

Издавач:

Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву

За издавача:

Проф. др Миленко Пикула

Редакција:

Проф. др Снежана Билбија, проф. др Ратко Дунђеровић, проф. др Горан Јовић, проф. др Милош Ковачевић, проф. др Иван Коларић, проф. др Раде Попадић, проф. др Рајко Куљић, проф. др Бранко Летић, проф. др Симо Нешковић, проф. др Ђуро Тошић, проф. др Миленко Пикула, доц. др Миланка Бабић и проф. др Драган Бараћ

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Милош Ковачевић

Секретар редакције:

Доц. др Миланка Бабић

Технички уредник:

Властимир Пантић

Лектура и коректура:

Мр Сања Куљанин

Мр Вера Ћевриз-Нишић

Превод на енглески:

Мр Марија Летић

Компјутерски слог:

Властимир Пантић

Штампа:

„DIS-Companу“ д.о.о. Пале

Тираж:

250 примјерака

Пале, 2009.

ISSN 1512-5859

УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ПАЛЕ

РАДОВИ
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
ФИЛОЗОФСKE И ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ
НАУКЕ

БРОЈ
11
књига 2

Пале, 2009

Расправе и чланци

SOCIJALNOPSIHOLOŠKI PRISTUP PROUČAVANJU DISKRIMINACIJE UČENIKA NA NACIONALNOJ I VJERSKOJ OSNOVI

Apstrakt: Značenje pojava diskriminacije najprije smo sagledavali u svjetlu postojećih teorija o ljudskoj prirodi (1. čovjek je pretežno racionalno-ekonomsko biće, 2. čovjek je društveno biće, 3. čovjek je biće koje teži da se samoostvari, 4. čovjek je složeno biće), teorija ličnosti i teorija izbora zanimanja. U svjetlu ovih teorija, hipotetski smo sagledavali razvojne mogućnosti odnosno nemogućnosti učenika u uslovima diskriminacije. Nakon toga, pojave diskriminacije sagledavali smo u svjetlu opštih društvenih i organizacionih uslova, posebno imajući u vidu značaj posljedica rata i uticaj procesa tranzicije. U okviru relevantnih organizacionih uslova na prvom mjestu pažnju smo posvetili školi i porodici kao socijalnim faktorima koji najneposrednije utiču na javljanje diskriminacije učenika. Pošto društveni i organizacioni uslovi na akcije i aktivnosti u školi utiču posredstvom ljudi, logično je da smo značajnu pažnju posvetili osobinama ličnosti nastavnika i učenika (samopouzdanje, autoritarnost, pravdoljubivost...) kao determinantama njihovih stavova o pojavnosti i negativnim efektima diskriminacije učenika. Ipak, imajući u vidu karakter aktuelnih socijalnih odnosa u BiH, kao centralne lične/psihološke izvore stavova o diskriminaciji posmatrali bismo nacionalnu i religijsku vezanost učenika i nastavnika.

U radu posebno mjesto ima dati hipotetski pristup empirijskom proučavanju pokretanjem promjena povratnom razmjenom informacija (feed.back proučavanje) o pojavnim oblicima i negativnim razvojnim efektima diskriminacije učenika. Prvi korak u takvom anketnom feed.back proučavanju odnosio bi se na prikupljanje, obradu, prikaz i analizu podataka o predmetnim stavovima učenika i nastavnika. U drugom koraku slijedilo bi povratno davanje informacija kompetentnim stručnjacima i naučnicima koji bi kroz rasprave ukazali: na relevantnost pojava i problema koje je u prvi plan istaklo istraživanje; na "najslabije tačke" od kojih treba krenuti u promjene, te na načine uvođenja promjena. Organizovanjem ovakvih rasprava došli bismo do novih relevantnih podataka, ideja i prijedloga vezanih za promjene koje treba uvesti da bismo otklonili pojave diskriminacije učenika kako na nacionalnoj tako i na drugim osnovama. Slijedi treći korak uvođenja promjena razmjenom informacija, a izvodi se kroz tri etape saniranja otpora konkretnim promjenama. U prvoj etapi, kod nastavnika i zaposlenih u sistemu bh. obrazovanja u konkretnim sredinama treba razvijati svijest o neophodnosti sprečavanja i otklanjanja diskriminacije u školi – treba iznijeti podatke o dobijenim

stavovima, o egzistirajućem nezadovoljstvu stvarima i pojavama, te o oblastima u okviru kojih se pojedinci i grupe najviše žele angažovati kako bi otklonili diskriminaciju u školi. Jasno, nakon što se uspješno izvrši ovakva vrsta ubjeđivanja, ide se na drugu etapu ovog koraka, a to je samo uvođenje promjena i sagledavanja efekata tih promjena.

Ključne riječi: diskriminacija, crte ličnosti, stavovi, vrijednosti, nacionalna vezanost, anketno feed.back proučavanje

Potrebe proučavanja javljanja diskriminacije u školi

Identifikovanju potreba za proučavanjem faktora diskriminacije učenika na nacionalnoj osnovi možemo pristupiti iz dva osnovna ugla:

1. *Kad se na ukupnost vaspitno-obrazovnih aktivnosti i akcija gleda kao na instrument razvoja i zadovoljavanja potreba pojedinca* - kad one učeniku omogućavaju ispoljavanje i razvoj ličnih potencijala/predispozicija: vaspitno-obrazovni proces ima elatesocijalizacijsku funkciju, u tom smislu što kod pojedinca razvija određene osobine ličnosti (potrebe za učenjem, socijalnim ugledom i samoostvarenjem, društveno poželjne stavove i vrijednosti, emocionalnu stabilnost, samopouzdanje...); učenik u okviru tog procesa zadovoljava svoje osnovne socijalne i psihološke potrebe (postiže uspjeh, ima dobre odnose sa drugovima i nastavnicima, osjeća se vrijednim i sretnim).
Diskriminirani učenik, onaj koji iz bilo kog razloga, pa i stoga što je druge nacije i vjere, ima lošiji tretman/manje mogućnosti da pod istim uslovima kao i sva druga djeca u učeničkom kolektivu ispolji svoje sposobnosti, znanja, osobine ličnosti u užem smislu i orijentaciju na uspjeh, imaće negativne razvojne posljedice. U prvom redu su posljedice na planu razvoja neželjenih osobina ličnosti: nedovoljno samopouzdanje, nepovjerenje i zatvorenost za kontakte sa drugim ljudima, stereotipno opažanje osobina pripadnika drugih nacija, emocionalna nesigurnost i pesimistički odnos prema životu, nerazvijenost motivacije postignuća, i druge.
2. *Kad se na ukupnost vaspitno-obrazovnih aktivnosti i akcija gleda kao na instrument razvoja i zadovoljavanja potreba društva* – kad veći broj učenika sa uspješno razvijenim potencijalom vodi njegovom stabilnijem društveno-ekonomskom razvoju, humanijem obrazovanju, kvalitetnijoj kulturi življenja, uspješnijem komuniciranju sa svijetom, i drugo.

Polazeći od toga da društvo ima interes za optimalan razvoj mlade generacije, kad svoj stabilan razvoj ostvaruju prije svega preko ulaganja u njen ljudski i profesionalni razvoj, ovdje se nameće nekoliko pitanja:

1. U kom smislu u našim savremenim školama (ne)egzistira jednakopravan odnos prema svim socijalnim grupacijama učenika (prema polu, socijalnom porijeklu, ekonomskom statusu, nacionalnoj pripadnosti...)?
2. Da li subjektivni/lični faktori (u prvom redu crte ličnosti u užem smislu, te stavovi i motivacija nastavnika i menadžmenta škole) jednako snažno kao i organizacioni faktori (vrsta škole, njena regionalna pripadnost, nacionalna struktura nastavnika i učenika, poslovna efikasnost...) utiču na javljanje diskriminacije učenika na nacionalnoj i vjerskoj osnovi?
3. Važna su i pitanja: gdje smo u odnosu na prethodne godine i decenije, gdje smo u odnosu na razvijeni svijet, te u kom pravcu će ići praksa eliminisanja nacionalne i vjerske diskriminacije učenika u bh. školama?

U ovom radu naše interesovanje ide u pravcu traganja za odgovorima na ova pitanja. Iz najmanje dva razloga nam se čini izazovnim naučno sagledavati pitanje diskriminacije učenika na nacionalnoj i vjerskoj osnovi:

1. Kao društvo duži niz godina nemoćno posmatramo brojne pojave i oblike diskriminacije učenika. Obrazovni sadržaji nerijetko se koriste u funkciji politike, stvarajući predrasude kroz jezik, religiju ili istoriju. Stereotipi i negativno prezentovanje pojedinih etničkih grupa u udžbenicima doprinose širenju tenzija u društvu, naročito kroz opravdanje nejednakosti. Kroz realizaciju nastavnih planova i programa posebno se doprinosi podržavanju ideologije netolerancije. Najmanje nam je poznato u kom sve smislu i koliki broj nastavnika praktično igra negativnu ulogu na ovom planu.

Ovdje ćemo navesti samo neke, do sada uočene, pojave i situacije koje situiraju javljanje diskriminacije u institucijama obrazovnog sistema:

- Nepostojanje jasno formirane javne svijesti i standarda u BiH koji bi bilo koji oblik diskriminacije redukovali odnosno iskorijenili - odnosi se prije svega na nosioce vlasti, nastavno osoblje, roditelje i ostale značajno uključene strane,

- Homogenizacije stanovništva po nacionalnoj pripadnosti, nastala u prvom redu kao posljedica rata,
 - Realizacija različitih nastavnih planova i programa na nivoima entiteta i kantona,
 - Situacije u kojima djeca pohađaju nastavu na jeziku koji ne osjećaju kao svoj,
 - Prisustvo vjerskih obilježja u nazivima škola, zatim religijskih simbola i vjerskih obreda u školama,
 - Fenomen “dvije škole pod jednim krovom”- ‘prihvaćena’ diskriminacija djece i nastavnog osoblja,
 - Prisustvo različitih oblika diskriminacije kroz odnos nastavnika prema djeci, itd.
2. Kad, koliko je nama poznato, svih tih godina fenomen diskriminacije učenika nije sistematskije naučno posmatran: nije proučavano u kom smislu ide njen tok u različitim sredinama, koji su joj glavni izvori, te u čemu se sve ogledaju njeni negativni efekti.

Držeći posebno do toga da je u ovoj oblasti evidentno odsustvo kompleksnog i longitudinalnog empirijskog sagledavanja stalno prisutnih stvari i pojava, onih koje se na liniji javljanja posmatrane diskriminacije godinama svakodnevno dešavaju u brojnim našim školama, na samom početku čini se najbitnijim vidjeti, najprije, kako učenici, oni koji su žrtve takvih pojava, percipiraju i vrednuju kako pojavne oblike tako i negativne socijalizacijske efekte diskriminacije, potom, kakve razlike u pogledu tih percepcija postoje među grupama učenika koje se razlikuju po nekim važnim socijalno-statusnim i užim ličnim obilježjima i, najзад, u kom sve smislu učenici i nastavnici imaju iste odnosno različite posmatrane stavove.

Smatramo bitnim krenuti od sadržaja svijesti učenika i nastavnika (potreba, percepcija, stavova i vrijednosti), jer su u psihologiji opšteprihvaćena dva sljedeća gledišta: 1. da se ljudi u prvom redu ponašaju u skladu sa onim kako stvari i pojave doživljavaju (opažaju i vrednuju) i 2. da pojedinac svoje ponašanje prema okolini mijenja preko promjena «u svojoj glavi», znači, prije svega preko promjena vlastitih stavova i vrijednosti.

Uticaj diskriminacije na svijest učenika posmatran u svjetlu raspoloživih teorija

Uticaj diskriminacije na svijest učenika najsvrsishodnijim se čini posmatrati u svjetlu *teorija o ljudskoj prirodi*. Ovdje ćemo početi od poznate Šajnove klasifikacije (prema S. Čizmić i sar.: Psihologija i menadžment, FF, Beograd, 1995) shvatanja o ljudskoj prirodi: 1. čovjek je pretežno racionalno-ekonomsko biće, 2. čovjek je društveno biće, 3. čovjek je biće koje teži da se samoostvari, 4. čovek je složeno biće. U svjetlu svake od ovih teorija o prirodi čoveka, hipotetski možemo sagledavati razvojne mogućnosti učenika u uslovima diskriminacije.

Na osnovu shvatanja o čovjeku kao *racionalno-ekonomskom biću*, pojedinac ponašanje ljudi oko sebe procjenjuje prije svega sa stanovišta svojih ličnih interesa i preduzima samo one aktivnosti za koje vjeruje da će mu donijeti željenu korist. Znači, učenik će biti motivisan da dobije dobre ocjene i ponašaće se u zacrtanom pravcu bez obzira kako ga nastavnik tretirao odnosno diskriminisao. Pošto su brojni podsticaji pod kontrolom nastavnika, racionalan učenik će činiti sve da ne postane pasivan, s jedne strane, i da ne dozvoli da ga osjećanja koja izaziva diskriminacija ometu u racionalnom prosuđivanju njegovih interesa, a to je da uči i da se bori za dobre ocjene. Dakle, ovakav učenik kao posljedicu diskriminacije od strane nastavnika neće imati oštećenja na mentalnom i motivacionom planu. Zato će ih imati na emocionalnom planu - naučiće da ne ispoljava niti zadovoljstvo za svoj uspjeh niti nezadovoljstvo za svoj neuspjeh. U tom smislu može postati racionalna ali hladna ličnost, što će kasnije dovesti do problema u komuniciranju na poslu, u porodici, sa prijateljima.

Teorija o racionalno-ekonomskom čovjeku kroz istoriju je toliko često primjenjivana i potvrđena. Posebno su potvrđene njene postavke o efikasnosti autoritarnih rukovodilaca i o efikasnosti materijalnih podsticaja. Ipak, rezultati niza značajnih istraživanja dokazuju da situacije u školi i na poslu određuju mnoge potrebe i očekivanja koje ne predviđa teorija o čovjeku kao racionalno-ekonomskom biću.

Prema drugom shvatanju, o onome da je čovjek *društveno biće*, pojedincu je najvažnije da zadovolji svoje socijalne potrebe. Drugim riječima, on je primarno motivisan socijalnim potrebama i svoje osjećanje identiteta razvija preko odnosa sa drugima. U skladu sa ovom teorijom, uspješnost učenika u najvećoj mjeri bi zavisila od njegove mogućnosti da u školi zadovolji svoje društvene potrebe: da se druži i da ga drugi učenici i, pogotovo, nastavnici prihvataju i vole. Istraživanja pokazuju da se učenici protiv lošeg tretmana od strane nastavnika bore svrstavanjem u

male kohezivne grupe u kojima mogu da razviju prisne odnose. U određenim uslovima za uspješnost učenika mogu biti daleko manje značajne dobre ocjene od njihovih socijalnih potreba. Škola u kojoj učenik ne zadovoljava društvene potrebe dovešće do njegovog otuđenja i do gubljenja osjećanja identiteta.

Kako se iz ovih postavki vidi, najvažniji zahtjev ove strategije jeste usmjeravanje pažnje ne samo na uspješno učenje i korektno ponašanje već i na zadovoljavanje naznačenih društvenih potreba učenika. Funkcija nastavnika nije usmjerena samo na aktiviranje, kontrolisanje i sankcionisanje ponašanja učenika. On najmanje u istoj mjeri treba da vodi brigu o njihovom zadovoljstvu u školi i o njihovoj integritetnosti u grupu: da su prihvaćeni, orijentisani na saradnju, da razviju osjećanje identifikacije sa grupom. U funkciji stvaranja uslova za zadovoljavanje ovih društvenih potreba, nastavnik treba da posreduje između pojedinaca i učeničkog kolektiva.

Polazeći od naznačenih postavki teorije o društvenom karakteru čoveka i od toga da su te postavke empirijski provjeravane u društvenim i organizacionim uslovima za koje ne znamo koliko su slični onima koje imamo kod nas, pogotovo ne u našim savremenim kriznim prilikama, čini se interesantnim bar hipotetski u svjetlu ove teorije ukazati na uzroke nekih neželjenih razvojnih pojava kod učenika u našim današnjim školama.

U našoj savremenoj situaciji, kad je u ukupnoj društvenoj zajednici na djelu izražena distanca među nacionalnim grupama, pojedinci i grupe vrednuju sve društvene pojave kroz opštu nacionalnu interpretaciju, kad vlastite vrijednosti stižu prije svega preko nacionalne identifikacije, preko podvrgavanja svojoj nacionalnoj grupi i negiranja vrijednosti grupa drugih nacija. Uz dominaciju emocionalnog prosuđivanja i potiskivanja racionalnog, kad se svaka kritičnost i svi argumenti odbacuju, identitet i vrijednost pojedinca slabe, ostajemo samo «mi», sa puno vrlina, i «oni», sa isto toliko mana. Takva identifikacija pojedincu služi upravo kao opravdanje za diskriminatorski odnos prema pripadnicima drugih nacionalnih grupa, što je osnov očuvanja njegovog socijalnog integriteta.

Prema shvatanju o čovjeku kao biću koje teži da se *samoaktualizuje*, ljudi imaju potrebu da u školi i na poslu ispolje i razviju svoje sposobnosti i vještine. Pojedinaac želi da uči/obavlja posao na zreo način, da postigne određeni stepen autonomije i razvije dugoročniju perspektivu. Preko realizacije tih potreba on razvije svoje sposobnosti i vještine. Njega primarno pokreću unutrašnji motivi i sposoban je za samokontrolu, dok ga spoljašnji faktori i kontrola ugrožavaju i ometaju da

se prilagodi u različitim situacijama. Suštinski postoji sukob između potrebe organizacije/škole za većom efikasnošću i težnji pojedinca da se samoostvari. Pod povoljnim okolnostima čovjek je spreman na integraciju svojih ciljeva sa ciljevima organizacije/škole.

Međutim, u stvarnoj situaciji učenik nije uvijek u stanju da shvati sve one složene odnose u školi, znači, nije dovoljno u mogućnosti da participira u planiranju svojih razvojnih procesa. To je ono zbog čega je frustrirana njegova potreba za samoaktualizacijom. U svjetlu ovog shvatanja, uloga nastavnika u najvećoj mjeri poklapa se sa ulogom opisanom u svjetlu shvatanja o čovjeku kao društvenom biću. Dodatan je naglasak na njihovoj obavezi da zadatke pripreme tako da oni budu izazovni za učenike, da u njima mogu vidjeti značenje i mogućnost samoostvarenja. Učenicima daju toliko odgovornosti koliko procijene da su oni u stanju da je prihvate.

I ovdje bi bilo zanimljivo provesti kompleksnija empirijska istraživanja o strukturi potreba i izvorima potreba koje kod nas hoće da zadovolje učenici u školi. Svakako, posebno je pitanje stavova koje imaju naši nastavnici o njihovoj ulozi kad je posrijedi podsticanje samoostvarenja učenika: koliko se osjećaju odgovornim za nedovoljnu participaciju učenika. U svjetlu ove teorije, jasno je da svaki oblik diskriminacije otežava uspješno samoostvarenje učenika.

Nije problem primijetiti da dosad razmotrena shvatanja pojednostavljaju sliku o prirodi čovjeka. Decenije istraživačke prakse pokazale su da je čovjek mnogo kompleksnije biće nego što proističe iz shvatanja o njegovoj racionalno-ekonomskoj prirodi, ili o njegovoj društvenoj prirodi, ili o čovjeku kao orijentisanom na samoaktualizaciju. Osim što je u okviru svake od ovih teorija ljudska priroda opisivana samo pomoću jedne karakteristike, njihova ograničenja su i u tome što su redovno predstavljale neopravdane generalizacije, te što su ljude posmatrale na uniforman način.

Smatrajući da čovek posjeduje brojne potrebe i potencijale koje mu ne pripisuju ove teorije, Šajn iznosi shvatanje o čovjeku kao *složenom biću*. Određuje ga polazeći od nekoliko pretpostavki: čovjek je i složen i sklon je promjenama; kroz svoje iskustvo u organizaciji pojedinac stiže nove motive; ako je otuđen u formalnoj organizaciji, mogućnost zadovoljenja svojih socijalnih potreba i potrebe za samoostvarenjem čovjek može potražiti u neformalnoj organizaciji ili grupi; zadovoljstvo i efikasnost pojedinca u organizaciji samo djelimično zavise od prirode njegove motivacije.

Očigledno je da teorija o čovjeku kao složenom biću obuhvata ukupnost tri prethodna shvatanja. I rezultati mnogobrojnih istraživanja u

svijetu i kod nas nedvosmisleno potvrđuju složenu prirodu ponašanja čovjeka na poslu. Oni ukazuju na postojanje izrazitih individualnih razlika i ogroman broj kombinacija unutar i između karakteristika zaposlenih i karakteristika organizacije koje diktiraju razne vidove ponašanja na poslu.

Ovdje ćemo povući paralelu sa Šajnovim objašnjenjem relacija radnici - rukovodioci. Učenici imaju različite sposobnosti i motive. Različiti zadaci u različitoj mjeri kod njih izazivaju više motive. Stoga svako izneseno shvatanje može biti adekvatno za jedan broj učenika i jedan broj situacija u školi. Sa nekim učenicima i u nekim situacijama najbolje je ako se nastavnik ponaša direktivno, dok u drugim situacijama i sa drugim učenicima treba da ispoljava demokratske komunikacije. Nekad je dobro detaljno da planira učenikove obaveze, dok je nekad bolje da te aktivnosti prepusti učeniku ili grupi. Svakako, nastavnik mora znati identifikovati potencijal i motivaciju učenika da bi u ovom smislu bio produktivno fleksibilan.

Važna implikacija razmatranih teorija ogleda se i u tome da nastavnici mogu uticati na povoljnu dinamiku ispoljavanja pojedinih potreba učenika. Društvene potrebe i potrebe učenika za samoaktualizacijom najbolje će razvijati ako su i sami valjano zadovoljili te potrebe, pogotovo što se od njih očekuje da učenicima definišu i objasne koliko su im očekivanja ostvarljiva. U tom smislu je neophodno da neprestano "konsultuju" percepcije i stavove učenika. Mijenjanjem radne situacije, a posebno razvojem povoljne socijalne klime unutar učeničkog kolektiva nastavnik učenicima može kompezovati nezadovoljstvo nastalo zbog ugroženosti potreba koje ostvaruju van škole.

Uticaj diskriminacije na svijest učenika efikasno možemo sagledavati i u svjetlu brojnih *teorija ličnosti*. Na osnovu odgovora na pitanje da li je čovjekovo ponašanje prevashodno determinisano unutrašnjim ili spoljašnjim činiocima, sve teorije ličnosti mogu se podijeliti na *personološke* i *situacionističke*. Prve polaze od pretpostavke da unutrašnje, relativno opšte i stabilne, osobine ličnosti (crte, motivi, stavovi...) uzrokuju ponašanje nezavisno od situacija u kojima se ono odigrava, dok druge naglasak stavljaju na spoljašnje činioce, pretpostavljajući da karakteristike situacije determinišu ponašanje pojedinca.

Iz pretpostavke personoloških teorija slijedi da se dato ponašanje, koje je samo indikator ovih stabilnih unutrašnjih struktura, ispoljava na dosljedan način kroz različite situacije. Posmatrano na nivou primjera, prema ovim teorijama, učenik koji ima izraženu crtu mentalne oštine,

naglašenu unutrašnju radoznalost i jasno formiran stav o važnosti uspjeha u školi, neće postati bitno frustriran, pasivan i demotivisan kad se nađe u situaciji da pripada diskriminisanom učeničkoj grupi. Drugim riječima, ove stabilne unutrašnje osobine omogućit će mu, s jedne strane, da bude dobar đak i, s druge strane, da diskriminacija ne ostavi izrazitije negativne tragove u njegovoj ličnosti.

Iz pretpostavke situacionističkih teorija slijedi da će na ispoljavanje i razvoj potencijala (crte, motive, stavove...) konkretnog učenika veoma bitno uticati socijalna situacija u kojoj se odvija njegov školski život. Prema ovim teorijama, isti učenik, onaj koji ima izraženu crtu mentalne oštine, naglašenu unutrašnju radoznalost i jasno formiran stav o važnosti uspjeha u školi, postać će bitno frustriran, pasivan i demotivisan kad se nađe u situaciji da pripada diskriminisanom učeničkoj grupi, znači, i biće loš đak i imaće posljedice na planu ličnosti (gubiće radoznalost i samopouzdanje, razvije suzdržljiv odnos i nepovjerenje prema ljudima, neće biti orijentisan na promjene...).

Nezadovoljenje ovakvih i sličnih psiholoških potreba može da vodi agresivnom ponašanju učenika. Stoga se agresivnost najčešće i objašnjava frustracionom teorijom agresivnosti. Prema toj teoriji, ne prihvata se da se agresivnost gomila automatski sama po sebi. Do nje dolazi upravo zbog sprečavanja zadovoljavanja potreba i motiva. Što se frustracije više ponavljaju, to se više gomila agresivnost.

Savremene teorije ličnosti pokušavaju integrativno posmatrati ova dva pristupa, uvodeći pretpostavku da totalnoj varijansi ponašanja doprinose: i individualne razlike, i situacije, i interakcije osobina ličnosti i socijalnih situacija.

Teorije izbora zanimanja, koje u središtu interesovanja imaju upravo individualne odrednice (ekonomske, sociološke, psihološke...) izbora profesije, mogu nam takođe poslužiti kao valjan okvir za realno tumačenje empirijskih podataka koje ćemo dobiti o uticaju socijalnih i ličnih faktora na stavove učenika o posljedicama postojećih oblika i mehanizama diskriminacije u današnjoj školi.

Većina teorija pri izboru zanimanja u središte stavljaju značaj osobina ličnosti (sposobnosti, crte ličnosti uže, motivacija...). Prema jednom broju teorija, profesionalni interesi i stavovi predstavljaju glavne odrednice izbora zanimanja. Na formiranje ovih osobina podjednak uticaj imaju unutrašnji lični dinamizmi i spoljašnji sredinski faktori. Veliki broj autora prihvata da emocionalno i nesvjesno mogu uticati na izbor profesije. Prema trećim, donošenje odluke o izboru profesije uvijek je rezultat kompromisa između ličnih ambicija i praktičnih mogućnosti koje mu pruža društvena sredina.

Teorija izbora profesije koju je dao Super (prema B. Petzu: Psihologija rada, Školska knjiga, Zagreb, 1987) veoma kompleksno i životno oslikava odnos između ličnosti i zanimanja u savremenoj praksi. On je reorganizovao “teoriju osobina”, kad pojedinac odmjerava svoje osobine sa zahtjevima profesije, i dao je “teoriju životnog modela”, kad buduće ponašanja u profesiji najbolje možemo predvidjeti ako spoznamo i shvatimo ponašanje i životne uslove pojedinca u prošlosti. Superov ”pojam o sebi“ proširuje na veći dijapazon potreba koje determinišu izbor profesije, uvažava značaj nesvjesnih faktora, a unutrašnju motivaciju shvata kao osnovnu determinantu izbora zanimanja.

Nije teško prihvatiti da nastavnici vrše bitan uticaj na formiranje početnih profesionalnih interesovanja kod učenika. Kroz proces socijalizacije učenike usmjeravaju prevashodno ka onim zanimanjima i društvenim sredinama koje im pružaju najviše šansi da ispolje i razviju svoje sposobnosti, vještine, stavove i vrijednosti. Jasno, usmjerava ih u prvom redu ka onim zanimanjima gdje oni mogu na sebe preuzeti odgovarajuće obaveze. Prema strukturi psiholoških karakteristika pojedinca, *intelektualnog učenika* upućivaće da bira neku od profesija koja će mu omogućiti da prevashodno koristi svoje mentalne/intelektualne sposobnosti, učenika koji je više *socijalni tip* upućivaće da bira neku od profesija koja je usmjerena na rad s ljudima, *preduzimački* profesiju koja podrazumijeva inicijativu, kreativnost i spremnost na rizik, *realistički* profesiju u kojoj preovladavaju manuelne aktivnosti, i slično.

Nastavnik koga karakterišu predrasude prema određenim grupacijama učenika neće biti u stanju da se odupre i da u naznačenom smislu ostvari društveno poželjnu socijalizacijsku ulogu, da na isti način bude u funkciji svim učenicima, da kod svih adekvatno podstiče javljanje i razvoj njihovih profesionalnih interesovanja. Suprotno, takav nastavnik će svjesno ili nesvjesno jedne podsticati a druge sputavati na putu izbora pravog zanimanja.

Društveni i organizacioni uslovi koji situiraju diskriminaciju u školi

Pojave diskriminacije učenika najprije treba sagledavati u svjetlu opštih društvenih i organizacionih uslova, posebno imajući u vidu značaj posljedica rata i uticaj procesa tranzicije. U okviru društvenih faktora ostvarivanja socijalnih uslova koji situiraju razne vidove diskriminacije učenika imamo one koje možemo podvesti pod pojam opštih socijalnih prilika - najširi društveni uslovi koji takve aktivnosti omogućuju:

društveno-politički sistem, ekonomski razvoj društva, zakonska regulativa, status društva u svetskoj zajednici naroda, stanje u kulturi i obrazovanju, međunacionalni odnosi, itd.

U okvir relevantnih organizacionih uslova svrstavamo one brojne faktore koji neposrednije utiču na javljanje diskriminacije učenika: vrsta i veličina škole, njena geografska pozicija, tradicionalna i aktuelna efikasnost, kadrovski potencijal nastavnika, nacionalna struktura učenika i nastavnika, postojeća društvena svijest u školi odnosno vladajući sistem uvjerenja i stavova o vrijednosti jednakopravnog odnosa prema svim socijalnostatusnim grupacijama učenika, i slično.

O pitanju negativnih *posljedica rata* ovdje i ne treba posebno govoriti, jer ukupno naše razmatranje i ići će u pravcu odgovora na to krucijalno pitanje. Kad je posrijedi *značaj tranzicije*, sve razvojne promjene društva pa i one na liniji izgradnje željenog sistema obrazovanja treba sagledavati u svjetlu uticaja razvojnih promjena globalnog svjetskog društva. Proces tranzicije sve su prisutniji u našoj zemlji. Na djelu je sistematska priprema za priključivanje Evropskoj zajednici naroda. Intenzivno se radi na izgradnji i implementaciji zahtjevanih standarda ponašanja u svim važnim oblastima: u politici, vojsci i policiji, privredi, obrazovanju i tako redom, sve do pripremanja novih standarda ponašanja u konkretnim organizacijama/školama. Uvođenje takvih standarda ponašanja posmatramo kao uvođenje osnovnih evropskih vrijednosti, među kojima je ovdje najbitnije potcrtati: civilizacijsko funkcionisanje u svim sektorima društva, komuniciranje među narodima bez političkih, ekonomskih i obrazovnih barijera, te zaštita prava manjina.

Nakon uvida u sadržaje ove liste vrijednosti, čini se racionalnim očekivati da će tradicionalna svijest u sferi vrijednosti funkcionisati kao krupna prepreka brzom zaživljavanju velikog broja navedenih evropskih standarda kod nas. Opšta je saglasnost psihologa da je otpor promjenama najsnažnije determinisan ličnim faktorima, prije svega onim šta ljudi misle, kakvu svijest imaju i na kakvo stanje stvari su naviknuti. Prilagođenost stanju stvari u svojoj užoj i široj socijalnoj sredini, pojedincu daje osjećaj sigurnosti i on pruža otpor svemu novom, svemu što bi ga moglo spriječiti da se ponaša na naviknuti način. Takva njegova inertnost snažno je podržana potrebama društvenih grupa u okviru kojih se kreće.

Grupe/kolektivi pa i čitavi narodi imaju ustaljenu svijest (potrebe, stavove, vrijednosne orijentacije...) i uticaj na važne stvari i pojave, pa i na to kako će u školi biti tretirane etnički manjinske učeničke grupe. Riječ je o grupama, kolektivima i društvenim zajednicama koji vrše snažan pritisak na sve pripadnike koji žele da se ponašaju drukčije. Kako

drukčije objasniti npr. pojavu da toliko godina nakon rata preživljava fenomen “dvije škole pod jednim krovom” – to govori da u nekim sredinama još uvijek egzistira snažna etnička distanca koja se uveliko poklapa sa distancom među političkim partijama pa preko toga i sa distancom među grupama roditelja i nastavnika, a ne isključujemo ni značaj razlika među grupama učenika.

Psihološki faktori pojava diskriminacije u školi

Naprijed razmotreni društveni i organizacioni uslovi za akcije i aktivnosti u školi utiču posredstvom ljudi, prije svega posredstvom nastavnika. Stoga je i logično shvatanje da su karakteristike nastavnika najbitniji uslovi/determinante ostvarivanja aktivnosti i akcija u školi pa tako i onih koje se odnose na društveni tretman učenika. Sve te karakteristike možemo svrstati u socijalno-statusne (pol, socijalno porijeklo, hronološki uzrast, nivo obrazovanja, ekonomski status, i druge) i psihološke. I praksa i istraživanja ukazuju da daleko veći značaj imaju psihološke karakteristike: 1. one koje pokazuju koliko su nastavnici kompetentni (sposobni, obrazovani i vješti, iskusni), 2. karakteristike koje upućuju uže na strukturu njihove ličnosti (samopouzdanje, emocionalna stabilnost, komunikativnost, nacionalna i religijska vezanost, sklonost stresu, i druge) i 3. osobine koje govore u kom smislu su usmjereni na rad sa učenicima (šta ih motiviše da rade, kakvi su im stavovi, vrijednosti).

Valjana spoznaja dometa osposobljenosti i relevantnih crta ličnosti nastavnika u našim savremenim bh. školama spada u najbitnije preduslove za realno sagledavanje onih «slabih tačaka» u sistemu njihovog izbora i razvoja, onih od kojih treba početi sa promjenama. Kad se imaju u vidu stavovi i vrijednosne orijentacije nastavnika, na prvom mjestu je važno kako oni sami vrednuju aktivnosti vezane za jednakopravan odnos prema svim učenicima, šta u toj sferi kod njih izaziva nezadovoljstvo, u kojoj mjeri i na kojim stvarima su spremni angažovati se. Razumije se, značaj i efekte ovih ličnih karakteristika, kako je ranije naznačeno, treba sagledavati u svjetlu uticaja razmotrenih društvenih i organizacionih uslova.

Osobine učenika su takođe vrlo značajne. Kako će učenik kao pojedinac u svojoj svijesti 'prelomiti' diskriminatorno ponašanje nastavnika ili drugih učenika (kad ga ne uvažavaju kao i druge učenike, kad mu ne daju iste šanse da pokaže šta može i šta zna, kad sa potcjenjivanjem govore o pripadnicima njegove nacije...) prevashodno zavisi od tri grupe njegovih osobina: prva, one koje nam govore koliko je u stanju da savlada školske zadatke - koliko je sposoban/inteligitan, šta

je do sada naučio i u čemu se ogleda kvalitet njegovog iskustva, te kakva mu je lična harizma, druga, one koje nam govore o strukturi učenikove ličnosti – koliko je radoznao, samopouzdan, emocionalno zreo, komunikativan i, treća, one koje nam govore o njegovim potrebama da bude uspješan učenik, tj. u kojoj mjeri ima razvijen motiv postignuća.

Značaj ličnosti

Cjelokupna psihološka znanja u svom krajnjem ishodu opisuju ličnost – sve ono što utiče na njeno formiranje, u čemu je drukčija kod svakog pojedinca, kako se razvija u toku života, kako funkcionira u socijalnoj sredini. Već u samim definicijama ličnosti psiholozi nastoje da obuhvate ukupnost čovjekovog psihičkog života.

Proučavanju ličnosti pristupa se ili preko spoljašnjeg ponašanja ili preko sadržaja svijesti pojedinca. Bihejvioristi ličnost sagledavaju prevashodno na osnovu ponašanja koje čovek ispoljava prema drugima, znači, kad ličnost posmatraju kao utisak što ga pojedinac svojim ponašanjem ostavlja na ljude oko sebe. Zato za pojedinca koji snažno utiče na svoju okolinu kažemo da je snažna ličnost. Ovakav pristup bihejvioristi opravdavaju prije svega time što je taj manifestni (spoljni) aspekt ponašanja čovjeka dostupniji naučnom posmatranju. S druge strane, kognitivisti ličnost proučavaju prevashodno preko unutrašnjih, iskustveno-doživljajnih procesa (potreba, interesa, stavova...) za koje vjeruju da su u osnovi manifestnog ponašanja. U istom smjeru idu i učenja raznih škola dubinske psihologije koja nastoje proniknuti u one slojeve ljudske svijesti i podsvijesti što se nalaze ispod čovjekovog spoljašnjeg ponašanja.

Opšta je saglasnost savremenih autora da se ličnost formira i pod uticajem vlastite aktivnosti čovjeka i pod uticajem njegove prirodne i društvene sredine, a na osnovi bioloških osobina koje je naslijedio. To će reći, da nije opravdano preferirati samo jednu stranu (samo vanjsko ponašanje ili samo svijest) ljudske ličnosti, negirajući ili potcjenjujući ulogu druge strane. Sve brojniji su autori koji smatraju da je aktivnost bitan elemenat svake ličnosti. Kroz aktivnosti čovjek ispoljava i razvija svoje unutrašnje potencijale i obratno, od toga kakva mu je svijest (psihološke osobine) zavisiće efekti njegovih aktivnosti. Upravo zbog takvog odnosa između svijesti i aktivnosti ličnost je moguće valjanije sagledati samo ako je proučavamo preko njenih ukupnih socijalnoj aktivnosti, što uključuje i proučavanje karakteristika same situacije u kojoj se te aktivnosti odvijaju. Jasno, to upućuje na potrebu proučavanja interakcije psiholoških i situacionih odrednica aktivnosti pojedinca.

Pri opisu ličnosti autori se obično koriste ustanovljavanjem i navođenjem onih čovjekovih opštih osobina koje nazivaju *crtama ličnosti*. Pod crtama ličnosti najčešće podrazumijevaju trajne odlike nekog pojedinca koje se očituju u dosljednosti njegovog ponašanja u brojnim različitim situacijama. Da bi se, na primjer, crta agresivnosti pripisala nekom konkretnom učeniku, to podrazumijeva, na primjer, da on redovno verbalni ili fizički napada druge učenike. Međutim, to ne znači da se radi o potpunom prisustvu ili o potpunom odsustvu ove crte. U nekoj datoj mjeri ona je prisutna kod svakog učenika. Znači, konkretnom učeniku možemo pripisati ovu osobinu prije svega zato što je izrazitije agresivan u poređenju sa većinom djece u učeničkom kolektivu. To govori da među učenicima postoje individualne razlike s obzirom na ispoljenost ove konkretne osobine.

Ukupnost opaženih osobina ličnosti psiholozi svode na manji broj crta koje su međusobno relativno nezavisne. Zavisno od toga na koje se sfere ljudskog djelovanja odnose, obično ih svrstavaju u nekoliko kategorija. Najčešće razlikuju crte temperamenta, crte karaktera i sposobnosti. Sve više je istraživača koji su saglasni s postavkom da sljedeće crte ličnosti u užem smislu imaju izrazitiji uticaj na ponašanje i uspjeh učenika: emocionalna stabilnost, otvorenost prema drugima, asertivnost, snaga mentalne elaboracije i orijentacija na postignuće.

Obično se govori o tri nivoa (vrste) zrele ličnosti: 1. *intelektualna zrelost*, kao sposobnost kritičkog razmišljanja i zaključivanja, 2. *emocionalna zrelost*, kao sposobnost adekvatnog emocionalnog reagovanja i sposobnost kontrolisanja vlastitih osjećanja i 3. *socijalna zrelost*, kao sposobnost uspostavljanja harmoničnih odnosa sa socijalnom sredinom.

Razumije se, učenik će imati manje negativne posljedice kad je žrtva diskriminacije od strane nastavnika ukoliko, na primjer, sa više samopouzdanja može da uvidi realno važne segmente društvene situacije koji situiraju takvo njihovo ponašanje (kad je intelektualno zreliji), ukoliko je više u stanju da ostane emocionalno pribran kad ga nastavnici lošije tretiraju nego druge učenike (kad je npr. emocionalno kompetentan), te kad je u stanju da diskriminatorski odnos nastavnika prevlada npr. održavanjem dobrih odnosa sa drugovima u razredu, dakle, kad je socijalno zreliji.

Pošto živimo u vrijeme ozbiljne redukcije mogućnosti zadovoljenja brojnih materijalnih, socijalnih i psiholoških potreba, na djelu je ljudsko ispoljavanje kroz kultove političke prirode, kad se široko poštuje i strahopoštuje ("obožava") autoritet vođe. Stoga je posebno

zanimljivo naučno sagledati u kom smislu *autoritarnost* kao crta ličnosti nastavnika predstavlja faktor njegovog opšteg odnosa prema diskriminaciji u školi. Na primjer, logično je u aktuelnoj društvenoj situaciji u BiH očekivati da će veća naklonjenost nastavnika jakim nacionalnim vođama voditi manjoj naklonjenosti ravnopravnom tretmanu svih grupacija učenika, odnosno njegovoj većoj naklonjenosti diskriminisanju određenih grupacija učenika.

Značaj stavova i vrijednosti

Čovjeka na aktivnost pokreću njegovi stavovi. S obzirom da predstavljaju trajnu tendenciju emocionalnog, vrijednosnog i akcionog odnosa prema ljudima i pojavama, stavovi imaju dinamičko dejstvo – djeluju kao motivi i utiču na ponašanje. Zato je jedan od osnovnih razloga za proučavanje stavova učenika i nastavnika upravo njihova tendencija ka akciji.

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. Korisnost ovog pojma je i u tome što on omogućava relativno pouzdano predviđanje postupaka i reagovanja ljudi. Ako znamo kakve stavove prema nekoj pojavi/situaciji ima konkretni pojedinac /konkretna grupa (šta o njoj zna, kako je vrednuje, u kom smislu mu/joj je prijatna), tada ćemo relativno valjano predvidjeti kako će se taj pojedinac odnosno ta grupa ponašati u nekoj sličnoj situaciji.

Stav je po svojoj strukturi složen pojam i obuhvata tri komponente: kognitivnu, afektivnu i konativnu. *Kognitivna komponenta* obuhvata znanja, shvatanja i vrijednosni odnos prema objektu o kome imamo stav. *Afektivna komponenta* obuhvata naša osjećanja prema objektu, da li on kod nas izaziva osjećanje prijatnosti ili osjećanje neprijatnosti, da li nam je simpatičan ili nije. *Konativna komponenta* uključuje tendenciju da se preduzmu određene aktivnosti, da se uradi nešto u odnosu na objekat prema kome imamo stav. Upravo ove tri karakteristike stavova glavni su razlog širokog korištenja pojma stava u svim važnim oblastima ljudskog djelovanja: u privredi, politici, ekonomiji, obrazovanju, sportu, itd.

Svi faktori koji utiču na formiranje stavova javljaju se i kao faktori njihovog mijenjanja. Koliko će se lako dešavati ove promjene i u kojoj mjeri zavisi od ekstremnosti i složenosti prethodno postojećih stavova, od njihove usklađenosti sa ostalim stavovima, od karakteristika ličnosti, motiva pojedinca, pripadnost grupi i sl. Znajući koji faktori vrše

glavni uticaj na formiranje stavova prema relevantnim zbivanjima u školi, da se jednom formirani stavovi teško mijenjaju sve dok postoji ona ista motivaciona osnova na kojoj su formirani, te da u nekoj značajnoj mjeri postoji povezanost između stavova i ponašanja, mnogi nastavnici shvataju da prvu i važnu premoć u predstojećim vaspitno-obrazovnim poduhvatima mogu ostvariti pomoću toga što će prema tim poduhvatima formirati određene stavove kod relevantnih aktera: kod učenika, kod šireg kruga nastavnika u školi, kod relevantnih pojedinaca i grupa u socijalnoj okolini, prije svega kod roditelja.

Stavovi utiču na sve naše mentalne funkcije: na opažanje, na pamćenje, na suđenje i mišljenje, na naše emocionalne reakcije i našu motivaciju. Uticaj je uslovljen prije svega prirodom stavova, odnosno njihovom složenošću i dinamičkim dejstvom. Pošto stavovi predstavljaju mentalnu usmjerenost na određeni način ponašanja, oni utiču na to kako ćemo ljude i događaje opažati, šta ćemo o njima misliti i kako ćemo emocionalno reagovati. Preko uticaja na mentalne funkcije (opažanje, mišljenje, motivaciju) stavovi imaju veliki uticaj na postupke ljudi. Jasno je da je uticaj stavova prisutan i kod "izbora" afektivnog reagovanja, akcione usmjerenosti (motivacije) i konkretnih postupaka. Emocionalni momenti naglašavaju se kao komponenta stavova, kao oni od kojih bitno zavisi naš odnos prema nekom objektu. Usljed dejstva određenog stava osoba može emotivno reagovati na pojedine karakteristike objekta, kao i na mnoge pojave u vezi sa tim objektom. Uticaj stavova na postupke ljudi je izuzetno veliki pa su stavovi sa tog stanovišta izuzetno zanimljivi za proučavanje i istraživanje.

Norme grupa/kolektiva kojima pojedinac pripada i sa kojim se identifikuje takođe mogu predstavljati bitne izvore stavova i kod učenika i kod nastavnika. Svaka grupa ima sistem uvjerenja, mišljenja, stavova i vrijednosti. Grupa može da vrši uticaj na formiranje stavova na tri osnovna načina: time što utiče na izbor informacija koje će doprijeti do članova grupe – one informacije koje nisu u skladu sa pogledima grupe po pravilu se ne šire kroz grupu; time što će grupa uticati na izbor vrijednosti za koje se zalaže - naglašavaće vrijednosti kojima je sklona, koje želi ostvariti; time što će osiguravati socijalnu podršku održavanju stavova koji su u skladu sa grupnim shvatanjima – grupa vrši pritisak da stavovi članova grupe budu uniformni i da se članovi grupe pridržavaju tih stavova.

Stavove možemo razlikovati i prema stepenu njihove logičke zasnovanosti, prema intenzitetu emocija koje uključuju i prema snazi kojom se odupiru promjenama. Stavove koji nisu zasnovani na činjenicama ili opravdanim razlozima, koji redovno prenaglašeno

uključuju emocionalnu komponentu i koje je veoma teško mijenjati, nazivamo *predrasudama*.

Nastavnicima je, čini se, posebno važno skrenuti pažnju na negativne predrasude, tj. na stavove koji neopravdano uključuju negativan odnos prema osobama ili pojavama. Najčešće je riječ o negativnim stavovima prema određenim grupacijama ljudi: strukturiranim prema socijalnom porijeklu, prema etničkoj, polnoj, profesionalnoj ili nekoj drugoj pripadnosti – posebno kad se u društvu (školi, timu) mogućnost njihova doprinosa lošije vrednuje, kad ih se posmatra sa antipatijom, kad ne postoji spremnost na saradnju s njima i slično.

Posebno se čini važnim imati u vidu da se kod nas tradicionalno lako šire i funkcionišu predrasude čim je posrijedi socijalna promocija pojedinaca iz manjinskih grupa, bez obzira na to o kojoj je vrsti pripadnosti riječ – u školskom kolektivu gdje je većina iz ruralne sredine nerijetko funkcionišu stav da na odgovornim poslovima ne mogu uspjeti “svileni”, oni iz urbane sredine; u školi gdje su većina muškarci egzistira stav da žene nemaju potrebnu mentalnu, socijalnu i, pogotovo, emocionalnu čvrstinu da bi rukovodile; u školi gdje preovladavaju npr. nastavnici ekonomske struke plasira se mišljenje da o poslovima menadžmenta u prvom redu treba da brinu ljudi te struke; u kolektivu gdje većina pripada istoj etničkoj grupaciji javljaju se diskriminatorski stavovi prema pripadnicima drugih etničkih grupa, ne omogućava im se jednakopravan odnos kad se radi o postizanju uspjeha, napredovanju i drugo.

Preko ovakvih stavova/predrasuda uticaj se najlakše ostvaruje u uslovima opštih društvenih teškoća i nezadovoljstva širokog kruga ljudi. U takvim uslovima izražene su potrebe ljudi da se oslobode tenzije izazvane sprečavanjem zadovoljavanja svojih želja. To koriste prije svega oni nastavnici koji su neostvareni kao pedagozi i kao ljudi, usmjeravajući svoju agresivnost ne na stvarnog uzročnika frustracije nego na određene grupe. Ovako objašnjenje funkcionisanja predrasuda karakteristično je za frustracione teorije djelovanja predrasuda ili teorije traženja žrtve.

Na osnovu ličnih procjena i vladajućih vrijednosti u društvu, pojedinac vrednuje šta je dobro, šta želi i šta treba raditi u životu. Vodeći računa u prvom redu o tome kakve su društvene norme, pojedinac će manje ili više ispoljavati ono što sam cijeni i smatra vrijednim, pa će tako imati manje ili veće šanse da utiče na promjenu sadržaja društvenih vrijednosti. Drugim riječima, *vrijednosti* predstavljaju shvatanje nečeg poželjnog i pozitivnog što utiče na selekciju prethodnih načina, sredstava i ciljeva akcije pojedinca odnosno grupe. Riječ je o trajnom i izrazito pozitivnom odnosu u skladu s kojim pojedinac i grupa djeluju putem

preferencija, kad određene načine ponašanja smatraju društveno poželjnim nego neke druge/suprotne načine ponašanja. Kao dispozicije usmjerene na ostvarenje za čovjeka važnih ciljeva, vrijednosti su centralne u strukturi ličnosti. Tako da ako želimo upoznati suštinu ličnosti čovjeka, moramo saznati i njegove vrijednosti. Stoga Olport misli da su vrijednosti ono po čemu se najbolje može razumjeti ličnost, jer je i ponašanje pojedinca vezano za potrebe i vrijednosti.

Problem je što živimo u vrijeme puno protivurječnosti, u vrijeme stalnih, velikih i brzih promjena koje čovjeka ometaju u traženju oslonca kako bi svoj život doživljavao kao zaista smislen. Čovjek je sve više prinuđen da taj oslonac potraži u sebi, u svom vlastitom sistemu vrijednosti. U savremenom svijetu raste bojazan da je jedna od najvećih opasnosti stanje bez vrijednosti, kad ljudi nemaju jasno definisane i vrijedne ciljeve.

Različiti autori prema različitim kriterijumima klasifikuju vrijednosti. Prema tome koju vrstu ljudskih potreba zadovoljavaju, razlikuju moralne, političke, ekonomske i druge vrijednosti. Prema obimu subjekata na koje se odnose, najčešće razlikuju lične, posebne i opšte ljudske vrijednosti. Nerijetko vrijednosti razlikuju i prema tome kakav im je status u hijerarhiji važnosti za čovjeka.

Postoji nedoumica koja se svodi na pitanje: da li presudnu ulogu u nastanku vrijednosti imaju spoljašnji faktori (teorije učenja) ili nasljeđe (teorije sazrijevanja). Pijaže posmatra nastanak vrijednosti kroz razvoj sposobnosti procjenjivanja. Nasuprot njemu, Frojdovo psihoanalitičko tumačenje usvajanje vrijednosti posmatra kroz sazrijevanje instinktivne energije-libida.

Danas sve veći broj autora smatra da se vrijednosti formiraju međusobnim djelovanjem istorijskih, aktuelno-socijalnih i individualnih činilaca. Nastaju iz iskustva ili se preuzimaju iz kulture na osnovi potrebe za orijentacijom, regulisanjem i prevladavanjem odnosa prema sebi samima i svijetu koji nas okružuje. Drugim riječima, one nam služe kao standardi za procjenjivanje, a kao drugo imaju motivacionu funkciju, koja izražava tendenciju čovjeka ka sticanju novih vrijednosti.

Razumije se, nastavnik je posebno bitan činilac nastanka stavova i vrijednosti kod učenika. Samo nastavnik koji ima pozitivne/društveno željene stavove o bitnim stvarima i pojavama vezanim za vaspitanje i obrazovanje (o životnoj važnosti obrazovanja i vaspitanja, o značaju pravičnosti kod ocjenjivanja, o funkciji jednakog tretmana svih grupacija učenika, i sl.) može biti uspješan u podsticanju učenika da rade/uče i da se korektno ponašaju. Njegovi stavovi i vrijednosne orijentacije, preko socijalnopsiholoških mehanizama podražavanja, imitacije, simpatije i

sugestije, bitno će uticati na to kakve će stavove i vrijednosti formirati učenici. Na primjer, učenici će razviti pozitivan stav prema vrijednosti bavljenja vaspitno-obrazovnim radom prije kod nastavnika koji ima nego kod nastavnika koji nema poželjan vrijednosni odnos prema svom zanimanju.

Drugim riječima, učenici ne mogu razviti društveno poželjne stavove kod nastavnika koji zagovara negativne vrijednosti: veze i poznavanja, laku i brzu zaradu, poslušnost, agresivnost, neravnopravan tretman etničkih grupa, itd. Dakle, od nastavnika se očekuje da u okviru svojih pogleda (sistema uvjerenja i stavova) osim o značaju vlastitih stručnih umijeća značajno mjesto pridaje tzv. pedagoškim umijećima: da ljudski komunicira sa učenicima, da sagledava njihove probleme, da je spreman saslušati i uvažiti ličnost svakog učenika, da se jednako odnosi prema svima i slično.

I praktično i teorijski, bilo bi vrlo korisno empirijski (na terenu) sagledati u kom smislu izrazitija nacionalna vezanost učenika i nastavnika utiče na njihove stavove o diskriminaciji u školi. U društvenim uslovima kakve danas imamo u BiH, posebno bi vrijedilo sagledati da li nastavnici u odnosu na druge posmatrane socio-profesionalne grupe (učenike, administrativne radnike, roditelje) imaju nacionalnu svijest koja predstavlja bolju "psihološku podlogu" za razvoj pozitivnih stavova prema nastojanju da se smanji ili potpuno otkloni diskriminacija učenika na nacionalnoj osnovi. Na osnovu empirijskih podataka o prirodi (smjeru i intenzitetu) nacionalne vezanosti učenika i nastavnika, te o prirodi uticaja te vezanosti na posmatrane stavove o diskriminaciji u školi, mogli bismo sa više sigurnosti govoriti u kom smislu izrazitija nacionalna vezanost stoji u osnovi etničkih predrasuda, tj. u osnovi negativnog vrednovanja i diskriminisanja pripadnika drugih etničkih grupa. Takođe bi bilo zanimljivo sagledati u kom smislu je religijska vezanost značajan faktor stavova učenika i nastavnika prema pojavama diskriminacije, pogotovo zavisno i od toga kako je povezana, u kom smjeru i intenzitetu, sa njihovom nacionalnom vezanošću.

Očekivani empirijski podaci omogićiće nam da bolje razumijemo: najprije, koliko u osnovi takvog vrednovanje leži tradicionalno izrazitija vezanost za naciju, kad pojedinci i grupe negativne stavove prema drugima nekritički preuzimaju kao svojevrsne istine po sebi, kao nešto što smatraju kulturnim nasljeđem svoje nacionalne grupacije, potom, koliko u osnovi egzistirajućih etničkih predrasuda stoji konformiranje sa nacionalnom grupom, kad pojedinci nekritički prihvataju negativno vrednovanje ponašanja pripadnika drugih nacija, ne toliko zbog sadržaja tog ponašanja koliko zbog sebe i svog statusa u grupi i, najzad, moći

ćemo više razumjeti u kom je smislu ispoljavanje etničkih predrasuda prevashodno rezultat frustracije i nesigurnosti, tj. rezultat nemogućnosti pojedinaca i grupa da zadovolje svoje potrebe i ciljeve pa svoje nezadovoljstvo, kao oblik rasterećenja, preko agresivnog ponašanja i predrasuda prenose na druge etničke grupe.

Za sada nam ostaje da pretpostavimo koliko i u kom broju naših škola je preko neželjenih stavova i vrijednosti nastavnika "umrtvljen" kreativni potencijal učenika, u kom smislu takvi stavovi podstiču ponašanje koje je protivno ciljevima škole, koliko proizvode loše efekte preko lošeg tretmana manjinskih grupa učenika, preko dovođenja do loših međuljudskih odnosa u nastavničkom kolektivu, itd. To će reći, od nastavnika se očekuje da negativne efekte ovakvih stavova shvate prije svega u smislu njihovog uticaja na nisku vaspitno-obrazovnu efikasnost

Pristup empirijskom feed.back proučavanju

Polazeći od toga da društvo ima interes za optimalan razvoj mlade generacije, kad svoj stabilan razvoj ostvaruju prije svega preko ulaganja u njen ljudski i profesionalni razvoj, interesovanje za empirijsko proučavanje treba da ide u pravcu traganja za odgovorima na sljedeća dva pitanja:

1. U kom smislu u savremenim bh. školama (ne)egzistira jednakopravan odnos prema svim socijalnim grupacijama učenika (prema polu, socijalnom porijeklu, ekonomskom statusu, nacionalnoj pripadnosti...)?
2. Da li subjektivni/lični faktori (u prvom redu crte ličnosti u užem smislu, te stavovi i motivacija učenika i nastavnika) jednako snažno kao i organizacioni faktori (vrsta škole, njena regionalna pripadnost, nacionalna struktura nastavnika i učenika, poslovna efikasnost...) utiču na javljanje diskriminacije učenika na nacionalnoj i vjerskoj osnovi ?

Držeći posebno do toga da je u ovoj oblasti evidentno odsustvo kompleksnog i longitudinalnog empirijskog sagledavanja stalno prisutnih stvari i pojava, onih koje se na liniji javljanja posmatrane diskriminacije godinama svakodnevno dešavaju u brojnim bh. školama, čini se najbitnijim empirijski sagledati: najprije, kako učenici, oni koji su žrtve takvih pojava, percipiraju i vrednuju pojavne oblike i negativne socijalizacijske efekte diskriminacije, potom, kakve razlike u pogledu tih percepcija postoje među grupama učenika koje se razlikuju po nekim važnim socijalno-statusnim i uže ličnim obilježjima i, najzad, u kom sve

smislu učenici i nastavnici imaju iste odnosno različite posmatrane stavove.

Polazišni predmet takvog istraživanja odnosio bi se na ispitivanje opšteg stava učenika i nastavnika o efektima diskriminacije na nacionalnoj i vjerskoj osnovi - u kom sve smislu je faktor redukcije ispoljavanja i razvoja sposobnosti opažanja drugih, emocionalne kompetentnosti i znanja učenika, kako utiče na razvoj učenikovih osobina/crta ličnosti u užem smislu, te u kom smislu je faktor (de)motivacije za rad/učenje.

Uži predmet istraživanja odnosio bi se na ustanovljavanje socijalnih i ličnih izvora nađenih stavova. Analizirajući značaj prvih, treba sagledati prirodu povezanosti između socijalno-statusne pozicije učenika odnosno nastavnika s jedne, i njihovih stavova o diskriminaciji, s druge strane. Imajući u vidu situacioni značaj uticaja grupe na svijest pojedinca, u okvir ovih izvora stavova učenika uključili bismo i njihovu nacionalnu odnosno vjersku pripadnost.

Kao lične/psihološke *izvore stavova* na prvom mjestu treba posmatrati *nacionalnu i religijsku vezanost* učenika i nastavnika. Slijede uže psihološke crte ličnosti učenika i nastavnika za koje je logično pretpostaviti da spadaju u sistem značajnih odrednica njihovih vrijednosnih sudova (ocjena) o diskriminatorskim vidovima ponašanja nastavnika u školi koju pohađaju (samopouzdanje, autoritarnost, pravdoljubivost...).

Istraživanje bi imalo dvojak *cilj: naučni*, kad bi se proučila priroda (smjer i intenzitet) povezanosti unutar i između posmatranih nezavisnih i zavisnih varijabli, prije svega priroda relacija između osobina ličnosti, s jedne, i opšteg vrednosnog odnosa prema negativnim efektima diskriminacije u školi, s druge strane strane, i *praktični*, u tom smislu što je na osnovu dobijenih podataka i nalaza moguće sugerisati ideje za otklanjanje diskriminacije učenika na nacionalnoj i vjerskoj osnovi.

U istraživanju bismo pošli od dvije *opšte hipoteze*: prva, da teorijski i praktično značajan broj ispitanika opaža prisustvo diskriminacije u školi, izražava antidiskriminatorske stavove i ima opšti stav da diskriminacija učenika na nacionalnoj i vjerskoj osnovi ima štetan uticaj na razvoj potencijala učenika i, druga, da najveći broj posmatranih socijalno-iskustvenih i uže psiholoških obilježja učenika odnosno nastavnika spada u sistem determinanti njihovih stavova o diskriminaciji u školi.

Uzorak ispitanika trebalo bi da ima elemente namjernog, stratifikovanog i jednostavnog slučajnog: *namjernog*, u tom smislu što bi obuhvatili učenike i nastavnike u sredinama koje su 'interesantne' po

nacionalnoj strukturi stanovništva odnosno učenika, *stratifikovanog*, jer bi proporcionalno obuhvatili posmatrane strate odnosno nacionalne grupacije i *jednostavnog slučajnog*, što bi obezbijedili da svaki učenik odnosno nastavnik, unutar pojedine nacionalne grupacije ima istu vjerovatnoću da uđe u uzorak ispitanika. Svakako, uzorak ispitanika trebalo bi da bude dovoljno velik da bi bio reprezentativan.

Podatke bi prikupljali pomoću standardnih *mjernih instrumenata* i pomoću instrumenata koje bi pripremili/konstruisali za potrebe ovakvog pionirskog istraživanja. U istraživanju bi koristili upitnik za prikupljanje podataka o relevantnim socijalnoiskustvenim obilježjima ispitivanih učenika/nastavnika i skale za ispitivanje stavova i osobinama ličnosti uže, i dr.

Gledano u cjelini, ako bismo istraživanje stavova i socijalnopsiholoških izvora stavova proveli na valjanom uzorku ispitanika (na dovoljno velikim i slučajnim putem biranim poduzorcima škola koje će biti posmatrane, te nastavnika i učenika koji će biti neposredno ispitivani), uz korištenje odgovarajuće metodološke procedure za prikupljanje i obradu podataka, tada bi to bio *prvi korak u anketnom feed.back proučavanju* (proučavanje pokretanjem promjena povratnom razmjenom informacija): ispitali bismo, prikazali bismo i protumačili bismo stavove i izvore stavova učenika i nastavnika o pojavnosti diskriminacije u bh. školama.

U *drugom koraku* proučavanja treba da slijedi povratno davanje informacija o relevantnim pojavama i problemima na koje je istraživanje ukazalo. O nalazima istraživanja se mogu organizovati rasprave različitog karaktera: one koje imaju više naučne i one koje imaju više praktične ciljeve – naučne, u tom smislu što bi istraživači koje interesuje ova problematika vrednovali predmetne i metodološke domete ovog istraživanja, te ukazali kako na sve one sadržaje koje u ovoj oblasti treba zahvatiti narednim istraživanjima tako i na metode koje u tim istraživanjima valja koristiti, a praktične, u tom smislu što bi relevantni kadrovi iz ove oblasti diskutovali o praktičnom značenju i korisnosti dobijenih rezultata.

Sa stanovišta izbora “najslabijih tačaka” od kojih treba krenuti, te procjene redoslijeda i načina na koji promjene treba uvesti, rasprave praktičnog karaktera u ovom momentu smatramo svrsishodnijim iz dva osnovna razloga: prvi, što se kod nas još uvijek vrlo malo u praksi drži do onoga što je naučno opservirano i, drugi, jer se ovdje radi o empirijskom proučavanju onoga što se svakodnevno dešava na terenu. Znači, dobijeni podaci treba da posluže kao podsticaj svim onim pojedincima i grupama (nastavnicima, pedagogima, psiholozima, stručnjacima obrazovnog

menadžmenta...) koji su unutar tog dešavanja na svim nivoima u bh. sistemu obrazovanja: da uoče kako im se samo čini da dovoljno poznaju ono što se svakodnevno oko njih dešava, da shvate kako i drukčije mogu promišljati negativne efekte diskriminacije u školi, da u toku rasprave ukažu i na mnogo toga što nismo proučavanjem zahvatili, iznesu gledišta koja ranije nisu mogli iznijeti, da raspoložive podatke uporede sa stanjem u svojoj socijalnoj sredini, i slično. Organizovanjem ovakvih rasprava došli bismo do novih relevantnih podataka, ideja i prijedloga vezanih za promjene koje treba uvesti.

Slijedi *treći korak* uvođenja promjena razmjenom informacija, a izvodi se kroz tri etape saniranja otpora konkretnim promjenama. U prvoj etapi, kod nastavnika i zaposlenih u sistemu bh. obrazovanja (prije svega kod onih najuticajnijih pojedinaca i grupa) u konkretnim sredinama treba razvijati svijest (uvjerenja i stavovi) o neophodnosti sprečavanja i otklanjanja diskriminacije u školi – treba iznijeti podatke o dobijenim stavovima (o najindikativnijim stavovima, o izvorima tih stavova, o socio-profesionalnim karakteristikama onih koji su spremni da se suprotstave promjenama...), o egzistirajućem nezadovoljstvu stvarima i pojavama (situacijom u školi, ponašanjem učenika, saradnjom sa roditeljima, materijalnim prihodima...), te o oblastima u okviru kojih se pojedinci i grupe najviše žele angažovati kako bi otklonili diskriminaciju u školi.

Nakon što se uspješno izvrši ovakva vrsta ubjeđivanja, ide se na drugu etapu ovog koraka, a to je samo uvođenje promjena. U ovoj etapi potrebno je: što više strpljivo razgovarati sa prosvjetnim radnicima (u čemu je prednost novih u odnosu na dosadašnja rješenja, kako će nova rješenja funkcionisati, kako će uticati na razvoj potencijala učenika, na njihovu uspješnost u savladavanju školskih zadataka...), pridobiti podršku najuticajnijih pojedinaca u vrhu sistema obrazovanja, sagledati momente koji bi mogli dovesti do konflikata, i drugo. Najzad, u okviru treće etape radi se na zaživljavanju novih rješenja (npr. za sve istih nastavnih planova i programa, istih udžbenika, programa dodatne edukacije nastavnika...), prije svega preko stvaranja organizacionih uslova koji će omogućiti da novouspostavljeni stavovi i način razmišljanja postanu trajan aspekt ponašanja u školi, svakako, trajan do nastanka uslova za nove promjene.

Literatura

1. Adamović S. (2002): *Etnička distanca u postratnom periodu u višenacionalnoj sredini*, Simpozijum „Psihosocijalne posljedice rata-Rezultati empirijskih istraživanja na području bivše Jugoslavije“, Zbornik radova, Sarajevo. str. 66-68.
2. Banovac B., Boneta Ž. (2006): *Etnička distanca i socijalna (de)integracija* Revija za sociologiju, Vol. XXXVII, Zagreb, No 1-2 str. 25-26.
3. Boatright J.R. (2003): *Discrimination and Affirmative Action*, in Ethic and Conduct of Business, Fourth edition, Pearson Education International, New Yersey, USA.
4. Brinkerhoff M.B., Mackie M.M. (1986): *The Applicability of Social Distance for Religious Research*, Review of Religious Research, Vol. 28, No 2 (December,1986).
5. Cvitković, I. i Abazović, D.: *Religija i europske integracije*, Sarajevo, Magistrat Sarajevo i FPN Sarajevo, str. 171- 187.
6. Čorkalo D., Kamenov Ž. (2003): *National identity and social distance: Does in-group loyalty lead to outgroup hostility?* Review of Psychology, Vol 10. No 2. str. 85-94.
7. Dunderović R. (2005): *Socijalna distanca i pristup njenom istraživanju*, u Zborniku radova «U susret integracijama», Filozofski fakultet Univerziteta Istočno Sarajevo, Pale.
8. Dunderović R., Bakić I. (1990): *Stavovi građana BiH o međunacionalnim odnosima*, „Sveske“ 28-29, Instituta za proćavanje međunacionalnih odnosa, Sarajevo.
9. Golubović, Z, Kuzmanović, B. i Vasović, M. (1995): *Društveni karakter i društvene promene u svetlu nacionalnih sukoba*, Institut za filozofiju i društvenu teoriju i „Filip Višnjić“, Beograd. str.196.
10. Jerotić, V. (2000): *Vera i nacija*, Beograd, Izdavački fond Arhiepiskopije beogradske-karlovačke.
11. Korunić P. (2003): *Nacija i nacionalni identitet*, Zgodovinski časopis, Ljubljana.
12. Krneta, D. i sar, (2005): *U susret integracijama*, Filozofski fakultet, I. Sarajevo.
13. Malenica Z. (2003): *Etničke i nacionalne predrasude u Hrvatskom društvu danas*, Stina, Split.
14. Malešević S., Uzelac G. (1997): *Ethnic Distance, Power and War: The Case of Croatian Students*, Nations and Nationalism 3 (2), 291–298.

15. Milić V., Milić I. (2003): *Poznajem, prihvatam, poštujem-istraživanje etničke distance kod djece i njihovih roditelja*, Psihologija Vol. 36 (2) Beograd. str. 167-182.
16. Puhalo S. (2003): *Etnička distanca građana Republike Srpske i federacije BiH prema narodima bivše SFRJ*, Psihologija, Vol. 36 (2), 141-156.
17. Rot, N. i Havelka, N. (1976): Nacionalna vezanost i vrednosti srednjoškolske omladine, u: Psihološka istraživanja, Institut za psihologiju, Beograd.
18. Šiber I. (1988): *Psihologijski aspekti međunacionalnih odnosa*, Kulturni radnik, Zagreb.

Ratko Dunđerović

SOCIAL PSYCHOLOGY APPROACH TO THE STUDY OF STUDENTS' DISCRIMINATION ON NATIONAL AND RELIGIOUS GROUNDS

Summary

The meaning of the appearance of discrimination we primarily analysed in the light of the existing theories on human nature (1. human being is mainly rational and economical being, 2. human being as social being, 3. being with the tendency of self-accomplishment, 4. human being as a complex being), theories of personality and theories of the choices of the occupation. According to these theories, we hypothetically surveyed the developmental possibilities, that is, impossibilities of development of the student in the conditions of discrimination. After that, we analysed discrimination in the context of general social and organizational conditions, having in mind the significance of the war consequences and transitional process. Within the relevant organizational conditions we paid special attention to the school and family as the social factors which directly influence the occurrence of discrimination. Since the social and organizational conditions influence school activities, we paid special attention to the personalities of teachers and students (self-reliability, authority, righteousness...) as determinants of their attitudes towards discrimination and its negative effects on students. However, having in mind the character of current social relations in Bosnia and Herzegovina,

as central personal/psychological *sources of attitudes* toward discrimination we would single out national and religious bond among students and teachers.

In this paper, the special place has been given to the hypothetical approach to the empirical study of changes by the feedback information on occurrence and negative effects of discrimination on students. The first step in such analysis would be collecting, systematization and data analysis on students and teachers attitudes regarding the mentioned problem. In the following step the feedback information would be forwarded to the competent experts and scientists who would point out through discussions the following: relevance of the problem emphasized by the initial research; “weakest points” that should be modified, and the way of modification. By organizing such discussions we would come across new relevant data, ideas and suggestions in order to eliminate discrimination on national and other grounds. The third step of introducing changes by the information exchange would be performed in three phases of sanitation of the resistance toward concrete changes. In the first phase we should work on developing awareness of the teachers and other school personnel in Bosnia and Herzegovina on preventing and eliminating discrimination in school. We should note data on attitudes, discontent, and the area in which individuals or groups would be engaged on eliminating of discrimination in school. Of course, after completing this phase we would proceed with the second based on implementing of changes and analysis of their effects.

PONAVLJANJE PROGRAMSKIH SADRŽAJA I VJEŽBANJE U INKLUZIVNOJ NASTAVI

Apstrakt: Nakon prezentovanja raznih klasifikacija i vrsta ponavljanja, autor analizira nove modalitete i efekte produktivnog ponavljanja u inkluzivnoj nastavi. Prikazane su pedagoško-didaktičke specifičnosti, faze i primjeri efikasnog vježbanja učenika sa preprekama u učenju i učešću, darovitih i svih ostalih učenika u inkluzivnoj nastavi.

Ključne riječi: inkluzivna nastava, vrste ponavljanja gradiva, produktivno ponavljanje, vrteška, simulacija, eksplorativno-otkrivačka vježba, problemska vježba.

U daljem razvijanju teorije i unpređivanju prakse učenja i poučavanja društveno i naučno je relevantno analiziranje ponavljanja obrađenog gradiva i vježbanja učenika u inkluzivnoj nastavi.

1. Ponavljanje obrađenog gradiva u inkluzivnoj nastavi

Ponavljjanje je etapa inkluzivnog nastavnog procesa, u kojoj se ponovnim bavljenjem određenim programskim sadržajima stvaraju čvršće veze u centrima mozga, sprečava zaboravljanje i obezbjeđuje trajnost i primjenjivost znanja učenika.

Otkrivanje psiholoških zakona zaboravljanja i pamćenja doprinijelo je da se uvidi didaktički i metodički značaj ponavljanja. Eksperimentalnim istraživanjima ustanovljeno je da zaboravljanje započinje odmah nakon obrade novog programskog sadržaja, da se tada odvija najbrže i najintenzivnije, a kasnije proces zaboravljanja je sve sporiji. S druge strane, sve što se uči ostavlja tragove u centralnom nervnom sistemu. Obnavljanje i učvršćivanje tih tragova neuropsihološka je podloga pamćenja.

Ponavljjanje je brana zaboravljanju. Zato još u toku obrade složenijih sadržaja treba povremeno ponavljati, a nakon te etape treba u inkluzivnoj nastavi planski i sistematski ponavljati prethodno obrađene sadržaje.

Primjenjujući različite kriterije, didaktičari su dolazili do određenih klasifikacija ili podjela ponavljanja.

U odnosu na obim obuhvaćenih programskih sadržaja, ponavljanje može biti:

- a) kompleksno,
- b) tematsko i
- c) fragmentarno.

Didaktičko-metodički kompetentan nastavnik u zajedničkoj inkluzivnoj nastavi omogućuje da u prvom planu u kompleksnom i tematskom ponavljanju budu iznadprosječni učenici (među kojima su eventualno daroviti i talentovani), dok učenici sa preprekama u učenju i učešću (sa tzv. posebnim potrebama) uglavnom prate prema svojim mogućnostima takvo ponavljanje. Tako su najbolji učenici u ulogama poučavatelja, a ostali su poučavani. I jedni i drugi angažovani su u procesu sprečavanja zaboravljanja, učvršćivanju, restrukturisanju i sistematizaciji ključnih saznanja radi njihovog trajnijeg razumijevanja.

Prilikom argumentarnog, parcijalnog ponavljanja određenih manjih logičkih cjelina ili osnovnih pojmova, pozicije i uloge pomenutih kategorija učenika u inkluzivnoj nastavi se mijenjaju. Tada su u takvom ponavljanju češće neposredno angažovani učenici sa preprekama u učenju i učešću, dok su prosječni i najbolji učenici uglavnom njihovi slušaoci koji povremeno dopunjuju pa i koriguju prezentovane iskaze. Opet, svako od njih prema svojim mogućnostima participira u predupređivanju zaboravljanja, poboljšavanju trajnosti i kvaliteta znanja.

Prema rasporedu, ponavljanja su:

- a) koncentrisana (usredsređena) i
- b) raspoređena ili višekratna (realizuju se u više kraćih navrata).

Iskustva kreativnih nastavnika pokazuju da se bolji obrazovno-vaspitni rezultati postižu kada se učenici sa preprekama u učenju i učešću stimulišu i ohrabruju da raspoređeno ili višestruko ponavljaju obrađene sadržaje u inkluzivnoj (redovnoj, dopunskoj, instruktivnoj, korektivnoj) nastavi. Za iznadprosječne učenike (među kojima su eventualno i daroviti i talentovani) prikladnije je koncentrisano (usredsređeno) ponavljanje programskih sadržaja u redovnoj, dodatnoj, fakultativnoj, akcelerativnoj inkluzivnoj nastavi.

S obzirom na količinu obrađenih programskih sadržaja koji se postavljaju u inkluzivnoj nastavi, razlikuje se:

- a) ponavljanje poslije obrađene logičke cjeline (dijela nastavne jedinice),
- b) ponavljanje poslije utvrđivane nastavne jedinice,
- c) ponavljanje poslije obrađene teme,
- d) ponavljanje poslije obrađene oblasti i
- e) ponavljanje poslije obrađenih više oblasti.

U svim tim vrstama ponavljanja različitih količina obrađenih programskih sadržaja u inkluzivnoj nastavi, prema svojim mogućnostima, maksimalno se pod rukovodstvom nastavnika angažuju učenici sa preprekama u učenju i učešću, daroviti i svi ostali učenici.

Prema vremenskoj realizaciji, postoje sljedeće vrste ponavljanja:

- a) ponavljanje gradiva na početku školske godine,
- b) tekuće ponavljanje,
- c) ponavljanje poslije većih nastavnih cjelina i
- d) završno (polugodišnje, godišnje) ponavljanje.

Prema nivoima i strukturama usvojenih znanja, sposobnostima za učenje i aspiracijama, učenici sa preprekama u učenju i učešću, prosječni, daroviti, talenovani i ostali učenici aktivno se uključuju u kreativno pripremljene i fleksibilno organizovane sve pomenute vrste vremenski raspodijeljenog ponavljanja u efikasnoj inkluzivnoj nastavi.

Znatno dio usvojenog gradiva učenici zaborave tokom ljetnjeg raspusta. Neophodno je da nastavnik organizuje ponavljanje na početku školske godine, kojim će obuhvatiti ključne, reprezentativne sadržaje iz prethodne školske godine. Time će utvrditi indikacije nivoa i strukturu znanja učenika od kojih će početi u inkluzivnoj nastavi nastupajuće školske godine i ostvariti saznavni kontinuitet u radu učenika.

Tokom gotovo svakog časa inkluzivne nastave, naročito na početku i na kraju časa, nastavnik će organizovati *tekuće ponavljanje*. Ponavljanjem gradiva na početku časa inkluzivne nastave stvara se kontinuitet saznanja, učvršćuju asocijativne veze i potpomaže shvatanje sadržaja nove nastavne jedinice. Ponavljanjem na kraju časa inkluzivne nastave blagovremeno se sprečava zaboravljanje i vrši sistematizacija nove tek obrađene nastavne građe. Tako se povezuje staro i novo gradivo i postaje trajnije, koherentnije i primjenljivije. Zapamćivanje postaje intenzivnije, jer se učvršćuju tragovi u kori velikog mozga, što je naročito pedagoško-psihološki djelotvorno kod učenika sa usporenim mentalnim razvojem, sa nedovoljno razvijenim navikama i tehnikama učenja, sa niskim nivoom obrazovnih aspiracija, sa emocionalnim smetnjama i ostalim preprekama u učenju i učešću.

U okviru većine predmeta organizuje se *ponavljanje poslije većih nastavnih cjelina* (tema) u cilju kvalitetne sistematizacije obrazovno i vaspitno najznačajnijih dijelova obrađenih sadržaja i uspostavljanja među njima uzročno-posljedičnih veza i odnosa. Obavlja se usmeno i pismeno (petominutno provjeravanje zadataka objektivnog tipa, testovima znanja, kontrolnim radovima). Njime se stiče uvid u opseg i kvalitet stečenog znanja i orijentacija u tome kojim elementima gradiva pokloniti više pažnje, kako poboljšati znanja učenika i unapređivati inkluzivnu nastavu.

Na kraju ovog polugodišta i školske godine vrši se u inkluzivnoj nastavi *ponavljanje* radi sagledavanja jasnoće pregleda čvornih tačaka obrađenog programa u saznanjima učenika. Ono je još značajnije ako prethodi završnim ispitima.

Prema kvalitetu, ponavljanje u inkluzivnoj nastavi može biti:

- 1) reproduktivno ponavljanje i
- 2) produktivno ponavljanje.

Reproduktivnim ili doslovnim *ponavljanjem* sadržaja koje je izložio nastavnik ili koji su navedeni u udžbeniku potpomaže se mehaničko zapamćivanje, a zanemaruje misaona aktivnost, pa ga ne treba glorifikovati. Ipak, ne treba ga ni potpuno zapostavljati (npr. učenje riječi u stranom jeziku, pjesme). Reproductivno ponavljanje najčešće se organizuje u inkluzivnoj nastavi za učenike sa najizraženijim preprekama u učenju i učešću (za učenike sa mentalnim i verbalnim smetnjama, sa smetnjama u čitanju i pisanju, za doseljenike iz drugih jezičkih područja, itd.).

Produktivnim ponavljanjem označava se osmišljeno, inventivno ponavljanje savladanih sadržaja sa razumijevanjem, što se čini komparacijom razlika i sličnosti predmeta, pojmova i ostalih usvojenih sadržaja, upoređivanjem suprotnosti, analogijama, raščlanjivanjem, sistematizacijom, itd., što u inkluzivnoj nastavi najčešće mogu i treba da ostvaruju ne samo najbolji i daroviti učenici, već i prosječno uspješni učenici.

Produktivno ponavljanje obrađenih programskih sadržaja može organizovati pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički kompetentnom nastavniku ne samo u zajedničkoj i individualizovanoj već i u interaktivnoj inkluzivnoj osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj nastavi. Takvo ponavljanje može se uspješno organizovati i u okviru vrteške kao varijante dinamičnog grupnog rada u inkluzivnoj nastavi.

Pripremajući vrtešku, nastavnik treba da kreira zanimljive grupne zadatke koje će učenici biti u mogućnosti uspješno riješiti. Preduslovi su njihova predznanja, iskustva i sposobnosti za rješavanje takvih zadataka. Etape vrteške jesu:

1. formiranje grupa, preuzimanje grupnih pitanja (zadataka, tema) i materijala za rad;
2. produkcija, selekcija i evidencija grupno usaglašenih ocjena, ideja i prijedloga (etapa koja traje najduže vrijeme);
3. međugrupna "kružna" evaluacija datih rješenja (svaka grupa brzo upoznaje rješenja redom ostalih grupa, označavajući znakom "+" ideje i rješenja sa kojima se slaže, znakom "-"

one ocjene i preporuke koje ne prihvata, te dopisuje nove odrednice na evidenciju dotične grupe) i

4. grupni uvid (i eventualna prezentacija) u sopstvena međugrupno (pozitivno ili negativno) vrednovana rješenja zadataka.

Još u pripremi ovakvog ponavljanja, po jedno navedeno pitanje napiše se na vrh čistog plakata koji se stavi na zid učionice. Između plakata treba da bude što veći razmak kako bi grupe mogle nesmetano da rade.

Vrteška započinje rasporedom učenika približno jednakobrojne grupe i njihovim zauzimanjem odgovarajućeg radnog mjesta, dobijanjem instruktivnih materijala, pisaćeg pribora i nužnih uputa, što sve traje oko 5 minuta.

Grupno rješavanje zadataka traje najduže 10-15 minuta. Na plakatu se ispisuje samo grupno usaglašeni odgovori (ocjene, osvrti, ideje, prijedlozi).

U idućoj etapi grupe se kreću kružno (prva grupa ide na mjesto 2, druga staje ispred plakata 3, 3-4, 4-5, 5-6, šesta dolazi na mjesto 1), zadržavajući se po 2-3 minuta pred tuđim plakatom. Tokom čitanja flomasterom drugih boja pišu ''+''' pored odgovora koji prihvataju, ''-'' pored onih koje odbacuju, a mogu i dopisati ono što misle da je ispušteno. Evidentiraju se znakovi za grupno usaglašene ocjene.

Nakon toga svaka grupa pogleda kako su vrednovana njena rješenja.

Slijedi zajedničko rezimiranje i provjera razumijevanja uz nastavnikovo naglašavanje da su sva rješenja sada zajednička, a ne grupna. Nastavnik aktivno prati i usmjerava rad u okviru vrteške, kako se nijedna njena etapa ne bi koristila za vanprogramske (zabavne, igrovne) aktivnosti.

U produktivnom ponavljanju u okviru slagalice mogu se vrlo aktivno uključiti u zoni njihovog bliskog razvoja (kazano terminologijom Vigotskog), kako učenici sa preprekama u učenju i učešću, daroviti i talentovani učenici tako i prosječni i svi ostali.

Simulacija (lat. simulatio - zavaravanje, glumljenje) jedan je od modela vježbe u univerzitetskoj nastavi, u okviru kojeg učenici (pojedinačno, u parovima, u grupama) oponašaju ili imitiraju određeni društveni događaj, umjetnički proces, praktičnu radnju ili prirodni fenomen u funkciji njegovog približavanja, intenzivnijeg doživljavanja, postupnijeg razumijevanja.

Prije izvođenja simulacije, nastavnik priprema materijalno-tehničku osnovu rada učenika, formuliše precizne zadatke u skladu sa očekivanim rezultatima rada i planira vrijeme za pojedine faze rada.

Etape simulacije su:

- a) pripremne aktivnosti;
- b) realizacija grupnih zadataka-čitanje teksta, podjela uloga, probe igrokaza ili druge simulacije;
- c) grupna prezentacija simulacijskog igrokaza ili druge simulacije i
- d) sažeta provjera efekata simulacije.

Planska, didaktički osmišljena, kontinuirana, dobro pripremljena kombinacija svih pomenutih vrsta ponavljanja mnogo će doprinijeti sprečavanju zaboravljanja, kampanjskog učenja i afirmaciji redovnog, racionalnog, kreativnog, intristički motivisanog i produktivnog saznavanja u savremenoj inkluzivnoj nastavi.

2. Vježbanje u inkluzivnoj nastavi

Vježbanje u inkluzivnoj nastavi je često i sistematsko ponavljanje određene (fizičke, misaone ili kombinovane) radnje sa težnjom da se ona trajno usvoji i preraste u naviku svakog učenika. Radnja treba do te mjere da se vježba da se može izvoditi brzo, tačno, lako i spretno. Ako je prilikom izvođenja radnje (postupka, demonstracije znanja) smanjeno učešće svijesti uz tendenciju povećanja nivoa automatizacije, radi se o usvojenoj vještini. Rezultat je vlastitog i upornog ponavljanja i vježbanja učenika sa preprekama u učenju i učešću i svih ostalih pojedinaca.

Ponavljjanje i vježbanje jesu različiti procesi po funkciji, ali su uzajamno uslovljeni. Treba ih izvoditi prije nego što dođe do naglog zaboravljanja, realizovati sa optimalnim intenzitetima i u razmacima koji pospješuju učenje i ostvarivati kao stvaralačko reprodukovanje i inventivno povezivanje teorije i prakse u savremenoj inkluzivnoj nastavi.

Ponavljjanje prethodi vježbanju, a vježbanje je završnica ponavljanja u inkluzivnoj nastavi. Njihovi su elementi i obilježja isprepleteni. Ipak, razlikuju se po dominirajućim obilježjima i rezultatima. Ishod ponavljanja je trajno znanje, a efekat vježbanja je praktično umijeće, vještina, navika.

U ponavljanju akcenat je na memorisanju shvaćenog sadržaja. Tokom vježbanja pažnja je usmjerena na tehniku izvođenja radnje ili više njih, a ne toliko na memorisanje sadržaja.

Vježbanje u inkluzivnoj nastavi često se pospješuje pojedinim metodičkim sredstvima ili regulativima. Npr. u početnom pisanju koriste se sveske sa linijama, a u matematici bilježnice sa kockicama; prilikom početnog vježbanja čitanja u sebi, stavlja se šaka na usta, prethodno pročitani redovi pokrivaju se kartonom itd. Vježbe se obilato izvode u inkluzivnoj nastavi fizičkog vaspitanja, tehničkog obrazovanja, muzičkog i likovnog vaspitanja, nastavi prirodnih i tehničkih nauka, u stručnopraktičnoj nastavi, nastavi stranog i maternjeg jezika, nastavi informatike, itd.

Neophodno je da nastavnik izvrši pripreme za vježbanje učenika u inkluzivnoj nastavi, a posebno da uredi mjesto za vježbanje i obogati ga potrebnim rekvizitima, opremom, materijalom i priborom. On treba polako da učenicima praktično prikaže radnju, da uzorno izvede svaku pojedinačnu operaciju, a potom da demonstrira radnju u preprekama u učenju i učešću.

S obzirom na specifičnosti i karakter nastavnog predmeta, vježbanja mogu biti:

- 1) *usmena* (učenje recitacija, dijaloga, konverzacije, usmenog računanja, govorne vježbe);
- 2) *pismena* (pismena vježba, pismeni izvještaji, referati, seminarski radovi, projekti, elaborati);
- 3) *grafička* (crteži, sheme, grafikoni, tabele, skice, karte);
- 4) *laboratorijska* (upotreba pribora i instrumenata u tehničkom obrazovanju, hemiji, fizici i biologiji) i
- 5) *tehnička* (izrada modela, predmeta, sprava, učila).

Učenici sa preprekama u učenju i učešću treba da vježbaju radnju koja se sastoji iz više elemenata i koji se savlađuju u inkluzivnoj nastavi senzornim, praktičnim, izražajnim i misaonim djelovanjem ili vježbovnim aktivnostima.

Vježbanje u inkluzivnoj nastavi biće efikasnije ukoliko se uvažavaju opšti ili psihološko-didaktički zahtjevi, kao što su:

- a) Učenicima ne treba samo objasniti već i praktično pokazati kako se određena radnja izvodi po elementima i u cjelini.
- b) Tokom vježbanja ne treba postavljati odjednom mnogo zahtjeva, već individualno odmjerene manje zahtjeve.
- c) Vježbanje će biti uspješnije ako je učeniku jasno ono što vježba, ako svjesno shvata način vježbanja i ako je maksimalno angažovan.
- d) Vrlo je važno da se vježbanje učini zanimljivim, jer zbog čestog ponavljanja ono može da bude monotono i dosadno.

- e) Ustanovljeno je da odobravanje pozitivnog uspjeha, pohvaljivanje, bodrenje i podrška od voditelja vježbanja (nastavnika) pozitivno utiče na usavršavanje vještina i formiranje navika.
- f) Ukazivanje na greške i zastoje u toku vježbanja treba da bude vrlo pažljivo, taktično, uvjerljivo, dobronamjerno, empatično, pedagoški tolerantno.
- g) Važno je da tokom vježbanja i sam učenik prati i ocjenjuje, koriguje i poboljšava svoje aktivnosti.
- h) Tekuće vježbe treba povezivati sa prethodnim i stvarati pripremu za naredno vježbanje, čime se postiže ugrađivanje rezultata vježbanja u sistem povezanih radnji, vještina i navika.
- i) Neophodno je da vježbanje traje optimalno (ni predugo ni kratko) vrijeme i da razmaci između pojedinih uvježbavanja ne budu dugi.
- j) Izvježbanost je dispozicija postignuta vježbanjem i pokazuje se u obliku okretosti, spretnosti, virtuoznosti, umijanja, vještine, navike u fizičkom, psihomotornom, radno-tehničkom području, ili u intelektualno-duhovnoj sferi (logičkom mišljenju, čitanju, moralnom rasuđivanju, estetskom doživljavanju).
- k) Podstrek u vježbanju može biti i takmičenje sa drugim i sa samim sobom.

Faze vježbanja u inkluzivnoj nastavi jesu:

1. početno vježbanje,
2. osnovno vježbanje,
3. završno vježbanje i eventualno korektivno vježbanje.

Najteže je početno vježbanje u inkluzivnoj nastavi, u kojem se pojavljuje najviše grešaka i napora kada se i očekuje maksimalna nastavnikova pomoć. Njegovo djelovanje biće efikasnije ukoliko uvažava prethodno pomenute i ostale pedagoško-psihološki zasnovane i didaktičko-metodički provjeravane zahtjeve.

Početno uvježbavanje u inkluzivnoj nastavi završeno je kada učenici savladaju strukturu zadate radnje i kada su naučili da je *samostalno pravilno izvedu*. U osnovnom vježbanju oni će pravilno ponavljati elemente savladane strukture radnje radi postizanja veće brzine, racionalnosti, tačnosti i umješnosti. Cjelovito će izvoditi i

ponavljati radnju, poboljšavati kvalitet vježbanja do sticanja vještine u praktičnim postupcima i do određenog nivoa intelektualne sposobnosti u intelektualnim aktivnostima.

Završno vježbanje je svakodnevna praktična primjena vještine, navike, sposobnosti uz sve veći stepen automatizacije i sve manje učešće svijesti. Ako je određena radnja pogrešno naučena u početnom i osnovnom vježbanju, treba organizovati korektivno vježbanje.

Planiranje situacije vježbe u kojoj će u inkluzivnoj nastavi biti intenzivirano sticanje iskustva aktivnog (individualnog i interaktivnog) učenja, treninga i stvaralaštva učenika biće upotpunjeno studioznim pripremanjem komplementarnog sažetog, ali stimulativnog povremenog njihovog poučavanja.

Kompetentan nastavnik operativno planiranje iskustva vježbanog učenja i komplementarnog poučavanja u inkluzivnoj nastavi započinje (sebi postavljenim) pitanjima:

- Koje će aktivnosti pomoći učenicima da steknu potrebna znanja i vještine?
- Šta treba apostrofirati i pokazivati, i na koji način to treba učiniti u svjetlu ciljeva i performansi?
- Koji su materijali i resursi odgovarajući pri ostvarenju ovih ciljeva vježbanja?
- Je li cjelokupan dizajn vježbovnih aktivnosti koherentan i efektivan?

Za iznadprosječne, ambiciozne, darovite i talentovane učenike u redovnoj, dodatnoj i fakultativnoj individualizovanoj (tandemskoj i grupnoj) inkluzivnoj nastavi prikladne su eksplorativno-otkrivačke vježbe u okviru kojih imaju mogućnosti da zadovoljavaju znatiželju, produbljuju znanja, usavršavaju umijeća.

Eksplorativno-otkrivačka vježba u inkluzivnoj nastavi je podsticajna jer omogućuje da učenici uočavaju istraživačke probleme, formulišu aktuelne teme za izučavanje, razvijaju idejne skice i projekte, koncipiraju nacрте hipotetičkih i stvarnih eksperimenata, učestvuju u realizaciji aplikativnih istraživanja, povećavaju svoju problemsku osjetljivost i metodološku inventivnost.

Nastavnici-inventivni voditelji eksplorativno-otkrivačke vježbe permanentno izazivaju, podržavaju i njeguju osjetljivost učenika za nove sazajno-istraživačke probleme. Oni ne samo da omogućuju već i namjerno stvaraju inspirativne situacije, promišljeno produbljujući sazajne "konflikte", zaoštavajući protivrječnosti i sumnjičavosti kako bi pokrenuli učenike da uočavaju i formulišu hipoteze, pripremaju nacрте

manjih eksperimentalnih i drugih istraživanja i da projektuju rješenja hipotetičkih i stvarnih problema, što se može zapaziti i u sljedećim primjerima heurističkih zadataka učenicima starijeg osnovnoškolskog uzrasta za početno eksplorativno-otkrivalačko vježbanje u inkluzivnoj predmetnoj nastavi.

Prvi primjer (biologija)

Dati podaci: Biljke uskog i sitnog lista bolje će izdržati ljetnju sušu od biljaka čiji su listovi široki i veće površine.

Uputstvo: Izaberi jedan od sljedeća tri zaključka za koje smatraš da najbolje objašnjavaju navedenu pojavu.

Zaključak:

1. jer je sitnije i uže lišće čvršće i otpornije;
2. jer je isparavanje vlage i vode manje ako list ima manju površinu;
3. jer većem lišću treba više hrane.

Drugi primjer (fizika)

Kada se krećemo na skijama po snijegu, to činimo bez ikakvih problema, dok bez skija propadamo i otežano dišemo. Od čega zavisi da li ćemo propadati idući put po snijegu?

Uputstvo: Izaberite i zaokružite zaključak koji smatrate da je najviše u skladu sa navedenim činjenicama.

Zaključci:

- a) od visine snijega,
- b) od težine tijela,
- c) od veličine površine na koju se oslanjamo.

Razlozi:

1. Zato što se u veoma niskom snijegu mora propadati.
2. Kad je tijelo teže, veća je i sila pritiska.
3. Zato što sila pritiska zavisi od veličine površine oslonca, tj. što je površina oslonca veća, pritisak je manji.

Rješavanje problema je efikasan oblik vježbanja darovitih i najboljih učenika u individualizovanoj inkluzivnoj nastavi. Odrednice ovog oblika učenja jesu:

- a) postojanje teškoće i protivrječnosti između poznatog i nepoznatog, novina situacije i
- b) svjesna, stvaralačka, samostalna aktivnost usmjerena uviđanju odnosa između datog i zadatog, poznatog i nepoznatog, uzroka i posljedice, te nalaženje novih puteva rješavanja problema i otkrivanja zakonitosti, bitnih obilježja, pojava, tendencija, zaključaka i generalizacija.

Rješavanje problema razlikuje se od odgovaranja na pitanja i od uobičajenog rješavanja zadataka gdje se očekuje i zahtijeva da učenici rješavaju tipične zadatke i uobičajena pitanja. Oni pri tom primjenjuju već poznate misaono-logičke i druge operacije i postupke. Međutim, prilikom rješavanja problema u inkluzivnoj nastavi učenici se nalaze u novoj problemskoj situaciji, sa kojom se ranije nisu suočili, pa treba da prevaziđu ranija rješenja i otkriju nove načine, postupke ili puteve rješavanja problemskih zadataka.

Organizacija problemske vježbe u inkluzivnoj nastavi razlikuje se od strukture uobičajene klasične zajedničke vježbe. Faze problemske vježbe u individualizovanoj inkluzivnoj nastavi jesu:

1. pripremanje-stvaranje problemske situacije (radni zadatak ili pitanje u problemskom obliku, izazivanje radoznalosti i motivacije učenika da uoče problem i pristupe njegovom rješavanju),
2. samostalno rješavanje problema,
 - a) predlaganje i izbor hipoteze,
 - b) raščlanjivanje problema na manje dijelove, cjeline, potprobleme, analiza poznatog i nepoznatog,
 - c) neposredno rješavanje problema (provjeravanje hipoteze, za svaki dio problema obavlja se posmatranje, traže informacije, vrši ogled, kritički procjenjuju činjenice, pronalazi nove odnose među pojavama koje čine suštinu problema),
 - d) izvođenje zaključaka (formulisanje pravila, utvrđivanje pojmova, definisanje zakonitosti, prezentovanje rješenja problema, odgovara na problemska pitanja) i
3. provjeravanje rješenja (primjena stečenih znanja u novim situacijama).

3. Model mikropiana produktivnog ponavljanja sadržaja u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika

Razred: IV

Nastavni predmet: Srpski jezik

Nastavno područje: Gramatika

Nastavna jedinica: Imenice, glagoli i pridjevi

Tip nastavnog časa: Ponavljjanje

Inovativni model nastavnog rada: Inkluzivni rad u grupi

1. Stadiji mikropiana nastave u obrnutom dizajnu

1.1. IDENTIFIKACIJA ŽELJENIH REZULTATA:

- Osposobljenost učenika da razlikuju imenice, glagole (subjekat i predikat) i pridjeve, te da ih pravilno primjenjuju.

1.2. ODREĐIVANJE PRIHVATLJIVIH DOKAZA ZA ISHODE UČENJA:

- da formulišu pitanja na osnovu datog teksta,
- da klasifikuju vrste riječi na imenice, glagole i pridjeve,
- da razvrstaju imenice na one koje označavaju bića, predmete i pojave,
- da razlikuju vlastite od zajedničkih imenica,
- da u nizu datih imenica podvuku zajedničke imenice,
- da navedu, te pravilno napišu vlastite imenice,
- da razvrstaju niz datih glagola na one koji označavaju radnju, stanje i zbivanje,
- da razvrstaju niz datih glagola na one koji označavaju prošlost, sadašnjost i budućnost,
- da navedu pridjeve koji označavaju građu, oblik, boju, šum i miris,
- da pretvore imenice u glagole,
- da pretvore glagole u imenice,
- da od ponuđenih imenica i glagola izvedu pridjeve,
- da podvuku subjekat i predikat u određenim rečenicama i
- da odgovore na pitanja u igri "Čarobni šeširić".

1.3. PLANIRANJE ISKUSTAVA UČENJA I POUČAVANJA:

2. 1. Uvod u nastavni rad,
3. 2. Formiranje grupa i podjela radnih zadataka,
3. Inkluzivni grupni rad učenika,
4. Izvještavanje rezultata rada u grupi,

5. Zajedničke završne aktivnosti.

1.4. OBEZBJEĐIVANJE MATERIJALNO-TEHNIČKE OSNOVE NASTAVNOG RADA: Nastavni listići, kartončići, plakat, šešir.

2. OBLICI NASTAVNOG RADA: Frontalni i grupni oblik rada.

3. NASTAVNE METODE: Metoda razgovora, metoda rada na tekstu, metoda pisanih radova i metoda demonstracije.

4. TEMELJNI KVALITETI RADA UČENIKA:

ISHODIŠNI: sadržaj i bit, jasni i zanimljivi standardi.

PROCESUALNI: udruživanje, zaštita od neželjenih posljedica, organizacija znanja, inovacije i raznolikost.

5. TOK I STRUKTURA INOVATIVNOG NASTAVNOG RADA:

1. Uvod u nastavni rad

Čas počinje igrom „Svaštarica“. U kutiji se nalaze kartončići na kojima su ispisane riječi koje označavaju imenice, glagole i pridjeve. Svaki učenik izvlači po jedan kartončić i, kada prepozna o kojoj vrsti riječi se radi, kartončić ubacuje u kutijicu odgovarajuće boje (imenice – žuta kutijica; glagoli – plava kutijica; pridjevi – crvena kutijica). Nakon toga nastavnik uz pomoć učenika provjerava da li su kartončići ubačeni u svoje kutijice.

2. Formiranje grupa i podjela radnih zadataka

Nastavnik uz pomoć učenika formira heterogene grupe. Svaka grupa dobija određeni tekst koji treba da pročita, a zatim zajedničkim radom formulišu pitanja iz teksta i napišu ih na kartončiće. Odgovaraće na postavljena pitanja na zajedničkom grupnom plakatu.

Zatim će učenici dobiti povratnu informaciju koja su sve moguća pitanja mogli postaviti i tačne odgovore. Nakon korekcije i dopune sopstvenih rješenja učenici prelaze na kreiranje sopstvene prezentacije vodeći računa da bude što zanimljivija i atraktivnija i da učestvuju svi članovi grupe.

Dakle, jedan učenik čita pitanja grupe napisana na posebne kartončiće, a ostali članovi grupe prezentuju odgovore na zanimljiv i duhovit način. Nakon prezentacije pitanja se ostavljaju u čarobni šešir, a najbolja grupa biće ona koja je tako prezentovala odgovore da su ih zapamtili ostali učenici.

Nastavnikovo demonstriranje načina izvršavanja zadataka. Prilikom ocjenjivanja grupnih prezentacija, veću ocjenu dobiće grupa koja je, formirajući pitanja, sastavljala i mnogo konkretnih primjera. Prije nego što pristupe kreiranju prezentacije, učenici dobijaju listiće sa mogućim pitanjima i njihovim odgovorima da uporede rješenja.

3. Inkluzivni grupni rad učenika

I GRUPA: „LASTAVICE“

Imenice

Imenice su riječi kojima imenujemo bića, predmete i pojave. Dijelimo ih na zajedničke i vlastite. Vlastite imenice su imena ljudi, gradova, sela i pišemo ih velikim slovom. Zajedničke imenice su riječi kojima imenujemo skup predmeta ili bića sa istim ili sličnim osobinama. Zajedničke imenice se pišu malim slovom. U rečenici imenice vrše službu subjekta. Subjekat je riječ koja označava vršioca radnje, odgovara na pitanje KO? i podvlači se sa jednom linijom.

Primjeri mogućih pitanja grupe:

1. Šta su imenice?
2. Razvrstaj sljedeće imenice na one koje označavaju predmete, bića i pojave: dječak, knjiga, smokva, Marko, kišobran, puž, riba, Jelena, oluja, cvijet, oblaci, tigar, Dejan, kiša, prozor, snijeg, lutka, ruža, kruška, šargarepa, Tanja, višnja i pčela.
3. Podvuci zajedničke imenice: lasta, Kozara, Tamara, knjiga, zec, Dunav, krov, vrata, prozor, Banja Luka.
4. Kako pišemo vlastite imenice?
5. Šta je subjekat?
6. Kojoj vrsti riječi pripada subjekat?
7. Kako ga obilježavamo u rečenici?

II GRUPA: „RADILICE“

Glagoli

Glagoli su riječi koje označavaju radnju, stanje i zbivanje. Glagoli su riječi koje označavaju sadašnjost, prošlost i budućnost. U rečenici vrše

službu PREDIKATA, odgovaraju na pitanje ŠTA RADI? PREDIKAT u rečenici označava radnju i piše se malim slovom. Podvlači se sa dvije linije.

Primjeri mogućih pitanja grupe

1. Šta su glagoli?
2. Niz datih glagola razvrstaj na one koji označavaju radnju, stanje i zbivanje: spava, čita, sanja, duva, lomi, mašta, misli, šumi, pere, treperi.
3. Niz datih glagola razvrstaj na one koji označavaju prošlost, sadašnjost i budućnost: kuca, učiće, drijema, kupiće, zaboravio, svirao, sluša, pjevao, razmišlja, poješće, lagao, izgubio, sanja, osjeća.
4. Šta je predikat, na koja pitanja odgovara?
5. Kako se obilježava predikat?

III GRUPA „KRASULJCI“

Pridjevi

Pridjevi su riječi koje označavaju osobine bića i predmeta (njihovu građu, boju, oblik, šum, miris). Za njih kažemo da krase imenice. U rečenici odgovaraju na pitanje KAKAV? Pišu se malim slovom.

Primjeri mogućih pitanja grupe:

1. Šta su pridjevi?
2. Navedi pridjeve koji označavaju građu?
3. Navedi pridjeve koji označavaju boju?
4. Navedi pridjeve koji označavaju oblik?
5. Navedi pridjeve koji označavaju šum?
6. Navedi pridjeve koji označavaju miris?
7. Čemu služe pridjevi?
8. Kako se pišu u rečenici?

IV GRUPA: „SVEZNALICE“

Imenice, glagoli, pridjevi

Imenice se mogu pretvoriti u glagole:

Igra- igrati se; lopta- loptati se.

Imenice, glagoli i pridjevi vragolaste su riječi koje se prepliću, nadopunjavaju, i ne mogu jedni bez drugih. Rečenica bi bila samo riječ kad

ne bi postojali imenice, glagoli i pridjevi. Imenice se mogu pretvoriti u glagole: igra- igrati se; lopta- loptati se. I glagoli se mogu pretvoriti u imenice: trči- trčanje; plete- pletenje. Pridjevi krase imenice. Bez njih imenice ne bi bile tako lijepe.

Lopta postaje ljepša kad kažemo da je plastična, crvena, velika, okrugla, mirisna.

Primjeri mogućih pitanja grupe:

1. Pretvori sljedeće imenice u glagole: sunce, kazna, pištaljka, kašalj, dim, spremačica, vozač, kukavica, pisac.
2. Pretvori sljedeće glagole u imenice: cvjetati, prodavati, kositi, maziti, čuditi se, maštati, šarati, lagati.
3. Ko krasi imenice?
4. Navedi 4 imenice i za svaku od njih pridjeve (koji ukrašavaju te imenice a označavaju veličinu, građu, oblik, boju i miris).
5. Od ponuđenih imenica i glagola napraviti pridjeve: jug, zub, bijes, biser, brdo, vjetar, glava, čupati, lomiti, paziti, snalaziti se, vidjeti, čutati, svidjeti se.

Nakon formulisanja pitanja koje pišu na posebne kartončiće (svako pitanje jedan kartončić), učenici odmah odgovaraju na zajednički plakat, a zatim kreiraju zanimljivu prezentaciju kroz koju će prezentovati sva postavljena pitanja i odgovore na njihov duhovit način.

3. Izvještavanje rezultata rada u grupi

Grupe prezentuju, ostali članovi dobro slušaju, pamte odgovore na pitanja i utvrđuju koliko je prezentacija bila zanimljiva, duhovita i atraktivna, te koliko su upotrebljavali praktičnih primjera u njoj. Što je atraktivnija i zanimljivija prezentacija, veća je ocjena.

4. Zajedničke završne aktivnosti

Igra: "Čarobni šeširić"

Sva pitanja napisana na kartončiće stavljaju se u šešir. Svaka grupa izabere svoja dva predstavnika koja učestvuju u igri. Takmičari izvlače pitanja iz šešira i odgovaraju na njih. Svaki tačan odgovor registruje se po grupama: „lastavice“, „radilice“, „krasuljci i „sveznalice“. Grupa koja bude imala najviše tačnih odgovora jeste pobjednik.

6. MJERNI INSTRUMENT ZA VREDNOVANJE TEMELJNIH KVALITETA GRUPNOG RADA UČENIKA U INKLUZIVNOJ RAZREDNOJ NASTAVI

6.1. ČEK LISTA ZA MJERENJE USPJEHA U INKLUZIVNOM GRUPNOM RADU

Sadržaj i bit

IME GRUPE	TAČNI ODGOVORI	UKUPNO
LASTAVICE		
RADILICE		
KRASULJCI		
SVEZNALICE		

Literatura

1. Ilić, M.: (2005). Planiranje efikasne nastave u obrnutom dizajnu. B. Luka: Naša škola 1- 2, str. 141-156.
2. Lekić, Đ.: (1991). Metodika razredne nastave. Beograd: Nova prosveta
3. Milatović, V., Savić, B. (2007). Od riječi do rečenice – srpski jezik za treći razred osnovne škole. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
4. Milijević, S. (1999). Programirana nastava (u knjizi Interaktivno učenje). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske.

4. Zaključak

Ponavljanjem naučenih sadržaja sprečava se zaboravljanje i učvršćuje znanje svih učenika u inkluzivnoj nastavi.

Raspoređena, višekratna i fragmentarna ponavljanja stimulativnije djeluju na učenike sa preprekama u učenju i učešću (tj. sa posebnim potrebama). Koncentrisana, tematska i kompleksna ponavljanja obrađenih sadržaja prikladnija su uspješnijim i darovitim učenicima u inkluzivnoj nastavi.

Pedagoški je plodotvornije produktivno nego reproduktivno ponavljanje sadržaja, posebno kod uspješnijih učenika u inkluzivnoj nastavi.

Efikasnije je ponavljanje sadržaja u okviru individualizovane i interaktivne inkluzivne nastave nego u tradicionalnoj nastavi. Trajnija i

aplikativnija znanja stićaće učenici angažujući se u okviru vrteške, simulacije i igre uloga, nego u uobičajenom grupnom radu.

Vježbanje je često, sistematsko i uporno ponavljanje određene ili praktične aktivnosti sa težnjom da postane vještina, pa i navika učenika sa preprekama u učenju i učešću i svakog drugog učenika u inkluzivnoj nastavi.

Ponavljjanje i vježbanje jesu različiti procesi po funkciji, ali su uzajamno povezani i uslovljeni. Ponavljjanje prethodi vježbanju, a vježbanje je završnica ponavljanja u inkluzivnoj nastavi. Njihovi elementi su isprepleteni.

U inkluzivnoj nastavi realizuje se praktična, tehnička, laboratorijska, grafička, pismena i usmena vježbanja. Efikasnija su kada se uvažavaju opšti i specifični psihološko-didaktički zahtjevi, kao što su: 1) uz objašnjavanje ide praktično pokazivanje radnje; 2) postavljati individualno planirane zahtjeve u vježbanju; 3) provjeriti jasnost zahtjeva i angažovanost učenika; 4) obezbjeđivanje zanimljivosti vježbanja, ponavljanja i bodrenja tokom vježbanja i 6) podsticanje učenika da ocjenjuje i koriguje svoje aktivnosti tokom vježbanja. Realizuju se sljedeće faze vježbanja: početno, osnovno, završno i eventualno korektivno vježbanje. Didaktičko-metodički osmišljena kombinacija prikladnih vrsta ponavljanja i vježbanja može doprinijeti sprečavanju zaboravljanja i kampanjskog učenja, kao i afirmaciji redovnog produktivnog učenja i sticanja trajno vrijednih znanja, vještina i navika učenika sa preprekama u učenju i učešću, darovitih i svih ostalih učesnika savremene inkluzivne nastave.

Literatura

1. Branković, D., Ilić, M. (2005). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika
2. Branković, D., Ilić, M., Suzić, N., Milijević, S., Bogojević, S., Vilotijević, M., Mandić, D. (2005). *Inovacije u univerzitetskoj nastavi*. Banja Luka: Comesgrafika
3. Dimić, D. (2005). *Deca sa blagim smetnjama u razvoju i učenju u odjeljenjima redovne osnovne škole*. Novi Sad: Platonemum
4. Илић, М. (2006). *Интерактивно обучавање наставника за индивидуализацију учења читања и писања у инклузивној настави*. У зборнику радова: „Индивидуализација и инклузија у образовању“: Сарајево: ЦЕС
5. Ilić, M. (2006). *Metodološko i stručno metodičko osposobljavanje nastavnika za individualizaciju učenja u inkluzivnoj nastavi*. Banja Luka: Naša škola, br. 3 – 4, str. 28 – 44.
6. Ilić, M. (2005). *Planiranje efikasne nastave u obrnutom dizajnu*. Banja Luka: Naša škola, br. 1 – 2, str. 141 – 158.
7. Ilić, M. (2003). *Razvijanje standarda metodičkog obrazovanja budućih učitelja*. Zbornik Obrazovanje i usavršavanje učitelja, Naučni skup sa međunarodnim učešćem. Užice: Učiteljski fakultet, str. 399 – 408.
8. Ilić, M. (2007). *Učenje i poučavanje u inkluzivnoj nastavi*. Banja Luka: Naša škola, br. 3-4.
9. Вукајловић, Б. (2004). *Инклузивно образовање*. Бања Лука: ИП Графид.

Mile Ilić

REPETITION IN PROGRAM CONTENT AND PRACTISING IN INCLUSIVE TEACHING PROCESS

Summary

After presenting numerous classifications and species of repetition the author analyses new modalities and effects of productive repetition in inclusive teaching process. Here the author also points out the pedagogical and didactical curiosities, phases and examples of the effective practising of the students with difficulties in studying and participating, as well as gifted and other students in inclusive teaching process.

АКТУЕЛНОСТ ПЕДАГОШКОГ ГЛЕДИШТА ДР ПАЈЕ РАДОСАВЉЕВИЋА О СТРУЧНОМ ПРОУЧАВАЊУ И ОЦЈЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА

Апстракт: Поред краћег осврта на педагошку оријентацију Паје Радосављевића, у овом раду дат је приказ његовог педагошког концепта о стручном проучавању и оцјењивању ученика, којим се сугерише учитељима, још почетком XX вијека, како да, по угледу на експерименталну педагогију, испитују и прате душевни и физички развитак дјетета.

Кључне ријечи: експериментална педагогија и експериментална психологија, посматрање и мјерење, проучавање и тумачење, моћи и капацитети, душевне и физичке особине.

Педагошка оријентација Паје Радосављевића. – Од мостарског учитеља до редовног професора на Педагошком факултету Универзитета у Њујорку и руководиоца Одјељења за експерименталну педагогију, Пајо Р. Радосављевић означио је свој плодни пут школовања и студирања, стручног и научног рада. Након што је добро проучио и упознао педагошке идеје водећих европских и америчких мислилаца студирајући у Бечу, Јени и Цириху, а потом у Њујорку, и кад је стекао два доктората¹, свој немирни дух широких научних интересовања јавно усмјерава на педагогију позитивистичко-емпиристичке оријентације, и то на њену експерименталну оријентацију. У ствари, није се задовољио са једностраним теоријским тумачењем и студирањем педагогије хербартоваца, која је доминирала у већини европских земаља, већ је своје интересовање везао за токове модерне педагогије, за најугледније представнике експерименталне педагогије: Американца С. Хола (Stanley Hall) и Нијемца Е. Мојмана (Ernest Meumann). За њега су они били узор у научном раду и „оци модерне педагогије; први с гледишта биолошко-педолошкога, а други са становишта

¹ *Напредовање заборављања с временом/Das Fortschreiten des Vergessens mit der Zeit*, Цирих, 1904. год. и *Утицај садржаја ријечи на примарно памћење, експериментално истраживање на школској дјечи и одраслим/The Influence of the Content of Words on Primary Memory, Experimentale Investigations on School-Children and Adults*, Њујорк, 1908. године.

психолошко-експерименталнога.“² За Мојмана је педагогија аутономна наука, али је та њена самосталност релативна захваљујући васпитању као комплексном феномену. Многи се истраживачи различитих научних области, сусрећу на предмету педагогије, на васпитању, тумаче га из различитих научних углова, али га не одвајају од педагогије, јер за то не постоје ни филозофски, ни психолошки, ни социолошки, нити неки други научни разлози јер су само у питању посебна научна интересовања, као и образовне потребе за проналажење кључа за рјешавање најосновнијих васпитних проблема. И сам Мојман педагогију као науку посматра и тумачи из два аспекта: први се односи на истраживање и утврђивање чињеница – *емпиријска* (експериментална) педагогија; други се односи на формулисање закључака из појединих истраживања, одређивања норми и разматрања теоријских питања – *теоријска*, систематска, нормативна или филозофска педагогија.

На почетку XX вијека, захваљујући Е. Мојману (Ernest Meumann) и А. Лају (Wilhelm Augustu Lay), оснивачима експерименталне педагогије, те многим другима који су дали значајан допринос експерименталној педагогији (А. Binet, А. Р. Ницајев, S. Hall, Е. Klapared, R. Dotran, G. Mialare, Р. Радосављевић), сматрано је да је експериментална педагогија аутономна наука у оквиру педагошких наука. „На *Конференцији о стању нових токова у педагогији* у Паризу 1962. године, Морис Дебес (Maurice Debess) је изнео једно ново схватање научне педагогије: њеног садржаја, предмета проучавања и истраживачких метода. Дебес сматра да педагогија обухвата: историју педагогије, компаративну педагогију и експерименталну педагогију – три посебне дисциплине од којих свака има своју оријентацију, предмет и методе истраживања (Ј. Ђорђевић: 1971, 206).

Пајо Радосављевић није двојио експерименталну педагогију од експерименталне психологије, иако за њега педагогија и психологија не представљају исту нити у много чему сличну науку. Али је знао да њихово заједничко дејство, њихова примјена у експериментима и истраживањима индивидуалних разлика међу дјецом доноси поузданије и дискриминативније резултате.

Радови Паје Радосављевића много су прије били познати, на жалост, у земљама говора на којима су штампани, него у његовој отаџбини, услед хербартијанског конзерватизма, који је тада владао

² Др Пајо Р. Радосављевић: *Увод у експерименталну педагогију* (први дио), Наклада Хрв. Педагошко-књижевног збора, Загреб, 1910, стр. 350.

у Србији међу водећим педагозима. За неке је то основни разлог што се експериментална педагогија није развила на српском простору, док за друге је и његово кратко дјеловање на нашим просторима, опирање појединих српских научника његовом запослењу на Универзитету у Београду, као и његов одлазак у САД.

Његов стваралачки педагошко-психолошки опус, многобројне расправе и чланци, неће бити овдје шире разматрани јер су педагошкој јавности добро познати. О њима се може нешто више сазнати из обимне студије коју је написао др Јован Искруљев³, његов пријатељ и познавалац његовог живота и рада.

Научну вриједност његовог дјела *Увод у експерименталну педагогију*, међу првим издавачким кућама препознао је *Хрватски педагошко-књижевни збор* из Загреба и одштампао 1910. године. Овим дјелом, он упознаје хрватске и српске учитеље с главним методама, резултатима и књижевношћу експерименталне педагогије. У предговору *Увода у експерименталну педагогију*, Радосављевић указује да је већ превео Мојманову *Експерименталну педагогију* и припремио за издавање, а у својој књизи настоји да што више изнесе оне ствари на које се професор Мојман није обазирао у том свом дјелу, и жели да истакне практичне резултате и што популарнију технику педагошких експеримената.

Пајо Радосављевић је својом експерименталном педагогијом указао на диференцијалну психологију ученика, експерименталну дидактику и методику, као и на „идеалну шему проучавања ученика“. Кад говори о „узгајању у теорији и пракси“, он тумачи да су дидактичке (педагошке – С. Н.) науке двојаке, да имају двије подјеле: „науке о опћим начелима или о сврхама, које треба постићи, и науке о начинима, којима се долази до те сврхе.“⁴ Према томе, науку о образовању (узгајању) дијели на општу науку о образовању или узгајању, тј. у педагошку науку (педагогију) и у специјалну науку, тј. дидактику. Прва одређује сврху узгајања, а друга средства да се постигне стављена сврха.

Пајо Радосављевић замјера педагогији свог времена „што се њезина начела оснивају на којекаким чисто спекулативним теоријама, - мјесто на испитивању саме дјеце, ђачке психо-физичке природе, и да се обазире на национално-социјалне прилике, у којима

³ Др Јован Искруљев: *Др Паја Радосављевић, живот и рад*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1971.

⁴ П. Радосављевић: *Увод у експерименталну педагогију*, ... стр. 338.

оно живи“.⁵ Одбацује сваку педагошку теорију која тежи да буде од опште вриједности за сва времена, развија систем поступака и мјерних инструмената из области експерименталне педагогије, квантификације и објективног проучавања душевних особина. Сматра да развитак науке зависи од развитка њених средстава која проширују и усавршавају њезине методе, поступке и инструменте. Користи посматрање и мјерење ради утврђивања индивидуалних разлика у душевним способностима дјече и разлучивања истине од имагинације и спекулативног мишљења. Своја искуства и научна сазнања не задржава за себе, већ их препоручује учитељима и наставницима, објављује у актуелним часописима⁶ који су излазили на српско-хрватском говорном подручју.

Осврт на педагошко-психолошке студије. – Да би учитеље основне школе и друге читаоце заинтересовао за нови правац у

⁵ П. Радосављевић: *Стручно проучавање и оцјењивање ђака*, Српска школа, Сарајево, 1907, год. I, св. VII, стр. 193.

⁶ *Нови покрет у педагогији* (Napredak, 1904), *Сексуалне разлике у свјетлости нове антропологије и експерименталне психологије* (Учитељ, 1904), *Цртице из експерименталне Педагогије* (Школски Одјек, 1904-1907), *Физиолошка основица васпитања* (Просвјетни Гласник, 1907), *Експериментално испитивање духовних способности у ђака* (Наставник, 1907), *Вашиingtonска проучавања ђака* (Nastavni Vjesnik, 1907), *Метода и резултати неких педагошких истраживања* (Наставник, 1908), *Антропометријска и психо-физичка испитивања ђака* (Просветни Гласник, 1907), *Растење и васпитање* (Просветни Гласник, 1908), *Педагошко-дидактички проблеми у свјетлости физиологије, биологије и експерименталне психологије* (Нови васпитач, 1908), *Нацрт дидактике на темељу експерименталне психологије и модерне логике* (Нови Васпитач, 1907), *Проблем едукације у свјетлости експериментално-статистичког испитивања* (Nastavni Vjesnik, 1908), *Моторичко и сензоричко васпитање* (Школски Радник, 1907), *Духовно имање школских способности* (Preporod, 1907), *Инстинкти и научене реакције* (Preporod, 1908), *Чулно опажање дјетета* (Гласник Срп. Друштва за Дечју Психологију, 1907), *Индивидуалне разлике у ђака* (Napredak, 1908), *Насљеђе и васпитање* (Napredak, 1905), *Памћења. Педагошке консеквенције експерименталне психологије* (Napredak, 1907), *Проблем памћења у свјетлости физиологије, психологије и педагогије* (Napredak, 1906), *Начини учења* (Napredak, 1907), *Развиће духовних способности у школског дјетета* (Napredak, 1907), *Шта је боље: домаћи или школски рад. Цртица из експерименталне психологије* (Учитељ, 1906), *Метод екзактног испитивања педагошких проблема* (Нови Васпитач, 1906), *Постанак изрека у говору дјечијем* (Нови Васпитач, 1905), *Читање и писање у светлости експерименталне психологије* (Школски Одјек, 1904), *Психологија и учитељ* (Школски Лист, 1908), *Мозак и васпитање* (Школски Лист, 1907), *Чулна перцепција у ђака* (Napredak, 1908), *Тјелесно растење у дјече* (Napredak, 1908), *Индивидуалне разлике духовних способности у ђака* (Учитељ, 1907), *Наука о човјеку с научне и педагошке стране* (Учитељ, 1907), *Психологија сполова* (Женски Свет, 1904), *Проучавање ђака* (Женски Свет, 1904)...

обрађивању педагошко-дидактичких проблема, Паја Радосављевић је дозволио уредништву Педагошко-књижевног листа «Српска школа» да издвоји из његових великих дјела (*Увод у експерименталну психологију*, *Психологија за учитеље свију школа*, *Увод у експерименталну педагогију*) и објави у наставцима поједине тематске садржаје, као значајна штива за учитеље практичаре. Оба ова психолошка дјела попуњавају једно друго, и први су покушаји у нашој психолошкој и педагошкој литератури да учитељима на нашем простору покаже пут који ће их водити на право мјерење и проматрање дјечије психо-физичке природе. И ово треће дјело, илустровано је, и што је главна ствар, у њему је изнесена вриједност физиолошке, експерименталне, компаративне, генетичке, опште, педагошке, социјалне и националне психологије за учитеља и његову науку и праксу.

У *Српској школи* – педагошко-књижевном листу, објављене су у наставцима у периоду од 1907. до 1912. године четири тематске студије, од аутора др Паје Радосављевића, и то:

- „Однос психологије напрема педагогији“,
- „Психологија језика и говора“,
- „Психологија и педагогија мишљења“ и
- „Стручно проучавање и оцјењивање ђака“.

За прве три студије у овом раду назначиће се само општа опредјељења и гледишта аутора о важности проблематике коју је разматрао и посветио учитељима широм српско-хрватског говорног подручја. За разлику од таквог приступа овим расправама, четврта студија *„Стручно проучавање и оцјењивање ђака“* освјетлиће се нешто конкретније, и то из угла савремене актуелности и неопходности за васпитно-образовни рад у школи.

Однос психологије напрема педагогији, у свјетлости разматрања аутора, дат је у низу објављених чланака. Још у уводу првог чланка, пише, као мото, изрека dr med. & phil. Huga Minsterberga да „педагогија мора сама себи наћи свој хљеб, а не живети од неколико мрвица, што јој падају са стола психологије“.⁷ Та идеја уједно наговјештава и основно гледиште Паје Радосављевића о односу педагогије и психологије, којом објелодањује да „можда нигдје није тако потребно, да се одвоје проблеми један од другог, као што је случај у психологији и у педагогији у опће, односно у дидактици. Та два научна поља и дан

⁷ Паја Радосављевић: *Однос психологије напрема педагогији*, „Српска школа“, Сарајево, 1908, II, св. I, стр. 7.

дањи врло се лако бркају, што настаје услед једне споредне, незнатне сличности између њих, а дубље и битније разлике њихове посве се губе из вида.⁸ Само ако се узме нпр. духовна природа дјетета, често је предмет различитих гледишта, али једног заједничког циља, психичког тока и дидактичког метода. Јер дидактика мора дати средства и путеве помоћу којих се знање стиче, и да ова средства и путеви морају одговарати духовној природи дјетињој.

Психологија језика и говора, као поучна студија за учитеље, представљена је путем објављених чланака, такође, у „Српској школи“. Већ у првом чланку ове теме, уредништво указује да ће „ову студију“ објављивати у наставцима цијеле године. У вези са тим, још додаје како „може бити да ће је Удружење (учитеља – С. Н.) одштампати у засебну књигу“. Ова студија значајна је за сазнање о развићу „интелекта или ума“, јер „не може се посве схватити а да се у рачун не узме утицај језика или говора на процес мишљења“.⁹ У ствари, то је била и задаћа Радосављевића, којом је „укратко фиксирао тај утицај“, исказао своје гледиште, „више психолошко неголи филолошко или филозофско“, гдје се осврнуо „на суштину језика“, а потом на „развиће говора, на срце ове радње“.

Психологија и педагогија мишљења, као посебно поглавље Радосављевићеве књиге „Психологија за учитеље свију школа“, јесте развиће онога што се више специфично назива „интелект“, а што занима и логичаре и психологе, али из два посве различита начина. „Први тежи да оснује оно, што он сматра универзалним и сталним законима, али апстрактним формама, васколиког мишљења, ... тежи за формалном егзактношћу“. За разлику од логичара, „психолог се опет више интересује“, указује Радосављевић, „за еволуцију духовног живота, у колико се та еволуција – у васколиком свом варијетету и конкретној потпуности – огледа у индивидуалном човеку“.¹⁰ Он даје одговоре на питања: шта је мишљење, шта је тихо, а шта формално логичко мишљење? Освјетљава процес и суштину анализе и синтезе, утицај закона анализе и контролисање процеса анализе. За њега „наставници не смију бити духови и умови укалупљени, већ слободни духови, рашчишћени умови.“ Јер „бити

⁸ Исто, стр. 7.

⁹ Паја Радосављевић: *Психологија језика и говора*, „Српска школа“, Сарајево, 1909, год. III, св. IV, стр. 98.

¹⁰ Паја Радосављевић: *Психологија и педагогија мишљења*, „Српска школа“, Сарајево, 1911, год. IV, св. I, стр. 2.

слободан значи мирно дјелање узвишених осјећаја, којима управља јак ум“, закључује Радосављевић.

Посебно се осврће на питање синтезе у настави и тумачи појам репродуктивне и појам продуктивне синтезе. Указује на разлику између појмова: анализа и синтеза, индукција и дедукција, индукција у настави и науци, доказ, аргументација или демонстрација, апстракција и демонстрација, те указује на нека експериментална испитивања ђачког мишљења. На крају теме расправља о проблему *образовања мишљења*,¹¹ чија аргументација је актуелна и у данашње вријеме, како за наставнике тако и за родитеље.

Стручно проучавање и оцјењивање ђака. – Четврта тематска цјелина „Стручно проучавање и оцјењивање ђака“ која је објављивана у „Српској школи“, у наставцима у прве двије године њезиног изласка, представља и данас веома актуелан проблем за наставнике, педагоге и руководиоце основне и средње школе. О том педагошком проблему Радосављевић прилази доста комплексно, јер је за њега проучавање ученика искрен и одговоран однос према самом ученику и укупном васпитно-образовном раду који обавља, не само учитељ већ и они који управљају школом – а то су школски управитељи, надзорници, савјетници и референти. Види их као „духовне кондуктере унутрашњег школског рада, који потпуно знају своју струку“, који покрећу све на стручни педагошки рад, на „праћење и мјерење сензоричких и моторичких васпитних ефеката“, како је то чинио у Америци проф. др Стенли Хол, некадашњи Вунтов ђак. Он претпоставља да ће таква организација уродити обилним плодом: „*прво*, ако се учитељи усавршавају у својој струци, а особито у својој методи; *друго*, ако се побуди воља за натјецањем појединих школа и њиховог наставног особља и, *треће*, ако се поведе већа теоретска дебата о школским наставним системима за народно образовање и ако се фиксира индивидуални однос између ђака и учитеља, што образује срце васколике школске наставе“.¹²

Радосављевић сматра, иако је потицај дошао из Њемачке, да су, ипак, Сједињене Америчке Државе и отац и мајка новог, практичног покрета на пољу јавне наставе. Они су први

¹¹ Паја Радосављевић: *Психологија и педагогија мишљења*, „Српска школа“, Сарајево, 1912, год. V, св. 3, стр. 33.

¹² П. Радосављевић: *Стручно проучавање и ...*, Српска школа, Сарајево, 1907, год. I, св. VII, стр. 195.

конструисали систем педагогије, и нема ниједне учитељске школе, нити иједног управитеља школског, који не би имао главне апарате експерименталне педагогије и који не би био познат с методама стручног испитивања ђака. Знао је он да педагошка стручна испитивања јако зависе од психолошких метода, јер педагогија тога доба није имала тачних, јединствених и свестраних метода. И поред тога, он се определио да нашем учитељском свијету изнесе вриједност стручног проучавања ђака и да уједно понуди систем ових испитивања, којим се може послужити сваки учитељ у својој школи. Указивао је да је прошло доба, барем у теорији, кад се учитељ сматрао способним без практичног знања из психологије, које га оспособљава да се активно укључи у духовну еволуцију за наставне сврхе, за откривање мање-више духовних способности својих ђака.

Кад је у питању тема „Стручно проучавање и оцјењивање ђака“, не казује се у њој о школском оцјењивању, тј. о оцјењивању знања, већ се ради о проучавању ученикових моћи и капацитета, на основу посматрања, мјерења и стручног тумачења његове психичке и физичке природе. Заправо, истражују се чињенице о дјечијим душевним функцијама које се доводе у везу са антропогенетским законима, како да ученик постигне оно што може постићи, знајући „да функција ствара структуру, и да све дјечије радње имају своју историју. У том се“, како каже Радосављевић, „и разликује модерно од старог тумачења антрополошких појава“.¹³ Познавањем духовних способности својих ученика, уз примјену посебних облика и метода, омогућава се најбољем ђаку у разреду да се побуди како би радио онолико колико може, и који у исти мах даје прилике најслабијим ђацима да онолико учине колико им силе допуштају.

Но, учитељева лична студија сваког појединог дјетета од користи је као средство да га оспособи за хармонизацију разредне наставе, која даје прилике да се испуни захтјев индивидуалног подучавања, што одобрава и филозофија. Јер „ниједно подучавање не може се сматрати као научно, ако се оно не обазире на индивидуалне особине појединог дјетета, и ако не тежи да каквим рационалним средствима не задовољи оно што захтијевају те особине и својствености. Ниједна настава не може имати ултиматни

¹³ П. Радосављевић: *Увод у експерименталну педагогију*, Загреб, 1910, стр. 273.

успјех, ако не одговара оваквим индивидуалним потребама“¹⁴, указује Радосављевић.

Он се држи просте логике о важности испитивања душевних способности, потреба и интересовања дјетета. Наводи примјер како професионални директор физичке културе приписује сходно тјелесна вјежбања тек после строгог и свестраног испитивања свога молиоца. При том испитивању обазире се на јачину и садашње развиће скоро свих дијелова тијела, као и на историју живота индивидуе и његово поријекло – а онда и на то да ли је он здрав или болестан. „Па зар учитељ“, пита се Радосављевић, „који има посла са кудикамо важнијим елементом људске природе, да не испитује садашње потребе дјетета, а нарочито у оној свјетлости коју су љекари постигли својом методом? То чини све из разлога да сваки учитељ добро упозна своје ђаке, како би (...) био кадар детерминисати линије јачине и линије слабости у дјечијем духовном стварању“¹⁵. А да би постигао успјешне резултате у томе, Радосављевић успоставља различите циљеве о вишеструкој користи духовног проучавања дјеце:

1. Да се покаже дјечији положај међу његовим друговима и онда, да ли се тај положај константно држи или се мијења;
2. Да каже колико су се испунила обећања младости;
3. Да детерминише (опредијели, означи) оштрину ока, слепоћу за боје, разлике у оба ока и друге чулне дефекте;
4. Да са сигурношћу означи утицај специјалног васпитања, за разлику од природног капацитета;
5. Да се дозна да ли се униформно развијају „духовни факултети“ („моћи психе“: когниција, воља, памћење, пажња – појаснио застарјели термин С. Н.);
6. Да се детерминише моћ схваћања, који јако дјелује на апрехензију, јер никад не можемо појмити неку „ствар“ док та „ствар“ не уђе у нас;
7. Да се дозна кад се развијају различити „моћи психе“;
8. Да се што боље ријеши проблем о томе који су наставни предмети најбољи за развијање сваке „моћи психе“ или духа;

¹⁴ П. Радосављевић: *Стручно проучавање и ...*, Српска школа, Сарајево, 1908, год. I, св. VIII, стр. 225.

¹⁵ П. Радосављевић: *Стручно проучавање и ...*, Српска школа, Сарајево, 1908, год. I, св. IX, стр. 261.

9. Да се увјери да ли постоји или не, начин духовне асоцијације, који је својствен сваком поједином дару духа;
10. Да се определијели кад почиње уморност, како би се означила: дужина времена, у коме се може лијепо обавити каква дужа задаћа; ефекат умора на „реакцијско вријеме“; проблеми интермисије, дужине школске године за изучавање неког проблема;
11. Да се зна како треба класификовати ђаке – рачунајући, не на количини онога што знају, већ на здравље и духовну моћ дјетета, заправо на њихов успјех у школском раду, интелигенцији, физичком развићу и можданој моћи.
12. Да се дозна који би се ђаци најбоље могли васпитати.¹⁶

Поред циљева о стручном проучавању и оцјењивању ђака који одређују сврхе и дomete, Радосављевић упозорава учитељску јавност да је неопходно да сваки практични педагог мора знати битне карактеристике дјечијег развоја, које преферира италијански мислилац др Серџи (Giuseppe Sergi), а то су:

- Да се дијете налази у извјесном стању физичког и духовног развића.
- Да се може јавити застој или ретардација духовног развића, што зависи од застоја или ретардације тјелесних органа.
- Да постоји емоционална сенсибилност (осјећајна, чувствена осјетљивост), која умногоме стоји у односу напрема физичкој сенсибилности, и да између емоционалне и физичке сенсибилности и духовног стања може бити симетричног развића или диспропорција.
- Да интелигенција има релативну вриједност напрема знању које ђак стиче.
- Да је емоционална и физичка сенсибилност основица моралног и практичног живота, јер од тог зависи детерминација воље.
- Да је кудикамо теже управљати чувствима и расположењима, неголи интелектом.
- Да су варијације у психичким манифестацијама индивидуе велике, али и да су варијације у погледу на чувства и вољу још веће него што је то случај у интелектуалних, умних сила.

¹⁶ Исто, стр. 262-263.

- Да постоји корелација између когнитивних (интелектуалних) и емоционалних (осјећајних, чувствених) способности, и да је та корелација у вјечитој мијени.¹⁷

Ова сазнања о циљевима стручног проучавања и оцјењивања ђака, као и упознавање појединих карактеристика дјечијег развоја, чине помоћ и олакшање сваком учитељу да зна одговорити на питање *како* да управи своје умијеће на јаке и слабе стране свога ђака, без обзира на просјечну ваљаност разреда коме припада. Радосављевић сматра да ће практични учитељ имати од тога корист само утолико уколико лично може изнаћи степен на коме се налази сваки његов поједини ђак. Уочљиво је да он позитивистички фундаира педагогију, па школско проучавање ђака и наставни процес усмјерава према конкретном дјетету. Из тих разлога, као помоћ практичном учитељу, он прописује *учитељске таблице за проучавање ђака*. И наглашава да би било потребно да сваки управитељ обезбиједи да се штампају посебни формулари које би учитељи, под његовом управом, морали с највећом пажњом испунити – барем при почетку и свршетку школске године.

Учитељски формулар за проучавање дјеце, према упутству Радосављевића, садржи битне податке о сваком ученику. У уводном дијелу формулара (картона) за ученике, учитељ би уписивао следеће податке:

Име и презиме, доб у годинама и мјесецима, разред, тежина, висина, врста темперамента, социјални статус родитеља, народност оца, народност мајке. Затим би се уређивала посебна поглавља са следећим подацима:

- *Здравље* – испитује се опште стање здравља, да ли је ђак икад патио од претјераног учења, да ли постоје неке мане при виђењу, има ли какав дефект у очима, у слуху; да ли има какву ману у кичми или леђима, ногама, стопалима и сл.;
- *Диспозиције* – испитује се да ли је дијете сензитивно или индиферентно, има ли одређене угодности или неугодности (болове) који се тичу само њега, какав има статус у разреду, је ли пажљив или није у погледу наставе, понашања, одијевања, говора и сл., да ли је оптимиста или песимиста, симпатичан или несимпатичан, да ли је учтив или неучтив (неуљудан), да ли је склон да буде вођа или је више послушан као војник, да

¹⁷ Dr. Giuseppe Sergi: *An Anthropological Cabinet for Pedagogical Purposes*, „Education“, sv. za septembar 1906. – према П. Радосављевић: 1908.

ли је охол или обазрив, да ли је поштен или непоштен, с обзиром на моралне и друге врлине итд.;

- *Перцепција или опажање* – испитује се брзина одређивања боја, звука, форми, постојање чулних импресија (да ли су оне многобројне или незнатне, јављају се по неком реду или прескоку, да ли су просторне или логичке); утврђује се степен апрехензије (потпуна или парцијална, дјелимична), да ли је закључивање право или смјело, да ли је дијете визуелни или аудитивни тип, у којој мјери се моторички испомаже при разговору итд.;
- *Меморија или памћење* – испитује се памћење ријечи, реченица, краћег ученог текста, да ли памти брзо или споро, тачно или нетачно, да ли лакше памти текст кад чита у себи или наглас, кад му други чита, да ли раније учено излаже по реду или на прескок, на нивоу репродукције или препознавања, да ли лакше памти оне ствари које учи помоћу вида, слуха, додира или комбинацијом више чула итд.;
- *Имагинација* – испитује се да ли је јака или слаба, рецептивна или стваралачка, логична или нелогична итд.;
- *Пажња* – испитује се *навика* пажње (јака или слаба) и *моћ* пажње (јака или слаба, вољна или безвољна), да ли је пажња краткотрајна или дуготрајна, да ли се намјерна пажња колеба или флукутира (да ли је пуна или постепено слаби или се потпуно прекида, па се успоставља); утврђује се разлика између навике и моћи пажње, да се зна шта ученик ради и шта је он у стању да уради. Овим ће учитељ моћи просудити шта му је очекивати од ученика, које су његове аспирације и који су донели у одређеним активностима;
- *Асоцијација* – испитује се јачина асоцијација (јаке – слабе), да ли се у духу дјечијег размишљања хабитуелно спаја оно што је речено или оно што му се показује са нечим другим; или он то просто акцептује (прима), па му сугестија буде и погрешна; утврђује се да ли је асоцијација објективна, логичка или вербална, при писању што брже ријечи које им падну на ум кад чују поједину „надражајну“ ријеч из листе одабраних ријечи, сређених по класама;
- *Опти духовни карактер* – испитују се индивидуалне истине (споре или брзе, перманентне или моментане, тачне или нетачне, зависне или независне) и генерализирајуће истине. Овдје се испитују ђачке способности препознавања истина

- отјеловљених у неком проблему или реченици, као и уопштавања истина, формулисања правила, дефиниција и сл.;
- *Употреба језика или говора* – испитује се да ли се ђак служи великим бројем ријечи при образлагању неког проблема, да ли тачно асоцира значења ријечи, заправо да ли су његова излагања широка или уска, егзактна или нису егзактна, проста или фигуративна;
 - *Воља* – испитује се инервација воље и констатује да ли је ђак кадар да централизује и управља својим мишићним покретима док обавља оно што ради, да ли активише енергијом у свим или само у неким радњама, да ли показује персеверантност у појединим или свим ситуацијама, какве су му навике у мишљењу и у осјећањима, да ли је у стању да хотимично мијења било какав модус својих мисли, да ли се може уздржати од казивања или чињења неугодних ствари итд.;
 - *Духовне навике* – испитује се да ли су оне правилне или промјенљиве, да ли истрајава у начину на који мисли и ради или показује резигнацију у одређеним навикама;
 - *Које предмете највише воли* – испитује се зашто их воли, констатују се разлози и прави план његовог укључивања у поједине додатне активности у којим ће се максимално исказати његова знања и умијећа.

Радосављевић предвиђа штампање посебног формулара који садржи наведене елементе, са остављеним простором за попуну, с тим да сваки елемент садржи назначене тачке под којим треба констатовати одређено стање (моћи и капацитете) ученика, како би се сазнало шта јесте, шта је било или шта ће бити, у односу на оно шта треба да буде.

У завршној ријечи свог приједлога стручног проучавања и оцјењивања ђака, указује се да наведена питања нису потпуна нити посљедња, само су сугестивна. Он каже: „Моја је жеља да нашем учитељском свијету покажем пут, који ће их упутити на право мјерење и проматрање дјечије психо-физичке природе“.¹⁸ Са оваквим гледиштем проучавања и праћења дјетета у развоју, Паја Радосављевић је претеча свих оних који су данас поборници за увођење личног картона за сваког ученика који би га пратио од уписа у први разред до краја основне школе.

¹⁸ П. Радосављевић: *Стручно проучавање и ...*, Српска школа, Сарајево, 1908, год. I, св. XIV, стр. 424.

Закључак

Паја Радосављевић (1879-1958), заступник експерименталне оријентације у свјетским доменима педагошке науке, отворено се залагао да приближи модерне токове педагогије практичном српском (и хрватском) учитељу. Он се није задовољавао простим интроспективним испитивањем, већ се оријентисао на посматрање и мјерење, на емпиријско истраживање душевног и физичког развојка дјеце и младих школског доба, помоћу експерименталних, тада нових метода. У вези са тим, он је сугерисао учитељима својеврстан педагошки концепт проучавања и оцјењивања ученика. Иако га је понудио прије сто година, он и дан-данас зрачи актуелношћу, јер у васпитно-образовном раду не види никаквог просјечног ни имагинарног, већ конкретног ученика, са његовим психо-физичким квалитетима, моћима и капацитетима. Његов тадашњи начин праћења развоја ученика инкорпорирао се у садашњи, актуелни, који је током развоја педагогије и психологије значајно обогаћен новијим научним сазнањима о сврхама и начинима којим се долази до постављених сврха, до конкретних чињеница људске природе, до постизања могућих циљева развоја ученика.

Литература

1. Ђорђевић, Ј.: *Експериментална педагогија*, Педагогија, 1971, бр. 2, стр. 195-211.
2. Искруљев, Ј.: *Др Паја Радосављевић, живот и рад*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1971.
3. Lay W. A.: *Експериментална педагогија с нарочитим освртом на васпитање делом*, Вршац, 1924.
4. Meumann, E.: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, Leipzig, 1922.
5. Нешкових, С.: *Педагошко-књижевни лист „Српска школа“ (1907-1912)*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, 2007, стр. 411-432.
6. Радосављевић, П.: *Увод у експерименталну психологију (I и II)*, Н. Сад, 1908. и 1909.
7. Радосављевић, П.: *Нацрт опште педагогије за учитеље*, Нови Сад, 1910.
8. Радосављевић, П.: *Увод у експерименталну педагогију (I и II)*, Загреб, 1910. и 1912.
9. Радосављевић, П.: *Позитивистичка педагогија Огиста Конта*, Нови Сад, 1920.
10. Радосављевић, П.: *Однос психологије напрема педагогији*, „Српска школа“, Сарајево, 1908, св. I, II, III.
11. Радосављевић, П.: *Стручно проучавање и оцјењивање ђака*, „Српска школа“, Сарајево, 1907: св. VII; 1908: св.: VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV.
12. Радосављевић, П.: *Психологија језика и говора*, „Српска школа“, Сарајево, 1909. св. IV, V; 1910: св. VI, VII, VIII, IX, X.
13. Радосављевић, П.: *Психологија и педагогија мишљења*, Српска школа“, Сарајево, 1911: св. 1, 2, 3, 4, 5, 6, , 8, 9, 10.; 1912: св. 1, 2, 3.

Simo Nešković

MODERNITY OF THE PEDAGOGICAL PERSPECTIVES OF PHD PAJA RADOSAVLJEVIĆ

Summary

Apart from the introductory review to the pedagogical orientation of Paja Radosavljević, in this paper we described his pedagogical concept on studying and evaluating of students. He suggested that teachers, at the beginning of the twentieth century, should examine and survey mental and physical development of a child, concerning experimental pedagogy trends.

KONCEPTI, KODOVI I KONTEKSTI KOMUNIKACIJE

Apstrakt: Naučno polje komunikacije je vekovima istraživački izazovno, a pojedini autori, kada definišu komunikaciju kao ljudski fenomen sagledavaju je kroz mnoštvo koncepata (simbol, značenje, proces, moć, uloga, odnosi, i dr.) i iz sopstvenih perspektiva, što često dovodi do postavljanja zida u razumevanju. Komunikacija je čovekova osnovna mentalna, fizička, emocionalna i socijalna potreba i višeeaspektna aktivnost, kontinualna u prostoru i permanentna u vremenu, usmerena prema spoljnjem svetu i prema njegovom unutrašnjem biću. Mogućnosti komunikacije među ljudima su se proširile i ojačale razvojem visokih, pre svega informaciono-komunikacionih tehnologija, a Internet-tehnologija je doprinela dostizanju širokog opsega i visokog stepena svetske konverzacije u kojoj se koriste različiti kodovi. Ova konverzacija je otvorena za svakog pojedinca ili organizaciju koji mogu da komuniciraju on-line, nove kontakte, izgrađuju odnose i prijateljski sarađuju na daljinu kao učesnici u komunikacionim mrežama na kojima se zasnivaju i funkcije drugih mreža - socijalnih, tehnoloških, poslovnih, obrazovnih, mreža znanja i zajednica znanja i učenja.

Ključne reči: komunikacija, konteksti, kodovi, faktori komunikacione dinamike, komunikacione interakcije.

Uvod

Naučno-istraživačko polje fenomena *komunikacije* nije ni monodisciplinarno, ni pluridisciplinarno, pa čak ni interdisciplinarno. Ono je transdisciplinarno, jer komunikacioni principi i metode proističu iz skupa više raznorodnih disciplina, a primenjuju se u različitim modelima procesa u praksi zasnovanoj na inventivnosti ljudi sa različitim vrednostima i iskustvima. *Flusser (1992)* to objašnjava na sledeći način – »Korpus ili domen znanja, struktura i nivo komunikacionih veština i orijentacija u teoriji komunikacija ne potiču iz zatvorenog istraživačkog polja i verifikovanog iskustva koje pripada samo nekim područjima«.

Posmatrano sa najšireg aspekta, *komunikacija* je jedan od najvažnijih koncepata u razuđenom polju naučnih disciplina koje čoveka analiziraju kao biće koje: govori – lingvistika, želi i oseća – psihoanaliza, proizvodi i troši - ekonomija i tehnologija, živi u grupi – sociologija, upravlja - menadžment, teorije organizacije, političke nauke, uči ili podučava - pedagogija ili psihologija, istražuje, kreira, dizajnira i razvija

materijalnu i nematerijalnu imovinu - prirodno-matematičke i tehničko-tehnološke discipline. Sa druge strane, u najužem smislu, *komunikacija* je svaki proces u kome jedan sistem utiče na druge, gde se pod sistemom podrazumeva svaka "kompleksna matrica elemenata u interakciji». Radi toga fenomenološka analiza komunikacije zahteva najviši nivo tačnosti, preciznosti, konzistentnosti i pouzdanosti istraživačkih nalaza, kao i primenu komunikacionih pravila i standarda u realnom životu, čija je povreda uzrok pojavljivanja različitih problema, najčešće sa teškim ishodima. Tako je npr. veliki broj avionskih nesreća ili drugih događaja sa katastrofalnim posledicama delimično izazvan problemima u komunikaciji.

Lociranjem komunikacije, kao višedimenzionalnog koncepta, u naučno polje sa širokom lepezom istraživačkih oblasti, došlo je do burnog evolutivnog razvoja različitih mišljenja i nastanka brojnih definicija. Proučavajući evoluciju mišljenja i definicije komunikacije, poznati teoretičar Katc (1960) je konstatovao da "mnogi pojedinci govore i pišu o komunikaciji iako je začuđujuće malo onih koji istinski poznaju suštinu i smisao komunikacije i uspešno komuniciraju". Američki socijalni psiholog Kuli, pod komunikacijom podrazumeva "mehanizam pomoću kojeg ljudski odnosi egzistiraju i razvijaju se, a čine ga svi simboli duha sa sredstvima njihovog očuvanja u vremenu". Ako se u fenomenološkoj analizi za kriterijum odabere vreme, nalazimo da komunikacija "zadire" u sve tri dimenzije čovekovog života - prošlost, sadašnjost i budućnost, gde čovek svoju sposobnost komuniciranja ispoljava i razvija u prostorno-vremenskoj dinamici, kroz:

- rekonstrukciju i razumevanje prošlih događaja na bazi svoje evokativne moći,
- učenje, interpretiranje i implementiranje saznanja iz prošlosti u sadašnjost na bazi razumevanja smisla događaja i vrednosnog zaključivanja o fenomenima,
- prognoziranje budućih zbivanja na bazi anticipacije razvojnih trendova, novih fenomena i procesnih performansi komunikacionih sistema i tehnologija.

Rekonstrukcija, razumevanje, interpretiranje, učenje, zaključivanje, anticipiranje, prognoziranje itd. samo su neke u skupu vrlo raznovrsnih komunikacionih aktivnosti ljudi. Svaku aktivnost reprezentuje određeni mentalni i/ili fizički tok kojim se proizvodi određeni efekat ili rezultat, kao *output* (izlaz) te aktivnosti, pri čemu, svaka aktivnost koristi informacioni i/ili fizički output drugih aktivnosti kao svoj *input* (ulaz). Takvo rezonovanje omogućava da se *komunikacija* shvati kao *neprekidan proces ili tok*. Sa tog aspekta, komunikaciona paradigma fokusira skup

mentalnih poruka, vidljivih rešenja i različitih modela čiji smisao reprezentuje fundamentalni smer posmatranja, razmišljanja i razumevanja sveta simbola, pri čemu je *simbol* svaki objekat, akt ili događaj koji prenosi značenje za ostali realan svet. Mi, u stvari, ne vidimo *realnost*, već ono što vidimo, čujemo, osećamo, doživljavamo, razumemo i interpretiramo zovemo realnošću. Zato je *komunikacija jedan od najvažnijih konstituenata realnog sveta u kome čovek živi*, između ostalog, zahvaljujući sposobnosti da komunicira sa drugim ljudima, ali i sa različitim objektima, sistemima, događajima i procesima.

U suštini, «*komunikacija je osnovna čovekova potreba i aktivnost, kontinualna u prostoru i permanentna u vremenu, usmerena prema spolnjem svetu i prema njegovom unutrašnjem biću*». Komunicirajući čovek izvodi *mentalne-kognitivne, afektivne-emocionalne, interpersonalne, organizacione, socijalne, ekonomske, tehnološke i kombinovane komunikacione interakcije*. Po svojoj prirodi *komunikacione interakcije* mogu biti *biološke, fizičke, mentalne, perceptivne, čulne, emocionalne, vizuelne, kinestetičke, proksemičke, hromatičke, hronemičke, jezičke, tehničke, tehnološke, poslovne, mitološke, socijalne...* Dakle, postoji veći broj kriterijuma za klasifikaciju interakcija, a po jednom kriterijumu interakcije mogu biti:

- *reaktivne* - čovekov organizam reaguje na stimuluse ili pobude čiji su izvori u njegovom okruženju,
- *proaktivne* - čovek angažuje svoje *receptore*, koji primaju stimuluse i prosleđuju impulse u *centralni nervni sistem*, koji procesira informacije, tako da može videti ono što gleda, čuti ono što sluša, doživeti ono što prati i razumeti ono o čemu razmišlja i
- *koaktivne* - čovek sarađuje u komunikaciji sa drugim ljudima, sistemima-objektima ili procesima i događajima izvedeci određene vrste interakcija sa njima.
- *multimodalne* -odvijaju se sa inteligentnim realnim objektima u inteligentnom ambijentu, a bogata interakcija sa okruženjem je prvi i neophodan uslov koji omogućava inteligentno ponašanje. Tehnologije multimodalne interakcije omogućavaju prikupljanje ili "hvatanje" bogatstva informacija iz okruženja, preko audiovizuelnih displeja u inteligentnim sistemima koji uspostavljaju povratne sprege sa skladišnim kapacitetima gde se smeštaju, obrađuju i generišu podaci za komponente korisničkih interfejsa preko kojih su korisnici u direktnoj interakciji sa sistemima. Audiovizuelni displeji se mogu integrisati u stolove, zidove, prozore, pa čak i u garderobu, tako da skladišni kapacitet i procesorska moć mogu nestati iz vidokruga korisnika i ostati sakriveni. Iako senzori, kamere i mikrofoni pružaju dizajnerima mogućnost zamene elemenata

fizičke interakcije sa perceptivnim okruženjem, hipoteza je da će u budućnosti interakcija između objekata postati jednako važna.

Naučni i semiotički aspekt komunikacije

U teoriji i praksi fenomen *komunikacija* je predmet mnogih istraživanja, sa prilično obimnim fondom istraživačkih spoznaja i rezultata, dok je *teorija komunikacija* još uvek izrazito evolutivna naučna disciplina u kojoj je moguće razlikovati dva jasna pristupa: *naučni i semiotički*. Postojanje te razlike *Marcel Danesi* (1994.) je okarakterisao sledećom izjavom: »*Teoretičari komunikacije generalno se fokusiraju više na proučavanje procesa donošenja odluka, dok semiotičari centriraju svoju pažnju više na to šta poruka znači i kako se stvara značenje*«. Iz tih razloga su se i razvila dva tipa orijentacije u definicijama komunikacije. Po prvom tipu orijentacije *komunikacija je proces u kome subjekat A šalje poruku subjektu B otvarajući uticaj na njega*. U fokusu »semiotičke« definicije je *značenje i razumevanje*, tj. *pregovaranje i razmena značenja* gde su *ljudi, poruke i stvarnost u interakciji* u kojoj se postiže razumevanje. Elementi potrebni za pojavljivanje značenja su - *tekst* - njegovi znaci i kodovi, *ljudi* - koji čitaju tekst i kodove koje koriste i *svest o okolini* - na koju se odnose i tekst i ljudi i značenje.

1. Totalni i sistemski koncept komunikacije

1.1 Totalni koncept komunikacije

Praksa svakodnevno potvrđuje istinitost tvrdnje da čovek, u dimenzijama sopstvene ličnosti izkazuje subjektivitet iskustva, nivo vrednosti, kvalitet profesionalnog obrazovanja, adaptacije i akomodacije u različitim uslovima, primenom koncepta »*totalne komunikacije*«. Pojam *totalna komunikacija* pomaže razumevanju fenomena komunikacije i osnovnog koncepta po kome su za proučavanje jednako važni i *teorijski i praktični aspekti* kao i njihova kombinacija. Za teorijski aspekt takođe su jednako važni principi iz lingvistike, socijalne psihologije i kulture kao i principi biološko-fizičke i matematičko-tehnološke prirode.

»*Totalna komunikacija*» obuhvata ne samo govor, razgovor, pregovor, slušanje, pisanje, čitanje, razmišljanje, zaključivanje, odlučivanje, već i svaki pogled, pokret, gest, facijalne ekspresije, paralingvističke tonove, kontakt, uzdisaj, misao, želju, osećaj, stav, prostorni položaj, razumevanje, iskazivanje ljutnje ili mržnje, zadovoljstva ili radosti, ravnodušnosti ili zainteresovanosti, odsutnosti ili

mobilnosti.... Ukratko, totalna komunikacija ima bezbroj komunikacionih formi i načina njihovog ispoljavanja.

U konceptu *totalne komunikacije*, pored opšte poznatih podela na *neposrednu i posrednu, verbalnu i neverbalnu*, prema nekim socijalnim kriterijumima komunikacija se kategoriše kao *otvorena ili zatvorena, pasivna ili agresivna* čija je suprotnost *asertivna komunikacija (ohrabrujuća i podržavajuća)*. Možemo konstatovati da se koncept "*totalne komunikacije*" ostvaruje na *principima prostorne kontinualnosti* (svuda i na svakom mestu) i *vremenske permanentnosti* (24 sata dnevno) sa obiljem formi komuniciranja koje čovek izvodi na četiri nivoa:

1. *biološko-fizičkom ili čulnom nivou* - paralelnom aktivnošću više receptora- čula vida, sluha, dodira, mirisa i ukusa u datoj situaciji s ciljem da se gledano vidi, slušano čuje, dodirnuto registruje, oseti, prepozna, praćeno doživi i proizvede adekvatan feedback...Posebna kategorija čula u konceptu totalne komunikacije je takozvano *čulo koherencije* . Ovaj pojam je kreirao medicinski sociolog Antonovski (1995) i definisao ga na sledeći način: "*Čulo koherencije podrazumeva postojanje opšteg, trajnog i dinamičkog osećaja ubeđenosti u to da je lični unutrašnji i spoljašnji svet shvatljiv i predskaziv*, i da se individualno značajne stvari u svim verovatnoćama razvijaju tako kako se razumno može i očekivati." Efekti aktivnog kopinga su nove relacije između

ličnosti i okoline u kojima je:

-povećan osećaj lične vrednosti - pozitivan koncept o sebi

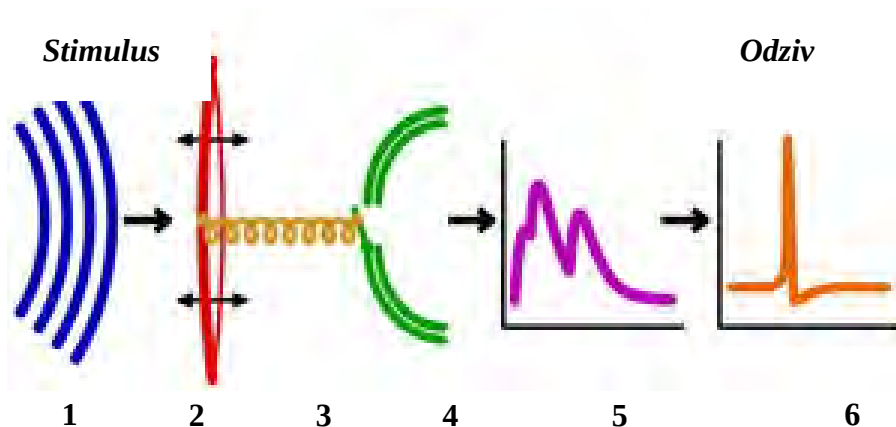
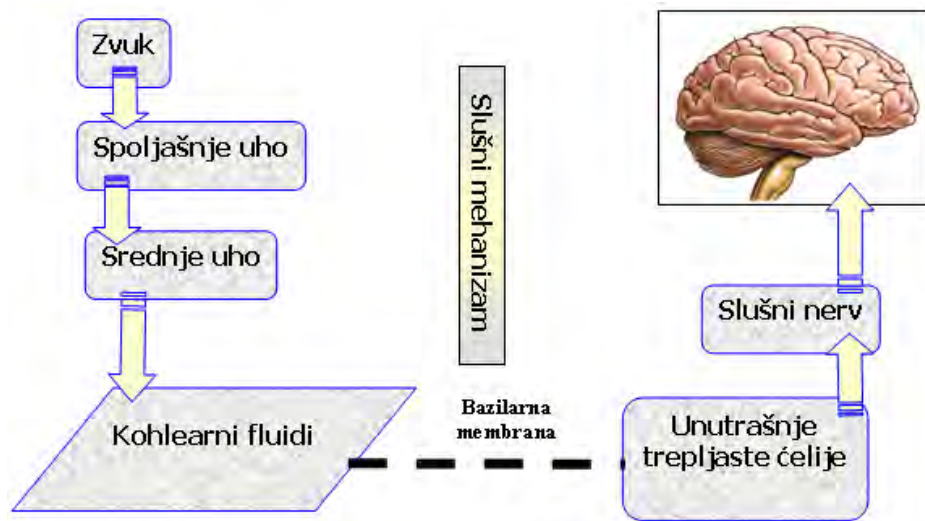
-asertivna socijalna kompenzacija - učešće u davanju podrške drugima i prihvatanju podrške drugih

-razumno tumačenje smisla života

-pojačana radoznalost, kreativnost i aktivnosti koje se odvijaju funkcionisanjem ličnosti na tri akcione platforme: saznajnoj - kognitivna vena, interaktivnoj - afektivna vena i konativnoj - bihevioralna-vena zadatka.

Na slici 1. prikazana je šema slušnog procesa na kojoj pojedini brojevi označavaju: 1.zvučni talas, 2.bubna opna, 3.kohlea, 4.ćelije-slušni receptori,

5.frekvencijski spektar, 6.nervni impuls.



Slika 2. Shematska predstava slušnog procesa sa frekvencijskim spektrom (5) i anvelopom odziva nervnog impulsa

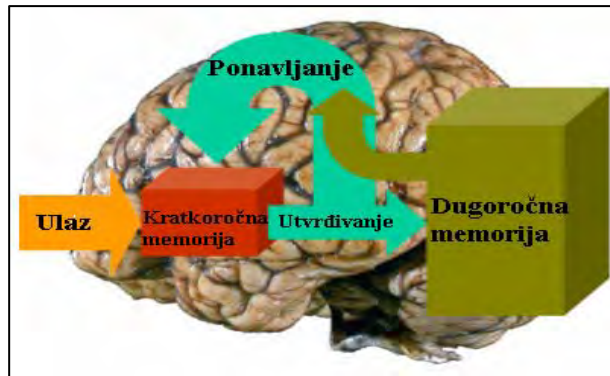
2. *mentalnom* ili *kognitivnom* nivou -*intrapersonalne forme*-komuniciramo sami sa sobom razmišljajući, saznavajući i pamteći, sećajući se i otkrivajući, kreirajući, praveći koncepte, razvijajući ideje, stvarajući uverenja, budeći osećanja i određujući namere, formirajući stavove,

Glavni čovekov organ koji upravlja komunikacijom je, naravno, *mozak*. Čovekov mozak sadrži oko 10^{11} nervnih ćelija ili neurona koji su raspoređeni u dve moždane hemisfere, a u kojima se izvode različite *mentalne aktivnosti - razmišljanje, razvoj osećanja, emocija, želja*. To su mentalni procesi koji pripadaju ljudskom umu, a *um je novi oblik aktivnosti mozga nastao kada je biološka evolucija stigla do čoveka*. U savremenom dobu, uobičajeno je da se funkcije mozga kompariraju sa funkcijama kompjuterskog hardware-a, dok se UM, prepoznatljiv u ljudskom ponašanju, komparira sa kompjuterskim software-om. Kognitivni sistem se zasniva na različitim modelima procesiranja informacija, koje se dobivaju pomoću različitih receptora sa određenim ograničenjima, i u svom obimu sadrži mehanizme pomoću kojih ljudi zapažaju, misle, pamte i izvode ostale procese koji su sa njima u korelaciji. Čovekov sistem za procesiranje informacija je odgovarajuće predstavljen različitim fazama u kojima informacija biva transformisana kroz tri mentalne faze: *percepcija informacija o sredini, centralno procesiranje ili transformacija tih informacija i odgovor na informaciju*. Prva i druga faza su uključene u *kogniciju*. *Funkcionisanje kognitivnih sistema* se zasniva na korištenju radne ili kratkoročne i dugoročne memorije, kako je prikazano na slici 1.9.

Radna memorija (negde i kratkoročna memorija) je *privremeno skladište koje pruža informacije na zahtev*, tj. relativno je kratkotrajna i ograničena za čuvanje male količine informacija koje mogu biti korišćene ili nekorišćene za ostale kognitivne transformacije (Cowan, 2001; Baddeley, 1986, 1990). Jedna od namena radne memorije jeste kreiranje trajnije reprezentacije informacije u *dugoročnoj memoriji*, odakle može biti potraživana ili retrivirana minutima, satima, danima ili godinama kasnije. Ovo su procesi učenja (skladištenja informacije u dugoročnu memoriju) i vraćanja ili retriviranja naučenog.

Radna memorija čuva dve različite vrste informacija: *verbalnu i prostornu*, a može se razumeti u kontekstu modela, predloženog od strane Baddeleya (1986, 1990), koji sačinjavaju tri komponente:

1. *Centralna izvršna komponenta*, koja se ponaša kao *kontrolni sistem pažnje* i koordinira tokove informacija između dva skladišna sistema.
2. *Vizuelno-spacijalna (prostorna) crtajuća podloga*, preko koje u *glavi stvaramo razne mape, karte, slike ili odgovarajući poredak stvari* koje smo videli, odnosno percipirali.
3. *Fonološka petlja*, koja predstavlja *verbalnu informaciju u akustičnoj formi*. Ona dolazi do izražaja kada ponavljamo u sebi ili na glas reči ili zvukove koje želimo da upamtimo.



Slika 3. Kratkoročna i dugoročna memorija

Bilo da je informacioni materijal u obradi verbalan (u fonološkoj petlji) ili prostorni (u vizuelno-spacijalnoj ravni), čovekova mogućnost da zadrži informaciju u radnoj memoriji ograničena je sa četiri međusobno povezana faktora:

- količinom informacije koja može biti aktivna (*kapacitet*),
- vremenom funkcionisanja, odnosno koliko dugo može biti aktivna (*dostupnost i frekventnost*),
- sličnošću koja se odnosi na to koliko je taj materijal sličan ostalim elementima radne memorije (*asocijativnost i selektivnost*) i
- pažnjom i zapamćivanjem, tj. koliko je pažnje potrebno da bi se taj materijal čuvao aktivnim (*raspoloživost-mentalni učinak*).

Drugo memorijsko skladište, *dugoročna memorija služi za čuvanje informacija kada više nisu aktivne u radnoj memoriji i za kasnije vraćanje (retriviranje) te informacije u nekoj kognitivnoj ili interaktivnoj situaciji*. Ako povratak informacije nije uspeo, kao rezultat se dešava *zaboravljanje*. Konceptualno, *radna memorija* privremeno čuva informacije koje su aktivne, bilo da su percipirane iz okoline ili retrivirane iz dugoročne memorije, dok je *dugoročna memorija relativno pasivno skladište informacija, koje se aktivira samo onda kad neka informacija treba da se retrivira*. U ograničenjima radne memorije nalaze se glavne orijentacije implikacionih faktora za dizajn sistema. *Materijal u dugoročnoj memoriji ima dve bitne karakteristike koje determinišu nivo lakoće ili težine vraćanja informacije: snaga i asocijativnost, tj. povezanost*.

3. *emocionalnom ili relacionom nivou - interpersonalni modeli* - koji omogućava da se čovek kao razumno, inteligentno i zdravo biće u svim vrstama kontakta sa ljudima, stvarima-sistemima i događajima-procesima u svim situacijama, ponaša proaktivno - razgovarajući, pregovarajući,

pričajući i sarađujući sa drugima, prijateljima, poslovnim partnerima, klijentima..

Stavovi su hipotetičke konstrukcije koje se ne mogu videti, čuti, dodirnuti, osetiti, omirisati ili okusiti. Zato se ovaj termin koristi da bi se označilo nešto uopšteno pozitivno ili negativno što definišemo kao mišljenje, osećanje, nameru ili kognitivni odgovor, emociju, ponašanje. Bitne karakteristike stavova jesu da se formiraju učenjem. Dakle, *stav predstavlja mišljenje, uverenje ili vrednosni sud koji je zasnovan na iskustvu ili podeljenom znanju.*

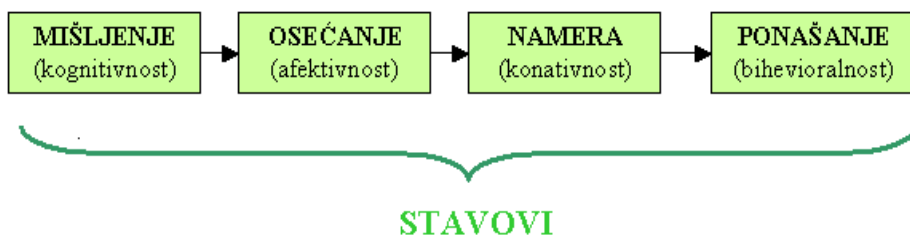
Formiranje stava je progresivan proces koji počinje mišljenjem (kognitivnost), nastavlja se razvojem osećanja (afektivnost) i kompletira se namerom (konativnost), odnosno ponašanjem (bihevioralnost). Stav se formira u intrapersonalnoj komunikaciji, a razvija se ili kroz direktno iskustvo ili se uči od drugih kroz socijalizaciju. Ispoljava se kroz verbalne iskaze, emocije, vidljive akcije, držanje ili ponašanje. Generalno posmatrano, stav strukturiraju tri komponente ili dimenzije:

-kognitivne ili intelektualne - stvaraju uverenja ili ubeđenja na osnovu raspoloživih informacija u predmetu ili cilju,

-afektivne ili emocionalne - stvaraju osećanja koja se javljaju kao "unutrašnja" reakcija (odgovor) na informacije i emocije kojima se eksterno manifestuju,

-konativne ili željene- proizvode namere za ponašanja koja su očekivana ili su

-bihevioralne ili demonstracione-očevidno izvedene akcije.



Slika 4. Dinamika formiranja stavova

4. *sistemsom ili organizaciono-procesnom i tehnološko-poslovnom nivou - ekstrapersonalne forme - celovitim integrisanjem prethodne tri dimenzije ljudske komunikacije ostvaruju se određene interakcije čoveka i sistema koji funkcionišu u njegovoj okolini.*

1.2. Sistemska koncept

Prema *sistemska konceptu* u istraživanju komunikacije teoretičari akcentuju *procesnu orijentaciju* ili *transmisiju informacija, ideja, emocija, veština, sposobnosti tokom vremena*, pri čemu se za proces transmisije koriste: *simboli, reči, zvuk, slike, sheme, grafikoni ili neki drugi složeni audio-vizuelni entiteti*.

Dakle, komunikacija je pored sadržajne i predmetne, prevashodno procesna kategorija u kojoj je razmena misli, ideja, pogleda, značenja, informacija i poruka dobra ili pogrešna. *Dobra komunikacija* podrazumeva ne samo tačno, *precizno, konzistentno i pouzdano prenošenje sadržaja i značenja* već i *razumevanje značenja*, što je je esencijalno za efikasnost bilo pojedinca, grupe ili organizacije. *Pogrešnoj komunikaciji doprinose neodgovarajuća terminologija, nedostatak shvatanja prave prirode problema, nerazumevanje ili pogrešno razumevanje vizuelnih, zvučnih, taktilnih, ili analognih i digitalnih signala*.

Između komunikacije i transmisije postoji razlika. *Transmisija* je komunikacija podataka putem prenosa i obrade signala. Ukratko, *podatke* definišemo kao entitete koji nose neko značenje ili informaciju, dok je *signal* fizički oblik koji se daje poruci da bi se prenela. Ovaj izraz se ne odnosi na sadržaj ili značenje nego samo na fizičko postojanje odnosno oblik poruke. Kod električnog prenosa informacija podrazumeva se da postoji neki *izvor informacije* čija je funkcija da on sam ili uz dopunske postupke konvertuje *informacione simbole* u odgovarajuće *električne signale*, koji prenose informaciju kroz *prenosni medijum*, pri čemu trpe određene uticaje koji ih izobličuju-šum, a na *prijemnom kraju* prenosa, posle rekonverzije, postaju dostupni korisniku. Signali su električni, zvučni ili vizuelni, i jednoznačne su funkcije vremena, odnosno nezavisne varijable. To znači da u svakom vremenskom trenutku funkcija poseduje jedinstvenu vrednost.

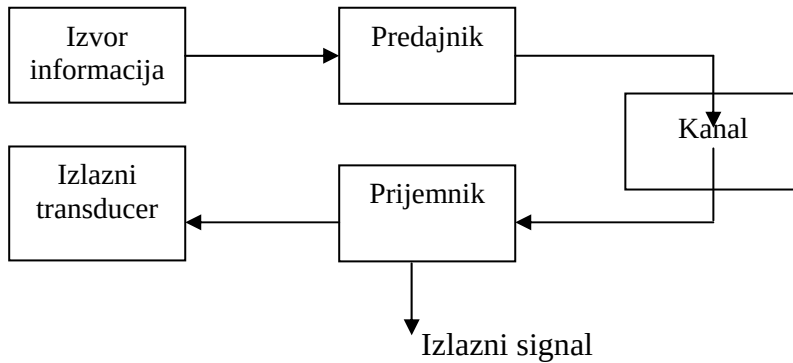
Dakle, električni komunikacioni sistemi su dizajnirani da prenose ili transmituju poruke odnosno podatke i informacije od izvora do jedne ili više destinacija primaoca ili korisnika. U globalu komunikacioni sistem se može prezentovati uz pomoć funkcionalnog blok-dijagrama pokazanog na slici 1. Informacije generisane u izvoru mogu biti u obliku glasa (govorni izvor), u obliku slike ili prosto teksta na nekom određenom jeziku (engleski, nemački i sl.), u obliku zvuka i kao kompjuterski podaci.

Slika 5. Komparativna analiza komunikacije i transmisije data je u tabeli.

	Komunikacija <i>kao proces razmene</i>	Transmisija <i>kao proces prenosa</i>
Vreme <i>trajanja</i>	Kratko trajanje sinhrono (aktuelnost, brzina, dostupnost)	Dugo trajanje dijahrono (istorijski trag, pečat, večnost)
Težište <i>orijentacije</i>	Podaci i Informacije <i>ciljna upotreba</i>	Vrednosti i znanje <i>sećanje,</i>
Sredstvo difuzije	Tehnička sredstva OM (organizovana materija)	Sredstva+institucija MO (materijalizovana organizacija)
Trenutak primanja	Sadašnjost-realno vreme Savremeni primalac je (prisutan ili prisutan na daljinu) istovremeno na istom mestu	Primalac je u budućnosti (zajedničko pripadanje istom rodu) sukcesivno na istom mestu
Društveno povezivanje	Preduzeća i “ uprava ” (logika tržišta)	Institucije i “vlast” (neprofitabilnost)
Bliske naučne discipline	<i>Sociologija, socijalna psihologija, Informatika, matematika</i>	Istorija i antropologija, kulturologija
Simbolička dimenzija	Nije potrebna (pragmatične veze među jedinkama) <i>Okvir “potreba”</i>	Neophodna (veze prevazilaze različite generacije) <i>Okvir “obaveza”</i>
Važni transmisioni mediji- mesta	Televizija, štampa, radio, Internet, self- mediji, i sl. <i>M r e ž e</i>	Muzej, biblioteka, škola, crkva,akademija i sl. <i>Objekti</i>
Pridruženi pojmovi	Javnost mnjenje, konsenzus, publika, ubeđivanje, uticaj, reklama, novinarstvo, <i>interaktivnost</i>	Spomenik, nasleđe, arhiv, religija, ideologija, <i>obrazovanje, tradicija, pripadnost i sl.</i>

Za transmisiju je potreban ulazni *transducer* da konvertuje output izvora informacije u *električni signal* koji je pogodan za prenos. Na primer, mikrofoni je potreban za konvertovanje akustičnog govornog signala u električni. I video kamera pretvara sliku u električni signal. Na

odredištu je sličan, izlazni transducer potreban da pretvori električni signal u početni oblik koji je pogodan za korisnika (slika, zvuk i sl.).



Slika 6. Blok-dijagram komunikacionog sistema

Samo 'srce' komunikacionog sistema se sastoji iz tri osnovna dela: *predajnika*, *kanala* i *prijemnika*. Zadatak *predajnika* je da kodira signal poruke, koga proizvodi izvor informacije, u oblik koji je podesan za transmisiju kroz *komunikacioni kanal*. Funkcija *prijemnika* je da primi signal i korisniku informacije dešifruje (dekodira) prepoznatljiv oblik originalnog signala poruke koji je transmitovan kroz kanal.

Predstavljeni procesi u opštem slučaju celovitog komunikacionog procesa uključuju prisustvo ljudskog uma u realnom vremenu. Međutim, postoje i mnogi komunikacioni procesi koji neposredno ne uključuju čoveka u realnom vremenu, kao u slučaju komunikacije između dva ili više kompjutera. U kompjuterskoj interaktivnoj mreži ljudsko odlučivanje uključeno je uglavnom u podešavanje programa ili komandi kompjutera, ili kod posmatranja odnosno analiziranja rezultata procesa

Izvor informacije, koji se nalazi u okruženju telekomunikacionog sistema, može emitovati simbole govora (verbalni), muzike (zvučni), slike (vizuelni), ili kompjuterske (transakcijske) podatke i multimedijalne poruke (verbalni + zvučni + vizuelni + animacioni) koje mogu prenositi različiti signali. Važna osobina svakog izvora je da je njegov output probabilistička veličina tj. nije determinisan jer drugačije ne bi bilo potrebe prenositi poruku.

Kratka analiza signala

Signali koji prenose poruke mogu biti jednodimenzionalni (reč, kompjuterski podatak), dvodimenzionalni (slika), trodimenzionalni (video podaci) i četvorodimenzionalni (zapreminski podatak u jedinici vremena). Proučavanje sistema za prenos informacija je neizbežno povezano sa prenosom signala kroz sisteme. Dakle, *signal* je definisan kao vremenska istorija neke količine, obično napona ili struje..

Signali se mogu modelovati u dve široke klase, koji se nazivaju *determinisani* i *stohastički*. ili *slučajni*.

Determinisani signali se mogu modelovati kao potpuno određene funkcije vremena. Poznati primer determinisanog signala prikazan je sa formalnim modelom-izrazom

$$x(t) = A \cos(\omega_0 t), \quad -\infty < t < \infty \quad (1)$$

gde su A (amplituda) i $\omega_0 = 2\pi f_0$ konstante.

Drugi primer determinisanog signala je jedinični pravougaoni impuls, koji se označava sa $\Pi(t)$ i definiše se kao

$$\Pi(t) = \begin{cases} 1, & |t| \leq \frac{1}{2} \\ 0, & \text{u suprotnom} \end{cases} \quad (2)$$

Stohastički signali su signali koji *uzimaju slučajnu vrednost* u bilo kom datom vremenskom momentu i moraju se modelirati sa verovatnoćom.

Slika 1 pokazuje razne vrste ovih signala, koji se dalje ponašaju kao periodični ili aperiodični signali

Signal definisan pod 1 je primer *periodičnog signala*. Signal $x(t)$ je periodičan ako i samo ako

$$x(t + T_0) = x(t), \quad -\infty < t < \infty \quad (3)$$

gde je konstanta T_0 period signala. Najmanji broj ovakvih koji zadovoljavaju relaciju (3) se naziva osnovni ili *fundamentalni period* (fundamentalni se često izostavlja).

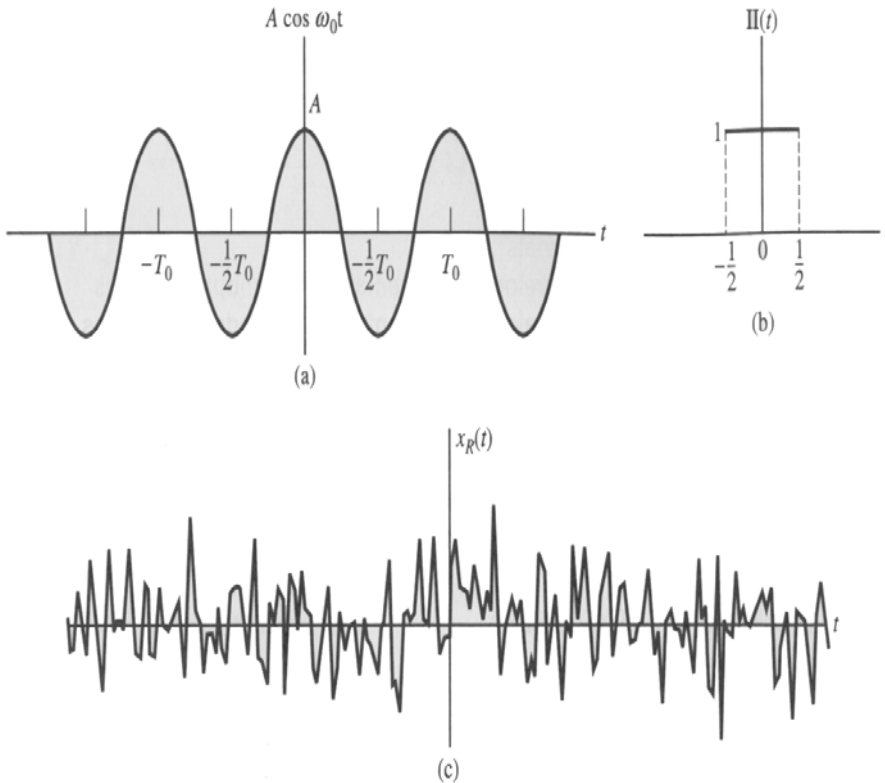
Svaki signal koji ne zadovoljava relaciju (3) se naziva *aperiodični*

Koristan periodični signal kod systemske analize je složeni signal

$$\tilde{x}(t) = Ae^{j(\omega_0 t + \theta)}, \quad -\infty < t < \infty \quad (4)$$

koga karakterišu *tri parametra*:

1. amplituda A ,
2. faza θ u radijanima, i
3. frekvencija ω_0 u radijanima po sekundi ili $f_0 = \omega_0/2\pi$ herca.



Slika 7. Primeri raznih vrsta signala a) determinisani sinusoidalni signal-periodični, b) jedinični pravougaoni impulsni signal, c) stohastički ili slučajni signal

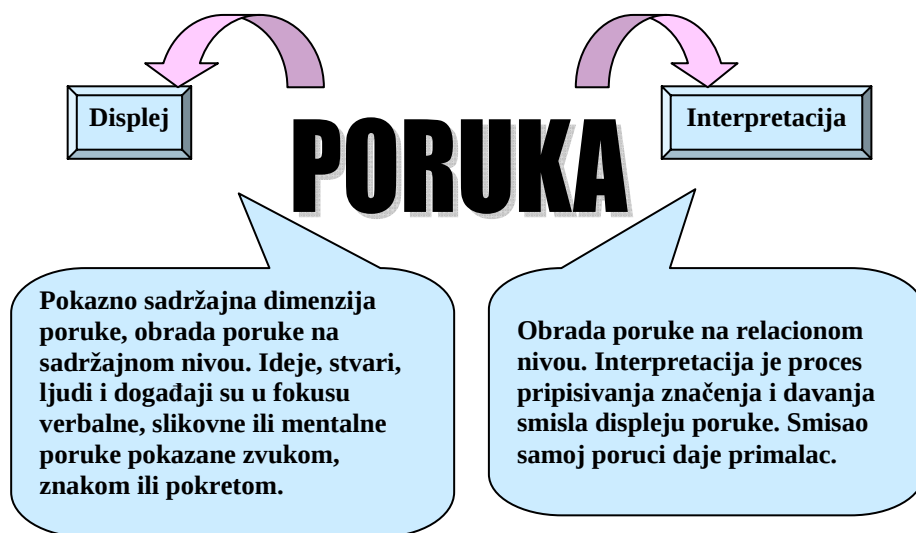
3. Komunikacijski kodovi

Fizikalno posmatrano *komunikacijski proces* se odvija između dve prostorne lokacije na kojima se nalaze pošiljalac (izvor) i primalac (korisnik) koji *razmenjuju* poruke. *Komunikacija* je, dakle, shvaćena kao proces konverzacije i/ili korespondencije, proces prenošenja i razumevanja poruka, razmene mišljenja, saznanja, iskustava. Dakle, esencijalni element komunikacije je poruka kao objekat i cilj procesa interaktivne razmene. Šta je poruka? Može se dati sledeći odgovor: „Kada govorimo naš *govor* je *poruka*, kada pišemo napisan *tekst* je *poruka*, kada slikamo

slika je poruka, kada gestikuliramo *pokreti naših ruku* i *izrazi našeg lica*, *pokreti glavom* ili *očima su poruke*“. Zato kažemo da su naše poruke kodirane informacije u govoru, u napisanom tekstu, u nacrtanoj slici. Takođe, gestikulacijom kodiramo neverbalne poruke u formi pokreta naših ruku, izraza našeg lica, pokreta glavom ili očima. Zato naše poruke zavise od KODA ili grupe simbola koje koristimo za transfer značenja i sadržaja same poruke i odluka koje donosimo pri odabiranju i aranžiranju i kodova i sadržaja. Kodirana poruka mora imati smisao koga utvrđuje njen primalac dekodiranjem poruke.

Pogrešno dekodovanje se dešava kada je poruka kodovana po jednom, a dekodovana po drugom kodu, tj, kada je primljeno značenje različito od onog koje je namenjeno.

Inače, poruka je dvodimenzionalna struktura u kojoj je jedna dimenzija *pokazno-sadržajna (display)* a druga *relaciona (interpretacija)*.



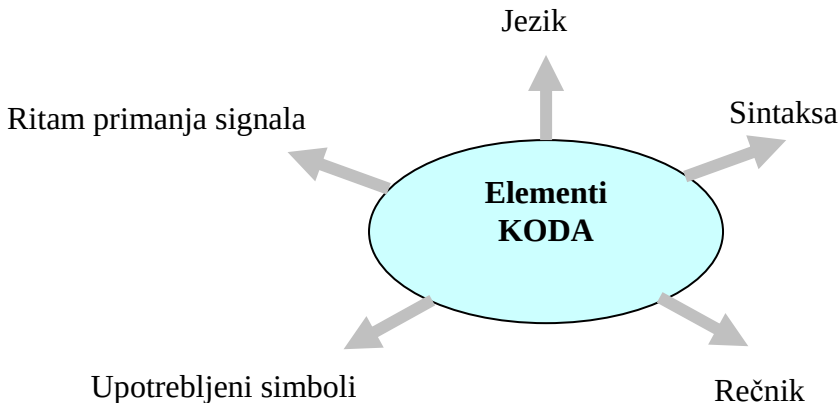
Displej je *pokazno-sadržajna dimenzija poruke* ili obrade poruke na sadržajnom nivou. Ideje, stvari, ljudi i događaji su u fokusu verbalne, slikovne ili mentalne poruke pokazane zvukom (jezičkim ili verbalnim simbolima), znakom (neverbalnim ponašanjem sa vokalnom i paralingvističkom ekspresijom) ili pokretom (proksemičkim ili kinestetičkim formama).

Koncept displeja je često blisko povezan sa „grafičkim predgovorom za korisnika“, odnosno, grafičkim *interfejsom za korisnika (GUI)*. *Interfejs* se može predstaviti kao skup elemenata na granici između dva sistema

koji omogućavaju povezivanje ovih sistema. U telekomunikacionim mrežama interfejs predstavlja različite vrste priključaka, kao što je primarni priključak, bazični priključak, tercijarni priključak (ovi priključci se međusobno razlikuju po broju kanala). Pod grafičkim interfejsom se podrazumevaju grafički podaci koji omogućavaju pristup korisniku. GUI obično opisuje crteže i često obuhvata kontrole i odgovore koji se koriste da bi se upravljalo displejom.

Naša poruka zavisi od koda ili grupe simbola koje koristimo za transfer značenja, sadržaja same poruke i odluka koje donosimo pri odabiranju i aranžiranju i kodova i sadržaja.

Kodovanje, kodiranje ili kodifikacija je tehnički naziv za proces stavljanja informacija, ideja i emocija u kodove. Svaki kod je sistem za sebe čija logika i pravila moraju biti razumljivi svima koji ih koriste. U komunikaciji se, prema Fiksovom mišljenju kodovi »dinamički« prožimaju, a Forsdejl naglašava da kodovi »moraju svesno ili nesvesno biti razumljivi korisniku«, da ne bi bilo nesavladivih prepreka za komunikaciju ljudi iz različitih kultura.



Slika 8. Elementi koda

Konvencionalni i kodovi neverbalne komunikacije

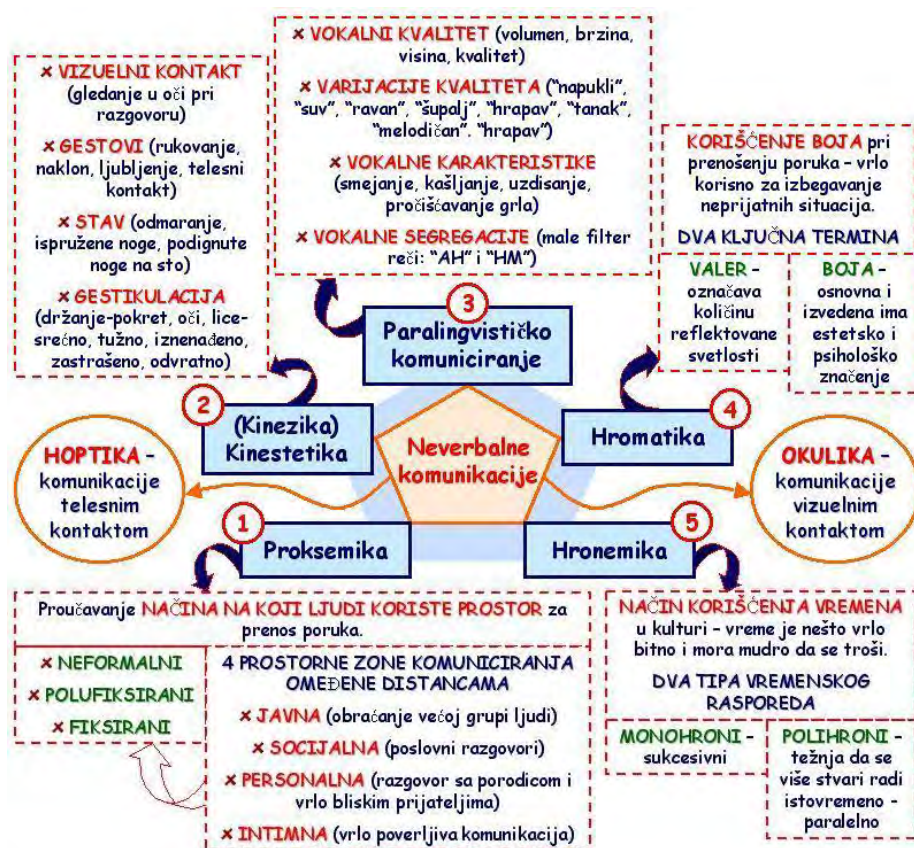
Kod se može atribuirati na različite načine, a neki od brojnih atributa su: *označavajući, bihevioralni, binarni, analogni, digitalni, estetski, emotivni, ikonički, simbolički, tehnički, kulturalni...*

Označavajući kod predstavlja sistem znakova koji se koriste po pravilima, koja mogu biti standardizovana, dogovorena ili podrazumevajuća, za određenu delatnost – organizaciju, kulturu, grupu ili situacioni kontekst.

Označavajući kodovi imaju određeni broj jedinica iz više paradigmi koje se kombinuju kao sintagma u određenoj poruci ili tekstu. *Sintagma* je kombinacija od jedinica iz više paradigmi u označavajuću celinu. *Rečenica* je sintagma reči. Reklama na plakatu je sintagma vizuelnih znakova. Melodija je sintagma nota. *Sintagma* može biti prostorna kombinacija vizuelnih jedinica ili kombinacija u vremenu verbalnih i muzičkih jedinica. Saobraćajni znak je sintagma formirana od jedinica dve paradigme- oblika znaka i simbola u sredini polja znaka. Garderoba poslovnog čoveka za određni dan je takođe sintagma kombinovana iz nekoliko paradigmi – košulje, pantalone, sakoi, cipele, čarape. Značenje koje se prenosi pomoću određenih medija komunikacije potiče iz konvencija ili iskustava. Dakle, *označavajući kodovi mogu biti načini klasifikovanja, organizovanja i shvatanja informacionog materijala koji se prenosi i saopštava u komunikaciji.*

Analogni kodovi su sastavljeni od jedinica koje se ne razlikuju same po sebi, nego po svojoj interpretaciji. Dosta se koriste u neverbalnim modelima komunikacije. Dobar primer za razumevanje analognih kodova su čovekova usta. Ona mogu imati niz oblika ili ekspresija (formi), od blagog osmeha, preko normalnog smejanja, do grohotnog smejanja. *Drugi primer* je iz proksemičke (prostorne) komunikacije, a odnosi se na prostorne distance koje komunikator zauzima prema drugima u datoj situaciji - intimna, *personalna*, *socijalna* i *javna distanca*.

Posebnu grupu *analognih kodova* čine *estetski kodovi* koji *funkcionišu bez direktnog označavanja*, odnosno kao "prvobitno označavajući". Umesto precizno definisanih značenja kodova preovladava subjektivno ili međusubjektivno suptilno kreiranje ključeva ili kriterijuma za dekodovanje. Pri tome se *ne zanemaruje konvencionalna osnova značenja*.



Slika 9. Kodovi neverbalne komunikacije

Kontakt telom, fizička orijentacija, izgled, pokreti glavom, izrazi lica, gestikulacije, položaj tela, pokreti očiju i kontakt očima, intonacija i glasnost govora poznati su kao *KNK (kodovi neverbalne komunikacije)*.

KNK iskazuju neke suptilne aspekte unutrašnjeg-emotivnog, ali i spoljašnjeg-socijalnog stanja pošiljaoca poruke. Ipak, za upotrebu i razumevanje efektivnog estetskog koda neophodan je *kognitivni sklad* ili *stanje harmonije, konzistentnosti i uravnoteženosti* između stavova, vrednosti i uverenja koja se interpretiraju kao *komunikatorov individualni pogled na svet*. Takođe, analogni kodovi koriste "*zdrav razum*", kao kognitivni pogled na "*istinu*" koja je "*očigledna, prirodna, neminovna, nepobitna i trajna*" kategorija znanja. Treba naglasiti da *zdrav razum nema sadržaj ili repertoar*. To je neka vrsta aksiomske kategorije sa istorijskom tradicijom u upotrebi i uvek je vezana za označavanje neke dimenzije "ljudske prirode".

Analogni kodovi se često prepoznaju u odlukama članova raznih žirija, komisija, ocenjivačkih odbora i timova za evaluaciju nekih poslovnih performansi ili projekata.

Kulturalni kodovi vrše sporedna ili posredna označavanja i iz porodice analognih kroz koje razni mitovi u sferi umetnosti, estetike i moralno-kreativnih vrednosti postaju razumljivi.

U svim društvima postoje *bihevioralni* ili *kodovi ponašanja* koji regulišu običaje ili pravila ponašanja pojedinih članova ljudskih zajednica, naroda, nacije, etničke grupe. Zajednica propisuje kodove zakonima, pravilima ponašanja, bontonom, propisima za igre ili kampanje, akcijama i aktivnostima.

Ako se elementi koda, njihovo značenje i komunikativne funkcije koje imaju objedine u jedan kriterijum moguće je *kulturalne kodove* svrstati u tri tipa: *konvencionalni*, *arbitrarni* i *inherentni*.

Opšte karakteristike *konvencionalnih kodova* su *dinamičnost*, *otvorenost* i *podložnost promenama*. Naime, *kulturne konvencije su nepisana pravila za ispravan način ponašanja u raznim situacijama*. One su u suštini neoriginalne i otporne na promene u određenoj kulturnoj zajednici zbog čega konvencionalni kodovi mogu biti prepreka za komunikaciju ljudi iz različitih kultura. Drugim rečima, dekodovanje ili razumevanje istih poruka u različitim kulturnim kontekstima može biti *aberantno* (pogrešno).

Arbitrarni kodovi su *statički* i *zatvoreni*, tj. lako razumljivi, jednostavni su i sa unapred utvrđenim odnosom između onoga koji označava (označitelja) i onoga što se označava (označenog), što im omogućava univerzalnu primenu u svim kulturama civilizovanog društva. *Inherentne kodove* karakterišu *različitost* i *promenljivost* koji su vezani za kulturni kontekst, ali i za individualnu kreativnost (npr. kada umetnik namerno nameće nove kodove svojoj umetnosti). Zato inherentni kodovi, pre svih estetski, s jedne strane ruše konvencije, a s druge strane se delimično oslanjaju na ustanovljene konvencije.

Estetski kod budi prijatne odgovore jer akcentuje *inoviranje*, *entropiju* i *ekperimentisanje sa značenjima*. To je kod u kome proizvodnja značenja kroz prihvaćeni (konvencionalni) izraz nije cilj već početna tačka date poruke. Pogrešno dekodovanje se dešava kada je poruka kodovana po jednom, a dekodovana po drugom kodu, tj. kada je primljeno značenje različito od onog koje je autentično namenjeno.

Digitalni kodovi sadrže međusobno različite vrste jedinica iz pojedinih paradigmi. Npr. *verbalni jezik* pravi tonske razlike, *matematička notacija* pravi razlike u operacijama, a *muzička notacija* pravi digitalne razlike na

kontinualnoj skali zvuka. *Digitalni kodovi* su utvrđeni kao *objektivno-kvantitativni i standardizovani kao objektivno-kvalitativni*.

Logički kodovi imaju dogovorenu i precizno definisanu paradigmu značenja za njihovu paradigmu jedinica. Te kodove sadrži matematički jezik (npr. $3 + 2 = 5$) ili hemijske formule (H_2O). Oni *sadrže bitne oznake*, a ne sporedne ili mitske.

Tehnički kodovi

Digitalni i logički kodovi omogućavaju izgradnju *tehničkih kodova* koji prenose i posredna ili sporedna značenja. Npr. kod fotografije takva značenja prenose kodovi ugla kamere, kadra, fokusa, osvetljenja, a kod filma i televizije to su kodovi montaže, svičovanja, zumiranja, itd.

Binarni kod sadrži paradigmu ograničenu na dve jedinice: *da/ne*, *tamno/belo*, *+/-*, *ON/OFF*, *1/0*. Dve jedinice (1 i 0) omogućavaju realizaciju vrlo kompleksnih sintagmi zbog čega je binarni kod ugrađen i u kompjutersku tehnologiju. Prenos informacije zahteva *skup simbola iz kojeg izvor bira informacije*. U najprostijem slučaju, kada skup obuhvata samo dva simbola, oni se nazivaju *binarnim* (npr. brojevi 0 i 1). U ovom slučaju biranje simbola od strane informacije naziva se *alternativna odluka* (npr. *da* ili *ne*).

Binarni sistemi najčešće su upotrebljivi sa tehničke strane gledišta, pa se informaciona sadržina jednog binarnog simbola bira kao jedinica informacije. Ovaj izbor je impliciran u formulama $I = \lg(n)$ za $\lg(2) = 1$. *Elementarna količina informacije koja se prenosi jednim od dva jednaka binarna simbola naziva se jedan bit*. To je osnovna jedinica informacije. Iskazuje logičko stanje jedne od dve mogućnosti (*da* ili *ne*), odnosno vrednost (1 ili 0).

Jedan *bit* predstavlja relativno mali dotok informacije. Ako se ekstenzivnije poruke moraju preneti binarnim digitima, nekoliko digita treba "pritisnuti" istovremeno. Reči moraju biti formirane od binarnih digita. "Abeceda" od koje su takve reči sastavljene sastoji se od "slova" 0 i 1.

Dužina reči, tj. broj binarnih digita upotrebljenih po jednoj reči, predstavlja direktnu meru u bitovima, dotoka informacije po transmitovanoj reči. *Reč sastavljena iz dva binarna digita može transmitovati dva bita*, iz tri digita tri bita, itd. Broj različitih reči koji se može formirati iz dva binarna digita je $2^2 = 4$. Te kombinacije su 00, 01, 10, 11. Sa tri digita $2^3 = 8$ reči se može sastaviti: 000, 001, 010, 011, 100, 101, 110 i 111. Sa m binarnih digita po reči može se ostvariti $n = 2^m$ različitih kombinacija. Proces specifikovanja bilo

kojeg od ovih, prenosi m bitova informacije.

Dalje diskutovanje određivanja informacione sadržine primenjuje se u slučajevima kada bilo koji arbitrirajući simbol služi kao "prenosilac" informacije. Svaki željeni skup simbola može biti predstavljen binarnim rečima dovoljne dužine. Da bi zadovoljio kodiranje skupa n simbola u binarne reči, poslednji mora imati reč prosečne dužine $m = \lg(n)$ binarnih digita. Funkcije kodovanja i dekodovanja uključuju binarne aritmetičke operacije označene kao *modulo-2 sabiranja i množenja* koje se vrše na kodnim znacima (šiframa) u kodu. Pravila koja se koriste u binarnom sabiranju (*modulo-2 sabiranje*) su: $0 + 0 = 0$, $1 + 0 = 1$, $0 + 1 = 1$, $1 + 1 = 0$.

Pošto je $1 + 1 = 0$, sledi da je $1 = -1$, što praktično znači da je u binarnoj aritmetici odizimanje isto što i sabiranje.

Pravila koja se koriste za *modulo – 2 množenje* su: $0 \times 0 = 0$, $1 \times 0 = 0$, $0 \times 1 = 0$, $1 \times 1 = 1$

Kod aritmetičke operacije deljenja, pravila *modulo – 2 deljenje* su: $1 : 1 = 1$,

$0 : 1 = 0$, dok dok *delenje sa nulom nije dozvoljeno*.

U logičkim operacijama *modulo – 2 sabiranje* je *ekskluzivno OR (ILI)* operacija, dok je *modulo-2 množenje* (*multipliciranje*) *and (I)* operacija.

U teoriji komunikacija, tehnike binarnog kodovanja uključuju različite klase kodova (*linearni blok kodova, ciklične kodove, konvolucione kodove, turbo kodove...*). Cilj je da se pronađe ekonomičan prenos informacija, od ulazne do izlazne strane komunikacionog sistema i to sa visokim nivoom pouzdanosti i kvaliteta prihvatljivog za korisnike informacije.

Standardi u kodiranju

Dva ključna parametra komunikacionog sistema koja utiču na izbor klase kodova su:

-*energija odnosno snaga signala i*

-*širina obuhvata kanala - obuhvatna širina kanala.*

Način predstavljanja koji se koristi za signal zavisi od vrste signala, a dve klase signala su, signali sa ograničenom energijom i signali sa

ograničenom snagom. Za slučajni signal $x(t)$, koji može biti složen, definiše se *ukupna* (normalizovanu) energija kao

$$E = \lim_{T \rightarrow \infty} \int_{-T}^T |x(t)|^2 dt = \int_{-\infty}^{\infty} |x(t)|^2 dt \quad (3)$$

i ukupna (normalizovana) snaga kao

$$P = \lim_{T \rightarrow \infty} \frac{1}{2T} \int_{-T}^T |x(t)|^2 dt \quad (2)$$

Na osnovu matematičkih definicija (3) i (4), mogu se definisati dve različite klase signala:

1. Klasifikujemo $x(t)$ kao *signal energije*, ako i samo ako važi $0 < E < \infty$, tako da je $P = 0$.
2. Klasifikujemo $x(t)$ kao *signal snage* ako i samo ako važi $0 < P < \infty$, i tako određujemo da je $E = \infty$.

Telekomunikacionim okruženjem dominiraju *četiri važna izvora informacija: govor, muzika, slike i kompjuterski podaci*. Izvor informacija može da se karakteriše u pogledu signala koji prenosi informaciju.

1. *Govor* je primarni metod ljudske komunikacije. Specifično je to što proces govorne komunikacije uključuje transfer informacije od govornika ka slušaocu, koji se odvija u tri uzastopne faze:

-*Produkciju*. Nameravana poruka je u govornikovom umu predstavljena putem *govornog signala* koji se sastoji od zvukova (tj., talasa različitih nivoa pritiska) generisanih unutar glasovnog trakta i čije uređenje je upravljano pravilima jezika.

-*Širenje*. Zvučni talasi se šire kroz vazduh brzinom od 300 m/s, približavajući se ušima slušaoca.

-*Percepcija*. Od strane slušaoca ulazeći zvuci su dešifrovani u primljenu poruku, i na taj način zaokružen je tok događaja koji kulminira prenosom informacije od govornika do slušaoca.

Proces proizvodnje govora može se posmatrati kao oblik filtriranja u kojem *izvor zvuka pobuđuje filter glasovnog trakta*. Glasovni trakt se sastoji od tube neravnomerne oblasti koji počinje kod *glasnice* (tj. otvora između glasnih žica), a završava se *usnama*. Kako se zvuk širi u glasovnom traktu, spektar (tj., frekventni sadržaj) se oblikuje pomoću frekventne selektivnosti glasovnog trakta; ovaj efekat je unekoliko sličan fenomenu rezonanse, posmatrane kod cevi orgulje. Važna stvar koju treba

ovde napomenuti jeste ta da se energetski spektar (tj., raspodela dugoročne prosečne energije nasuprot frekvenciji) govora približava nuli pri nultoj frekvenciji i dostiže vrhunac u blizini nekoliko stotina herca.

2. *Muzika* je drugi izvor informacije koja potiče od instrumenata kao što su *klavir*, *viloina* ili *flauta*. Nota koju proizvodi muzički instrument može da traje kratak vremenski interval, kao što je slučaj pri pritisku dirke na klaviru ili može da traje tokom ustaljenog vremenskog intervala, kao na primeru flautiste koji drži dugotrajnu notu. Muzika obično poseduje dve strukture:

-*melodijsku* strukturu, koja se sastoji od vremenskog niza zvukova i

-*harmonijsku* strukturu, koja se sastoji od seta simultanih zvukova.

Kao i govorni signal, muzički signal je također bipolaran. Međutim, muzički signal se razlikuje od govornog signala po tome što njegov spektar zauzima mnogo širi opseg frekvencija koji može da se proširi do oko 15 kHz. Prema tome, prenos muzičkih signala zahteva mnogo šire opsege kanala od prenosa govornih signala

3. *Slika* je treći izvor informacija, *Percepcija slika, zasniva se na ljudskom vizuelnom sistemu*. Slika može biti *dinamična*, kao na televiziji, ili *statična*, kao na faksimilu.

Uzimajući slučaj televizije kao prvi, pokretne slike se konvertuju u električne signale kako bi se omogućio njihov transport iz predajnika do prijemnika. Da bi se to izvršilo svaka kompletna slika se *uzastopno skenira*. Proces skeniranja se vrši u TV kameri.

Kod crno belih televizora, kamera sadrži optiku projektovanu tako da fokusira sliku na *fotokatodu* koja se sastoji od velikog broja fotosenzitivnih elemenata.

Slika naboja koji se na taj način generiše na fotosenzitivnoj površini se skenira pomoću *elektronskog snopa*, na taj način proizvevši izlaznu struju koja *vremenski* varira na način na koji jasnoća originalne slike varira *prostorno* od jedna tačke do druge. Rezultirajuća izlazna struja se naziva *video signal*.

Kod televizora u boji, *percepcija boja se zasniva na tri vrste receptora boja* (konova) *u ljudskom oku*: crvenom, zelenom i plavom, čije su *talasne dužine* respektivno 570 nm, 535 nm i 445 nm. Ove tri boje se nazivaju *primarnim bojama*, pošto svaka druga boja koja se može naći u prirodi može da se napravi njihovim dodatnim mešanjem. Ova *fizička realnost predstavlja osnovu prenosa boja u komercijalnom televizijskom emitovanju*.

Tri primarne boje su predstavljene video signalima $m_R(t)$, $m_G(t)$ i $m_B(t)$. tako da su tri signala sledeća:

-*Signal osvetljenja*, $m_L(t)$, koji proizvodi crno belu verziju slike u boji kad je primljen na konvencionalnom monohromnom TV prijemniku.

-Par signala, $m_I(t)$ i $m_Q(t)$, zvani *signal obojenosti*, koji ukazuje na način na koji boja sa slike napušta nijanse sivog.

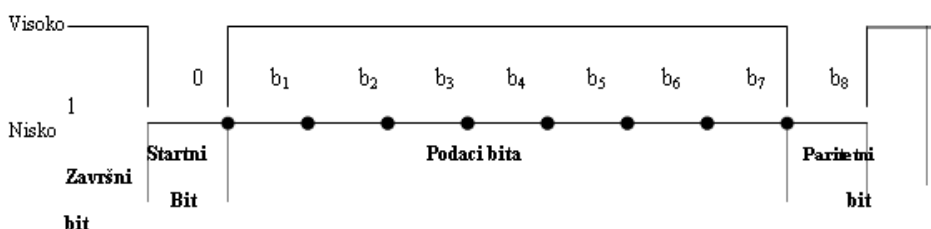
Signal osvetljenja $m_L(t)$ određuje celu širinu opsega od 4.2 MHz. Zahvaljujući određenim svojstvima ljudskog vida, testovi pokazuju da, ako nominalne širine opsega signala obojenosti $m_I(t)$ i $m_Q(t)$ iznose respektivno 1.6 MHz i 0.6 MHz, moguća je zadovoljavajuća reprodukcija boje. Kod *faks mašine*, svrha je da prenosi nepokretne slike kroz komunikacioni kanal (tačnije, kroz telefonski kanal). Ovakva mašina omogućuje veoma popularan način prenošenja rukom pisanih ili štampanih tekstova sa jedna tačke do druge. Prenos teksta putem faksimila se vrši jednostavno kao prenos slike. Osnovni princip koji je primenjen za generisanje signala u faks mašini predstavlja skeniranje originalnog dokumenta (slike) i korišćenje slikovnog senzora za konverziju svetlosti u električni signal.

4. *Kompjuterski podaci* su četvrti izvor informacija. *Personalni kompjuteri (PC)* su postali integralni deo našeg svakodnevnog života. Koristimo ih za elektronsku poštu, razmenu softvera i deljenje resursa. Tekst koji se prenosi putem kompjutera obično je kodiran korišćenjem *American Standard Code for Information Interchange (ASCII)*, koji je prvi kod koji je razvijen specijalno za kompjutersku komunikaciju.

Svaki karakter kod ASCII predstavljen je pomoću *sedam bita podataka* koji grade *jedinstvenu binarnu sliku sastavljenu od nula i jedinica*; bit je akronim za binarni simbol.

Znači da se u ASCII-u može predstaviti ukupno $2^7=128$ različitih karaktera. *Karakteri* predstavljaju različita mala i velika slova, brojeve, posebne kontrolne simbole, simbole interpunkcije kao što su @, \$ i %. Neki od posebnih kontrolnih simbola, kao što su BS (“backspace”) i CR (“carriage return”) se koriste za kontrolu štampanja karaktera na stranicu. Drugi simboli, kao što su ENQ (“enquiry”) i ETB (“end of transmission block”) se koriste u komunikacione svrhe.

Personalni kompjuteri su često povezani preko svojih *RSC – 232 portova* (preporučeni standardi). Kad se ASCII podatak (u stvari svi karakterni podaci) prenosi kroz te portove, dodaje se početni ili startni bit, definisan kao 0, i jedna ili više zaustavnih bitova, definisanih kao 1, da bi se obezbedio *frejming karaktera*.



Slika 4.11. Bitni format za slanje asinhronih serijskih podataka, korišćen u RS-232 standardu

Na kraj bitova podataka priložen je dodatni b_8 bit u svrhu detekcije grešaka. Bit za detekciju grešaka naziva se paritetni bit.

Tekst koji je pripremljen na personalnom kompjuteru obično se pohranjuje, a zatim se prenosi preko komunikacionog kanala (npr., telefonskog kanala) uz slanje pojedinačnog kataktera u isto vreme. Ovaj oblik prenosa podataka naziva se *asinhroni prenos*, nasuprot *sinhronom prenosu*, u kojem se kroz kanal šalje ceo niz kodiranih karaktera u jednoj dugačkoj transmisiji.

Kodirani karakteri, dobijeni mešanjem sinhronih i asinhronih terminala se kombinuju pomoću *multipleksora podataka*.

Drugi način na koji koristimo kompjuter jeste *skidanje* kompresovanih oblika tekstualnih, audio i video podataka sa servera provajdera koji se nalazi na udaljenoj lokaciji. Kompresovanje predstavlja praktičan način skladištenja i prenošenja ovakvih podataka. Sistem kompresovanja podataka se sastoji od *kodera* i *dekodera*, gde se respektivno vrši kompresija ulazećeg mlaza podataka i njihova rekonstrukcija. U osnovi postoje dve vrste kompresije podataka:

-*Kompresija bez gubitaka* se vrši otklanjanjem *zaostalih* informacija sadržanih upodacima od interesa. Kaže se da je kompresija bez gubitaka, pošto je u potpunosti reverzibilna u smislu da se originalni podaci mogu tačno rekonstruisati. Kompresija bez gubitaka takođe se naziva *sabijanje podataka*.

-*Kompresija uz gubitke* podrazumeva *kontrolisani gubitak informacije* i stoga kompresija ne mora da bude u potpunosti reverzibilna. Kompresija uz gubitke je ipak sposobna da postigne veću stopu kompresije od one koja može da se postigne metodama bez gubitaka.

Za digitalne audio i video aplikacije koje podrazumevaju skladištenje ili prenos koji treba da su na današnjem tržištu aktuelne, potrebni su *standardni* kompresioni algoritmi koji omogućuju međuoperativnost opreme koju proizvode različiti proizvođači. U tom kontekstu

spominjemo *tri proritentna standardna kompresiona algoritma* koji zadovoljavaju različite potrebe:

a) *JPEG(Join Photographic Experts Group) standard za kodiranje slike* je osmišljen za kompresovanje slika punog kolora ili slika sive skale scena iz realnog sveta putem eksploatacije poznatih ograničenja ljudskog vizuelnog sistema.

b) *Standard video kodiranja MPEG (Motion Photographic Experts Group)* -je prvenstveno osmišljen za kompresovanje video signala po 30 frejmova u sekundi (fps) u mlaz bitova koji teče brzinom od 1.5 megabita u sekundi (Mb/s);

4. Konteksti komunikacije

Razumevanje poruka obezbeđuje *kontekst* koji predstavlja okruženje u kome se komunikacija odigrava. U ovom radu se fokusiramo na *situacione kontekste*, što znači da je komunikacioni proces ograničen brojnim i različitim faktorima: *ulogama*-brojem ljudi, *odnosima* i *interakcijama*, *prostorom* između sagovornika, *vremenom*-stepenom povratne informacije (feedback), i resursima slobodnih kanala. Analiziramo osam osnovnih konteksta: 1) *intrapersonalni*, 2) *interpersonalni*, 3) *grupni*-manja grupa, 4) *organizacioni*, 5) *javni/retorički*, 6) *mas-medijski*,-masovna komunikacija, 7) *interkulturalni* i 8. *ambijentalno-inteligentni kontekst*

Granice među navedenim kontekstima nisu jasno definisane niti su apsolutne.

Intrapersonalna komunikacija (sam sa sobom), pored razmišljanja podrazumeva i maštanje, zapažanje, sanjarenje, rešavanje problema u glavi, unutrašnji dijalog i može se odigravati čak i u prisustvu druge osobe. Pored procenjivanja i opisivanja drugih, u intrapersonalnoj komunikaciji ljudi se uvek samosagledavaju, tj. procenjuju i sagledavaju sami sebe i svoje osobine. Često je intrapersonalna komunikacija teška jer zahteva od pojedinaca da prihvate limitiranost svojih dostignuća i da se suoče sa svojim strahovima. Istraživanje intrapersonalne komunikacije orijentisano je na ulogu *kognicije* u ljudskom ponašanju, na *spoznaju*, na *simbole* i na *namere* pojedinaca. U dosadašnjim istraživanjima ovog konteksta, istraživači su proučili *stavove* prema ponašanju, sanjanju, imaginaciji, samoostvarivanju i motivaciji poslovnih izvršilaca. U sklopu toga interesantno je pomenuti studiju Marry McPherson i Stacy Young (2004) o „*studentovoj percepciji nastavnikog besa*“.

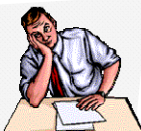
Interpersonalna komunikacija je komunikacija između ljudi u kontekstu „lice u lice“ ili „oči u oči“. Ovaj, možda najekspanzivniji kontekst je bogat istraživanjima i teorijama o tome kako se odnosi *uspostavljaju, održavaju i raspadaju*. Odnosi su veoma složeni i različiti: odnos lekar-pacijent, nastavnik-učenik, roditelj-dete, menadžer-zaposleni, i tako dalje. Interakcija u okviru svakog od ovih odnosa omogućuje učesnicima u komunikaciji da maksimiziraju broj kanala (koji mogu biti vizuelni, auditorni, dodirni, mirisni, kombinovani..) i koji funkcionišu simultano za oba učesnika interakcije.

Istraživači interpersonalne komunikacije su proučavali *porodicu, prijateljstva, dugogodišnje brakove, odnose u interakcijama lekar-pacijent*, i odnose na radnom mestu uključujući i mnoge probleme i teme vezane za ove odnose (na primer, kompetentnost, samootriće, naklonost, moć, trač, privlačnost, emocije, i tako dalje). Takođe, proučavane su veze između interpersonalne komunikacije i masovnih medija, odnosi u organizacionim i interakcijama u učionicama dok još nisu dovoljno istraženi homoseksualni odnosi, odnosi življenja u određenoj sredini i odnosi u kompjuterskoj mreži, koji sve više privlače pažnju istraživača. Treći komunikacioni *kontekst* definišu *male grupe* koje su sastavljene od određenog broja ljudi, (najčešće pet do sedam a najmanje tri), koji rade zajedno na određenim zadacima radi ostvarivanja nekog zajedničkog cilja, nasuprot grupama prijateljstva i porodice, koje spadaju u interpersonalni kontekst. Dok u intrapersonalnom kontekstu, pojedinac sagledava stvari iz sopstvene perspektive; u interpersonalnom kontekstu postoji više perspektiva, a u kontekstu male grupe, sa više ljudi i sa mnogo perspektiva ima mnogo potencijala koji doprinose ciljevima grupe. Korist koju male grupe za rešavanje problema dobijaju iz ove razmene višestrukih perspektiva se naziva *komunikaciona sinergija* i objašnjava zašto male grupe mogu biti efikasnije od pojedinaca u postizanju postavljenih ciljeva.

Kontekst

Intrapersonalni

Komunikacija sa samim sobom



Neka istraživanja i teoretski problemi

Formiranje utiska i donošenje odluka, simboli i značenja, opservacije i opisivanje, prisutnost ega i ubeđivanje

Interpersonalni

Komunikacija oči u oči



Strategije održavanja odnosa, intima u odnosima, kontrola u odnosima, interpersonalna privlačnost

Timski (Manja grupa)

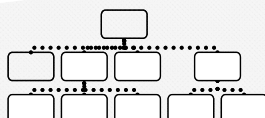
Komunikacija sa grupom ljudi



Vodstvo po polu i grupi, grupna ranjivost, grupe i priče, grupno donošenje odluka, težina zadatka

Organizacioni

Komunikacija unutar i između velikih i proširenih okolina



Hijerarhija i moć organizacije, kultura i organizacioni život, moral zaposlenog, mišljenja i zadovoljenost radnika

Javni/retorički

Komunikacija sa većom grupom slušalaca (publika)



Predavanje komunikacije, efektivnost tog iznošenja, kritika govora i teksta, etika govora, kulturalne analize

Masovni-medijski

Komunikacija sa veoma velikom publikom putem medija



Upotreba mas medija, afilijacija i televizijsko programiranje, televizija i vrednosti, mediji i zadovoljenje potreba

Interkulturalni

Komunikacija između i unutar različitih članova



Postavka kulture i pravila, kultura i anksioznost, hegemonija, etnocentrizam

Slika 10. Osnovni komunikacioni konteksti

Dva najvažnija oblika ponašanja male grupe su *mrežno komuniciranje* i *poziciono ponašanje*. U mrežnom komuniciranju postoje komunikacioni šabloni za protoke informacija po grupama sa odgovarima na pitanje: *ko se kome obraća* i *po kom redosledu*? Šabloni interakcije u malim grupama mogu u značajnoj meri da variraju. Istraživači komunikacije malih grupa proučili su fenomene *moći u malim grupama*, *sudske rasprave*, *trač u učionicama*, *konflikt*, *kreativnost* i *kulturološku različitost*.

Organizaciona komunikacija predstavlja komunikaciju unutar i između velikih, proširenih informacionih okruženja. Za razliku od male grupe organizaciona komunikacija obavezno sadrži interpersonalne interakcije (razgovori između profesora i studenta), prilike za javni govor (prezentacije projektnih radova studenata), situacije malih grupa (grupa za zadatke priprema projektni ili istraživački izveštaj), i posrednička iskustva (interna korespodencija, e-mail, i telekonferencije).

Ono što razlikuje ovaj kontekst od drugih jeste to što postoji jasno definisana hijerarhija u većini organizacija, kao princip organizovanja gde su stvari ili ljudi rangirani poziciono jedan iznad drugog. Značajni istraživani predmeti organizacione komunikacije su elektronska izdanja, nesigurnost na poslu, protesti-duvanje u pištaljku, trač, uvežbavanje posla, seksualno uznemiravanje i agresivnost na radnom mestu. Kao i kod drugih konteksta, uticaj etničke i rasne kulture je takođe istražen.

Peti kontekst je poznat kao *kontekst javne-retoričke komunikacije*, gde jedna osoba deli informacije sa velikom grupom govornom prezentacijom sa retoričkim principima. U javnom govoru, govornici (koji postoje od kada je sveta i veka i naravno, postoje i danas), imaju tri primarna cilja: da informišu, da proaktivno angažuju-zabavljaju, ili da ubeđuju, pri čemu je *ubeđivanje* u središtu retoričke komunikacije. Fokusna pitanja u istraživanju procesa ubeđivanja – uključuju analizu publike, kredibiliteta govornika, efektivnosti poruke, a efektivni javni govornici koriste Aristotelove retoričke principe koje je on postavio pre mnogo vekova. Retorički principi definišu raspoloživa sredstva govornika koje on koristi za ubeđivanje svoje publike. Zbog toga je *retorika* opisivana kao *umetnost koja spaja i govornike i publiku* (Hart, 1997). Razvijena je kroz studiju tekstova govora, predsedničkih obraćanja prilikom kampanja i inaguracija i retoričke analize kulturalnih tema i problema.

Jedna oblast u okviru konteksta javne retorike, koja je značajno privukla pažnju istraživača, je *komunikativna aprehensija*, ili u širem smislu strah od govora pred publikom.

Mas-medijski ili *kontekst masovne komunikacije* obuhvata masovne medije ili kanale za prenos masovnih poruka za masovnu publiku. Masovni mediji su štampa-novine, film-video, CD-Rom-e, TV, radio i nove komunikacione tehnologije zasnovane na kompjuterima: e-mail, internet, digitalna kablovska televizija, video tehnologija kao što je DVD, instant mesidžing (IM), i mobilni telefoni. U veoma širokom obimu istraživanja istražene su i teme *onlajn društvena podrška*, *instant mesidžing* i *društvena povezanost*, *prvi lični veb sajtovi*, analiza kviz šou-a (*Želite li da postanete milioner?*), itd.

Interkulturalna komunikacija je relativno mlad akademski kontekst, koji se upotrebljava od 1950. godine, a odnosi se na komunikaciju dve osobe sa različitim kulturnim nasleđem, pri čemu te osobe ne moraju biti isključivo iz različitih zemalja. Kultura je polisemički termin i može se definisati kao “zajednica svrhe i deljenja lokalnog znanja”. Kultura je višedimenzionalna karakteristika određene zajednice ili grupe i „ne pripada izolovanom pojedincu“. Raniji termin „subkultura“ u akademskoj zajednici je zamenjen sa *ko-kultura* i označava grupe individua koje su deo neke veće kulture i koje kroz jedinstvo i individualno određenje, (rasa, etnička pripadnost, seksualno opredeljenje, religija) stvaraju sopstvene prilike. U interkulturalnom kontekstu, istraživači i teoretičari namerno istražuju interakcije i događaje između ljudi različitih kultura. Studija interkulturalnog konteksta komunikacije ukazuju da istraživači prihvataju da je ljudsko ponašanje uslovljeno kulturalnom pozadinom. Drugim rečima, kultura utiče na naše ukupno delovanje. Tehnološka dostupnost, pomeranja populacije, i naponi da se razumeju druge kulture doprinose rastućem interesu za ovu temu.

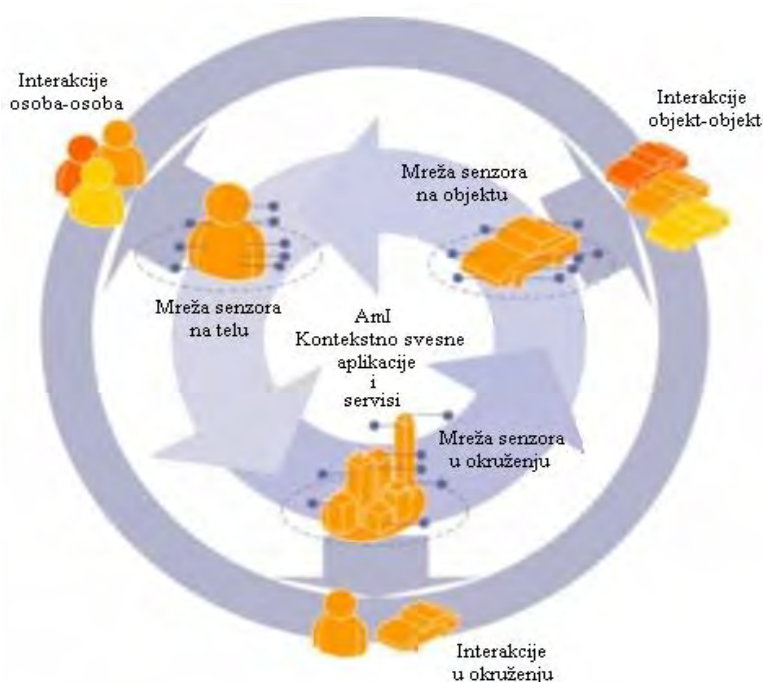
8. Ambijentalno-inteligentni kontekst

Inteligentni ambijent ili sredina se pojavljuje kao *korisnički-orijentisan* servis koji određuje paradigmu o težnji povećanja kvaliteta života nudeći relevantne informacije i usluge pokretnom korisniku, bilo gde i bilo kada. Ovo svojstvo opšte prisutnosti se primenjuje i na pojedinačne i na umrežene računare podrazumevajući koristan, ugodan i neupadljiv izgled sistema svuda – kod kuće, na putu, na javnim mestima, na poslu. Sveprisustvo sistema dalje povlači njegovu sposobnost da integriše raznovrsnosti, nespojive računarske i mrežne kapacitete, i da obezbeđuje uslugu na ad hoc način, gde korisnici nemaju iskustva sa sistemom. Dok se brojni sistemi, kao što su prenosivi računari i PC, bežična komunikacija i osetljivi uređaji već upotrebljavaju pri razvoju osnovne infrastrukture koja podržava AmI viziju, razvoj *AmI softverskih sistema* još uvek stvara brojne naučne i tehničke izazove sa karakterističnim obeležjima Inteligentnog Okruženja.

Karakteristična obeležja inteligentnog okruženja, koja utiču na razvoj AmI softverskih sistema, obuhvataju: *mobilnost, heterogenost, ad-hoc prirodu, opštu prisutnost, i orijentisanost na korisnika*. Kao najpogodniji instrumenti za upravljanje ovim obeležjima identifikovane su dve glavne paradigme u softverskom domenu - *softverska arhitektura (SA)* i *midlver*. SA su kreirani artifakti, koji se koriste da unaprede

razumevanje sistema, i da jasno dokumentuju razvoj sistema s ciljem poboljšanja održavanja (Garlan 2000).

Midlver je softverski nosač koji stoji između mrežnog operativnog sistema i aplikacija (Bernstein 1996), i omogućava korisna rešenja za probleme koji se često susreću poput heterogenosti, interoperabilnosti, sigurnosti, nezavisnosti. Midlver sačinjava ključ arhitektonskog bloka AmI sistema. Pored toga, zbog mobilnosti AmI aplikacija uvodi se i koncept aplikacijske mobilnosti - aplikacije su povezane sa korisnicima, pa se fiksna infrastruktura brine za očuvanje trenutnog stanja aplikacije kada korisnici menjaju okruženje – ona obustavlja korisnikove aplikacije u trenutnom okruženju i pokreće ih u novom okruženju.



Slika 11. AmI - Kontekstno svesne aplikacije i servisi (adaptirano sa <http://cordis.europa.eu/ictresults/>)

Za razliku od mnogobrojnih projekata koji su izrađeni i koji se izučavaju u kontekstu kućnog okruženja, postoje i projekti koji su izrađuju u kancelarijama, na javnim mestima, u oblasti automobilske industrije ili medicine. U skorijoj prošlosti AmI projekti su bili demonstrirani na način da su ljudi želeli da ih što pre poseduju kako bi upotreabili fizičke objekte i vidljivost interfejsa, zbog izuzetnog efekta u stvaranju kreativnog iskustva. Istraživanjem je dokazano da akcije koje

objekti izvršavaju i krajnje ponašanje sistema moraju biti subjektivni kako bi bilo zagarantovano da je sadržaj emotivnih poruka uspešno prenet. Ukoliko je takva subjektivnost dovoljno jaka, objekat može osetiti ekstenziju ljudskog tela, umesto „izdvojenog“ alata interakcije - interakcija postaje otelotvorenje. Kada se dogodi otelotvorenje, korisnik je zadovoljen u postizanju finalnih ciljeva.

Istraživanjem se ispituje i mogućnost izgradnje opipljivih objekata (koji izazivaju pojavu otelotvorenja) pomoću senzora i pokretača procesne energije, ali i mogućnosti njihove komunikacije. Na odseku za Industrijski dizajn, na Tehnološkom univerzitetu u Eindhoven-u započeto je istraživanje načina na koji objekti mogu izražavati emocije kroz kretanje (Kyffin, 2005.). Razvijen je i novi prilaz pod imenom *4D prikaz*, da bi se istražile opcije dodatnih bihevioralnih ekspresija za mogućnosti postojećih pokreta objekata i da bi se proučilo posredničko ponašanje. Ovaj metod podrazumeva prikazivanje u trodimenzionalnom prostoru uz privremeno aktiviranje četvrte dimenzije.

Cilj istraživanja multimodalne interakcije jeste da poveća širinu opsega komunikacionih kanala koji bi bili dostupni u interakciji ljudi i sistema. Multimodalna interakcija će tokom vremena imati sve veći značaj u oblasti kreiranja inteligentnog sistema. Posmatrano sa aspekta sistema, bogata interakcija sa okruženjem je prvi i neophodan uslov koji omogućava inteligentno ponašanje. Tehnologije multimodalne interakcije omogućavaju sistemu da crpi još više informacija iz okruženja, a da se potom bazira na eksplicitnom znanju konteksta upotrebe (ko je gde, sa kim je, šta radi, ...) uz odgovarajuću aktivnost.

U komunikaciji Ambijentalna kultura je razvijena interakcijama između ljudi i objekata, interakcijama među objektima i interakcijama u okruženju (sl. 1.19.). Interakcije podržavaju odgovarajuće mreže senzora – mreže senzora na telu, mreže senzora na objektima i mreže senzora u okruženju. Takvim vidovima komunikacije upravlja se stavovima koji su podložni dinamičnim vrednostima i ciljevima koji definišu kvalitet odnosa između ljudi i njihovog inteligentnog okruženja.

Reference

- [1] Banjanin, M., Komunikacija sa klijentima, DisPublic, Beograd, 2008.
- [2] Banjanin, M., Komunikacioni inženjering, Saobraćajnotehnički fakultet, Doboj, 2007.
- [3] Banjanin, M., Naučnoistraživačka metodologija, Dispublic, Beograd, 2006.

- [4] Banjanin, M., Agenti znanja i građenje teorija, Tehnologija obrzovanja broj 3/2003, Beograd, 2003.
- [5] Banjanin, M., Agentna komunikacija u poslovnim mrežama, prilog u knjizi „Socijalno-psihološke implikacije informatizacije društva“ - Zbornik radova BK Univerzitet, Beograd, 2004.
- [6] Banjanin, M., Bjelica, S., Komunikaciona aprehenzija sportista, Crnogorska sportska akademija – IV Konferencija, Herceg Novi, 2007.
- [7] Banjanin, M., Digitalno dimenzioniranje reinženjeringa poslovnih procesa u pošti, Zbornik radova POSFEST 2004, Zlatibor, maj 2004.
- [8] Banjanin, M., Dinamika komunikacije - interkulturni poslovni kontekst, Megatrend, Beograd, 2003.
- [9] Banjanin, M., Informaciona okolina i komunikacioni konteksti kao faktori kvaliteta bolonjskih studija, XIV skup Trendovi razvoja, Kopaonik, 2007.
- [10] Banjanin, M., Kompleksnost radikalne promene organizacione inteligencije, prilog u knjizi „Pravci i metode radikalnih promena u transformaciji organizacija“ BK Univerzitet, Beograd, 2004.
- [11] Banjanin, M., Menadžment znanja u akciji, Naučna knjiga, Beograd, 1994.
- [12] Banjanin, M., Metodologija inženjeringa, Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad, 2006.
- [13] Banjanin, M., Multimodalne interakcije u inteligentnom okruženju, INFOTEH 2008., Jahorina 2008.
- [14] Banjanin, M., Pešut, M., Koncepti menadžmenta inteligentne organizacije, članak u knjizi „Menadžment u industriji“, str.35-40, VTS za IM, Kruševac, jun 2003.
- [15] Banjanin, M., Reinženjering i modeliranje mrežne dinamike, Tehnika broj 3, Beograd, 2004.
- [16] da Silva Flavio, S., . Agusti, C., Knowledge coordination, John Wiley & Sons, Chichester-England, 2003.
- [17] Haag, S., Cummings, M., McCubbrey, D., Management Information Systems for the Information Age, third edition, McGraw-Hill Companies, New York, 2002.
- [18] Haykin, S., Communication Systems, fourth edition, John Wiley & Sons, New York, 2001.
- [19] Huang, T., Lew, M., Kolsch, M., Kisačanin, B., Nicu, S., Pavlović, V., Galata, A., Computer Vision in Human-Computer Interaction, Springer-Verlag, Berlin, 2006.
- [20] Huang, T., Lew, M., Kolsch, M., Kisačanin, B., Nicu, S., Pavlović, V., Galata, A., Computer Vision in Human-Computer Interaction, Springer-Verlag, Berlin, 2006.
- [21] Prokis, J., Masoud, S., Communication Systems Engineering, second edition, Pearson Prentice-Hall, New Jersey, 2002.
- [22] Rasberry, R., Effective Managerial Communication, Kent Publishing Company, Boston, 1986.

- [23] Reusch, Y., *Nonverbal Communication*, University of California Press, Los Angeles, 1974.
- [24] Richard, M., Luthans, F., Luthans, H., *International Management: Culture, Strategy and Behavior*, The McGraw-Hill co., 2000.
- [25] Ritchie B., Eardley, M., *Information Systems in Business*, International Business, Press, London, 1998.
- [26] Robbins, S., *Organizational Behavior*, Prentice Hall, New Jersey, 1998.
- [27] Senn, J., *Information Technology in Business*, Prentice Hall, New Jersey, 1995.
- [28] Sinković, V., *Informacija, simbolika i semantika*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.

Milorad Banjanin

CONCEPTS, CONTEXTS AND CODES OF COMMUNICATION

Summary

The scientific field of communication has been interesting for the centuries to the numerous researchers. In this manner, certain authors, who define the term communication, look upon it through the various concepts and from their own perspectives, which often leads to the blocks in communication. Communication is basic mental, physical, emotional and social need and multi aspect activity, as well as something continual in space and permanent in time, pointed at the outer world and at the inner being. The possibilities of the communication among people has been expanded and strengthened by the development of the high, first of all, informational and communicative technologies. Also, the internet technology contributed to the achievement of the broad spectre and high level of the conversation based on different codes. This conversation is open for every individual or organization capable for communicating online and establishing relationships and cooperation by distance communicative networks. These networks are the basis for the functions of the other networks – social, technological, business, educational and knowledge bases networks.

КОНСТРУКЦИЈА И ВАЛИДАЦИЈА СКАЛЕ ЗА ИСПИТИВАЊЕ ОПШТЕГ СТАВА ПРЕМА ПРОМЈЕНАМА У ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: У раду је приказана процедура конструкције и валидације скале за испитивање општег односа наставника према промјенама у образовању, као и интерпретације резултата добијених примјеном те скале. У првом дијелу рада приказане су најзначајније фазе у конструкцији скале и методолошки поступци који се примјењују приликом утврђивања њених метријских карактеристика, док је у другом дијелу рада експлицирана концепција истраживања заснованог на конструисаној скали и добијени резултати општег става наставника према промјенама у образовању.

Тако су у поглављу о конструкцији скале наведене и обрађене кључне етапе у конструкцији и утврђивању метријских карактеристика Ликертове сумационе скале, која је конструисана за испитивање става наставника према промјенама у образовању. С тим у вези изведени су докази о постојању ваљаности, поузданости и дискриминативности те скале.

У другом поглављу експлицирани су резултати истраживања општег става наставника према промјенама у образовању Републике Српске. Основу за извођење закључака чине резултати истраживања које је аутор реализовао на узорку 560 наставника основних и средњих школа са подручја Републике Српске и Федерације Босне и Херцеговине. Примјеном скале ставова према промјенама у образовању утврђено је да већина наставника испољава умјерено позитиван став (36,54%), нешто мање колебљив (30,89%), док је скоро исти проценат оних који имају умјерено негативан (14,28%) и изразито позитиван (14,45%), а само 3,82% испољава изразито негативан став.

Кључне ријечи: промјене у образовању, истраживање ставова, ставови према промјенама у образовању, наставници, ваљаност, поузданост и дискриминативност скале за испитивање ставова.

Уводне напомене

Имплементација промјена које се одвијају у друштву и снажно рефлектују на образовање, према већини аналитичара, у

највећој мјери зависи од наставника и њихове отворености да их прихвате. У том контексту сматра се веома важним установити колико је међу наставницима раширена, не само отвореност за прихватање промјена него и спремност на практично дјеловању у њиховој имплементацији. Ово тим прије што је мали број научних радова који уже за предмет проучавања имају питања узрочно-последичних односа и утицаја ширих друштвено-политичких и економских догађања на промјене у образовању током периода у коме живимо¹. Посебно је мало радова који се баве спремношћу наставника да се укључе у имплементацију промјена у образовању.

Имајући то у виду, сматрамо да је веома важно публиковати мјерни инструмент којим је могуће сагледати какав општи однос према промјенама имају наставници, јер свијест коју они имају о својој позицији у образовању и друштву као и перцепција њихове позиције у промјенама, могу бити значајни фактори њиховог субјективног односа не само у оцјени многих важних питања везаних за образовање и шире за друштво него и њихове спремности да се ангажују у рјешавању битних проблема у друштву и у сфери образовања, а посебно у имплементацији промјена које су актуелне у образовању. Стога је у овом раду презентована процедура израде и валидације скале за испитивање општег става наставника према промјенама у образовању, као и резултати који су добијени у истраживању.

Кључне етапе у конструкцији скале

Конструкција скале за испитивање става наставника према промјенама у образовању реализована је кроз неколико етапа, као што је карактеристично за сумационе скале Ликертовог типа. Конструкција почиње прикупљањем већег броја тврдњи, мисли или реченица које се односе на објекат става или на појаву о којој желимо да испитујемо став. За те сврхе се користе различити извори. Прије свега новине, литература, стручни радови, али се могу користити и мишљења појединаца. За те сврхе се може извршити и прелиминарно истраживање на испитаницима сличним онима на којима ће се касније извршити истраживање.

¹) Истраживања појединих аутора рађена су спорадично, а најчешће за друге потребе те нису међусобно повезана и не могу дати потребне ефекте.

Прикупљање тврдњи

При конструкцији скале, у првој етапи, приступили смо прикупљању већег броја тврдњи, којима се јасно означава позитивно или негативно гледање на промјене у образовања. Другим ријечима, приступили смо сакупљању већег броја судова, оцјена, реченица или других кратких и јасних формулација које се директно односе на позитивно или негативно вредновање промјена у образовању.

Тврдње су прикупљане из више извора. Највећи број тврдњи је добијен у прелиминарном испитивању. На узорку наставника из једне основне и једне средње школе тражено је да наведу најмање пет позитивних и најмање пет негативних тврдњи о промјенама у образовању. На тај начин је добијен велики број формулација - преко 450, које су затим кориговане или преформулисане. Осим тога, један број тврдњи је добијен од научних радника који се баве психолошким и социолошким истраживањима, а имају довољно методолошког знања и искуства у конструкцији скала за испитивање ставова или других мјерних инструмената. Мањи број тврдњи је формулисан на основу консултоване доступне литературе и публикованих истраживања.

Гледано у цјелини, највећи број идеја и тврдњи о промјенама у образовању дали су испитаници сличних карактеристика као и испитаници на којима је касније изведено главно истраживање.

Од стручних сарадника и научних радника добијене су значајне сугестије о прелиминарним формулацијама тврдњи, како би се избјегле двосмислене формулације, или тврдње које су се односиле на два објекта или два аспекта промјена у образовању истовремено. У формулацијама су урађене све неопходне корекције, како би се елиминисале постојеће недоумице приликом коначне примјене скала.

На тај начин је обезбијеђено да све формулације тврдњи буду јасне за испитанике са најнижим образовањем што је у складу са принципом "најслабије карике". Након логичке анализе формулисаних тврдњи, процијењено је да су коректно формулисане и репрезентативне, с обзиром на истраживање промјена у образовању, те да се може приступити прелиминарном провјеравању тврдњи и скала у цјелини - на прелиминарном (пробном) узорку.

Табела 1: Коначан изглед скале за испитивање општег става
према промјенама у образовању

Тврдње о појединим аспектима промјена у образовању	потпуно се слажем	дјелимично се слажем	неутралан сам	дјелимично се не слажем	не слажем се уопште
1. Више волим да лагодно радим него да се напрежем на промјенама у настави.	1	2	3	4	5
2. Паметније је радити како си научио, него се излагати напорима на промјенама метода и облика наставног рада.	1	2	3	4	5
3. Послије сваке промјене у школи је увијек горе него што је било прије промјена.	1	2	3	4	5
4. Добри наставници морају стално да трагају за иновацијама, како би били успјешни у наставном раду.	5	4	3	2	1
5. Одушевљавају ме честе промене у свакодневном наставном раду.	5	4	3	2	1
6. Посматрано уопште најбоље је у настави радити онако како си научио.	1	2	3	4	5
7. Уживам да примјењујем нове методе у наставном раду.	5	4	3	2	1
8. Промјене ме освјежавају и увијек сам спреман на иновацију у настави.	5	4	3	2	1
9. Међу наставницима у школи од мене увијек очекују неку нову идеју или сугестију за метод рада.	5	4	3	2	1
10. Не плашим се промјена у раду, оне ме воде напредку.	5	4	3	2	1
11. У школи сам познат као први који прихвата новине.	5	4	3	2	1
12. Моји пријатељи се шале на мој рачун јер ме сматрају иноватором у настави.	5	4	3	2	1
13. Досадно ми је кад се ради рутински и увијек на исти начин.	5	4	3	2	1
14. Од како радим у настави увијек трагам за новом литературом и другачијим методама или облицима наставног рада.	5	4	3	2	1
15. Обично подржавам сугестије стручњака које се тичу нових начина наставног рада.	5	4	3	2	1
16. Наставник се тешко сналази у овом времену гдје се све брзо мијења.	1	2	3	4	5
17. Страх ме је од промјена у школи и у друштву.	1	2	3	4	5
18. Промјене у школи увијек заврше лоше по просвјетне раднике.	1	2	3	4	5
19. Све бих учинио да се ништа не промијени у школи, јер је садашња школа боља него што ће бити послје проведене реформе.	1	2	3	4	5
20. Свеједно је шта се мијења у школи наставници увијек раде по истом.	1	2	3	4	5

Прелиминарно истраживање је реализовано на узорку од 158 наставника у основним и средњим школама, тј. на узорку испитаника са сличним карактеристикама као и испитаници на којима је касније извршено главно истраживање. Припремљена листа тврдњи је понуђена испитаницима уз сугестију да на скали "потпуно се слажем" (5), "углавном се слажем" (4), "неодлучан сам" (3), "углавном се не слажем" (2) и "уопште се не слажем" (1), изразе степен слагања или неслагања са сваком тврдњом. Листа тврдњи је била равномерно заступљена позитивним и негативним формулацијама тврдњи у скали.

Након прелиминарне примјене, у слједећој етапи, приступљено је оцјењивању одговора испитаника. Оцјењивање одговора на појединачне тврдње утврђено је тако што је у позитивно формулисаним ставкама за "потпуно се слажем" испитаник добијао 5 бодова, а на негативно формулисаним ставкама 1 бод, док је за одговор "сасвим се не слажем" на позитивним тврдњама добијао 1 бод, а на негативно формулисаним тврдњама 5 бодова. То значи да је за коначну оцјену ставова на овим скалама значајно да појединци с већим укупним збиром имају позитивнији став према промјенама у образовању и обрнуто. Другим ријечима, што је добијени појединачни збир оцјена мањи, то је његов став према промјенама у образовању негативнији и обрнуто, што је индивидуални бруто резултат већи, то је став испитаника према промјенама у образовању позитивнији.

У слједећој етапи обављено је селекционисање тврдњи у коначну верзију скале. Најприје су израчунате аритметичке средине сваке тврдње, па су задржане само тврдње које се налазе у првом и четвртном квартилном интервалу², док су остале тврдње одбачене као недискриминативне. На тај су начин, тј. израчунавањем квартилног одступања, добијене тврдње које довољно добро дискриминишу испитанике са ниским, односно са високим резултатом, што другим

² Квартили се употребљавају када је потребно неке бројевне вриједности разврстати у четири једнака дијела, ако су поредани од најнижих до највиших. У нашем случају скалне вриједности су поредане у низу, а треба их подијелити на четири једнака дијела, и то тако да први квартил (симбол Q_1) дијели све податке у низу на мјесту прве четвртине, тако што раздваја једну четвртину слабијих резултата од три четвртине бољих резултата. Други квартил је заправо медијан (Q_2), јер дијели податке на двије половине, док трећи квартил (Q_3) дијели резултате у низу на три четвртине слабијих и једну четвртину најбољих резултата. Поступак за израчунавање квартила је идентичан израчунавању медијане, с тим

што се умјесто израза $\frac{N}{2}$ узима израз $\frac{1}{4}N$ за први квартил или $\frac{3}{4}N$ за трећи квартил.

ријечима значи да су добијене тврдње које дискриминишу испитанике са позитивним и негативним ставом према промјенама у образовању.

Утврђивање метријских карактеристика скале

Ради обезбјеђивања доказа о научној вриједности скале, приступљено је утврђивању метријских карактеристика скале у цјелини. Најчешће се изводе докази о постојању ваљаности или валидности, поузданости или релијабилности, осјетљивости или дискриминативности, објективности и баждарености. Укратко ће бити приказани најважнији аспекти утврђивања ваљаности, поузданости и дискриминативности скале.

Ваљаност или валидност скале

Опште је слагање међу истраживачима да је ваљаност мјерног инструмента једна од најважнијих мјерних карактеристика. То је питање од којег у суштини зависе резултати истраживања. Зато је већина дефиниција ваљаности операционалистичка, тј. прилагођена непосредним околностима и потребама практичних емпиријских истраживања, гдје су одређени мјерни услови које инструмент мора да задовољи. Стога се у емпиријским истраживањима најчешће под појмом ваљаности мјерног инструмента подразумева³:

а) да ли мјерни инструмент мјери оно што треба да мјери, тј. шта се стварно испитује и мјери помоћу датог мјерног инструмента? Оваква ваљаност се назива *симптоматска или дијагностичка ваљаност*, и

б) да ли се на основу добијених резултата може прогнозировать успјех или предвидјети понашање испитаника у некој другој активности или учинак у неком другом сличном послу? Ова ваљаност се назива *прогностичка или предиктивна ваљаност*.

У том контексту систематизована досадашња сазнања показују да постоје три класе поступака којима се утврђује ваљаност мјерног инструмента. Момировић (1966) наводи сљедеће:

1. поступци засновани на логичкој анализи садржаја мјерног инструмента или начина његове конструкције за које не претходе

³ Код тестова знања користи се и појам садржајна ваљаност, која се односи на провјеравање да ли су у тесту пропорционално заступљени сви дјелови наставног програма за одређени наставни предмет.

“експериментални и статистички поступци прикупљања и обраде података, јер се дефиниције (и поступци) обично називају априорним одређивањем ваљаности” или *априористичке* дефиниције ваљаности;

2. поступци засновани на анализи коваријација добијених резултата и неке мјере успјеха у испитиваним активностима, или *прагматичке* дефиниције ваљаности;

3. поступци засновани на изоловању математички дефинисаних структура, које су одговорне за коваријације добијених резултата, или *факторске* дефиниције ваљаности.

Међу *априористичким дефиницијама ваљаности* могу се разликовати следеће:

1. *појавна ваљаност* (енгл. face validity, или ваљаност на изглед), која се састоји у закључивању о предмету мјерења на основу његовог изгледа;

2. *садржајна ваљаност* (енгл. content validity, или ваљаност на основу анализе задатака), јер се састоји у закључивању о предмету мјерења на основу “психолошке” анализе садржаја мјерног инструмента;

3. *теоријска ваљаност* (енгл. construct validity) која се састоји у закључивању о предмету мјерења генерализацијом резултата помоћу факторске анализе или ајтем анализе.

Прагматичка ваљаност се још назива и емпиријска, јер од коваријација између добијених резултата и неког критерија зависи употребна вриједност мјерног инструмента. Могу се разликовати следећи типови прагматичке ваљаности:

1. *дијагностичка квантитативна ваљаност* састоји се у одређивању неког коефицијента корелације са неким критеријем (успјех у школи);

2. *дијагностичка класификациона ваљаност* састоји се у одређивању дискриминативности мјерног инструмента у односу на двије или више квалитативних група (на врсте занимања);

3. *прогностичка квантитативна ваљаност* састоји се у одређивању неког коефицијента корелације између резултата на мјерном инструменту и неког квантитативног критерија, који ће бити познат у неком временском размаку;

4. *прогностичка класификациона ваљаност* састоји се у одређивању дискриминативности једног или више мјерних инструмената у односу на двије или више квалитативних група.

Код *факторских дефиниција ваљаности* могу се разликовати два основна типа, и то:

1. *инваријантна факторска ваљаност*, која се одређује тако да сума квадрата разлика између фактора и мјерних инструмената који их дефинишу буде минимална; и

2. *арбитрарна факторска ваљаност*, која се утврђује помоћу изолованих фактора, али тако да објасне само коваријације мјерних инструмената, док је сам положај латентних варијабли у односу на манифестне варијавле арбитрарно одређен.

Пец (Petz, В., 1968) наводи следеће врсте ваљаности мјерних инструмената:

1. Дијагностичка (статистичка, concurrent validity), ваљаност,
2. Прогностичка (предиктивна) ваљаност,
3. Садржајна (априористичка, интринзичка) ваљаност,
4. Ваљаност "по изгледу",
5. "Синтетска" ваљаност,
6. "Ваљаност "конструкта.

Симптоматска ваљаност скале ставова према промјенама у образовању утврђена је помоћу "тестирања значајности разлика између група". Групе су формиране на основу одговора на тврдњу: "Уживам да примјењујем новине у наставном раду". Групу А су сачињавали испитаници који су одговорили "потпуно се слажем" и "углавном се слажем", ($N = 95$), а групу Б испитаници који су одговорили "уопште се не слажем" и "углавном се не слажем" ($N = 63$). Утврђена је разлика између група, те израчунати основни статистички показатељи. Разлика је тестирана Хи-квадрат тестом. Добијени Хи-квадрат је 148,3753, уз граничну вриједност 9,210 и 4 степена слободе, статистички је значајан на нивоу 0,01.

Поузданост или релијабилност скале

Поузданост мјерног инструмента је таква метријска карактеристика која показује независност резултата мјерења од утицаја несистематских фактора. Тако Гилфорд (Гилфорд, Ј. П., 1968) констатује да се "...под савршено поузданим мерењем подразумева оно које је потпуно тачно или које нема грешке" У ранијој методолошкој литератури најчешће се поузданост дефинисала као степен слагања међу резултатима добијеним на истим испитаницима истим тестом, али у различитим временским интервалима. То је познати поступак "тест-ретест". Међутим, у осталој психометријској литератури се све чешће говори и о поузданости у смислу унутрашње хомогености тврдњи од којих је скала сачињена и конзистентности добијених резултата на таквој скали.

За емпиријско одређивање поузданости мјерења постоје различити начини, од којих Крковић (Крковић, А., 1966) наводи следеће:

1. на основу корелације између поновљених резултата истог теста на истим испитаницима, након одређеног времена (ретест метода);
2. на основу корелација из еквивалентних форми теста примијењених на исте испитанике;
3. на основу корелација из компарабилних дијелова истог теста, и
4. на основу интеркорелација између основних честица мјерног инструмента (задатака у тесту или тврдњи у скали).

Буквић (Буквић, А., 1982) наводи четири групе метода помоћу којих се практично процјењује коефицијент поузданости:

1. Метод поновног задавања теста или тзв. “ретест” метод,
2. Метод паралелних форми теста,
3. Метод дијелења теста на два или више дијелова,
4. Метод анализе ставки теста.

Поузданост скале за испитивање општег става према промјенама у образовању утврђена је примјеном "Split-half" поступка, или поступка познатог као “метода половичног теста”. То је једноставна и добра метода погодна за испитивање интерне хомогености или конзистентности мјерног инструмента, јер ова метода показује да ли мјерни инструмент цијелим својим током мјери исту ствар.

Израчунавање коефицијента поузданости⁴ поступком дијелења скале на два дијела могуће је с обзиром на то да оба дијела једне скале задовољавају критериј “паралелности”, што је основни услов. У противном могуће је израчунавати само поузданост сваког дијела посебно.

Уважавајући тај критериј енглески психолози Ч. Спирман (Spearman, 1910) и В. Браун (Brown, такође 1910) независно један од другог су показали образац за утврђивање поузданости цијелог теста када је позната корелација између његових дијелова. Касније је у литератури такав образац постао познат као S-B образац, што је скраћеница од Spirman-Braunov образац и гласи:

⁴ Сви наведени поступци за утврђивање метријских карактеристика су израчунати на кућном рачунару (IBM PC), примјеном програма SPSS for MS WINDOWS Release 12.0, а провјерене програмским пакетом Statistica for Windows 6.0.

$$r_{nn} = \frac{nr_{xx}}{1 + (N-1)r_{xx}}$$

гдје је:

r_{nn} = коефицијент поузданости цијелог теста,

n = број дијелова теста из којих се израчунава коефицијент поузданости,

r_{xx} = коефицијент линеарне корелације између два дијела теста или просјечан коефицијент када је тест подијељен на више дијелова.

Како би била примијењена Spirtman-Braunova формула за израчунавање коефицијента поузданости скала ставова је подијељена на два дијела, и то помоћу таблице случајних бројева. Примјена таблице случајних бројева се препоручује како би се избјегле различите грешке у распоређивању тврдњи на два дијела. На тај начин је добијен коефицијент поузданости цијеле скале, који износи 0,8353.

Осим тога, поузданост скале је израчуната и помоћу алфа Кронбах (Cronbach alpha) коефицијента поузданости. Овакво закључивање о поузданости скале за испитивање става према промјенама у образовању изводи се на основу утврђивања унутрашње конзистенције цијелог теста. Другим ријечима, поступак утврђивања поузданости наведене скале помоћу Кронбах алфа коефицијента заснива се на цијепању мјерног инсртрумента на онолико дијелова колико скала има тврдњи. То значи да је скала дијељена на k дијелова зато што има k тврдњи. У нашем примјеру скала је дијељена на 20 дијелова, јер је имала 20 тврдњи, што практично значи да примијењена формула изгледа овако:

$$r_{xx} = \left(\frac{n}{n-1} \right) \frac{(S_x^2 - \sum S_x^2)}{S_x^2}$$

гдје је:

r_{xx} = Кронбах алфа коефицијент поузданости,

n = број тврдњи у тесту,

p = пропорција позитивних одговора на тврдњу,

$q = 1 - p$,

$\sum Sx^2$ = сума варијанси појединих тврдњи у цијелом тесту.

Након примјене ове формуле утврђен је коефицијент унутрашње конзистенције цијеле скале за испитивање општег односа према промјенама у образовању, који износи: 0,874.

Осим тога, поузданост је израчуната и помоћу алфа Кронбах (Cronbach alpha) поузданости, који износи .88154, што показује високу поузданост.

Након примјене ове формуле утврђен је коефицијент унутрашње конзистенције за цијелу скалу који износи: Cronbach alpha, full scale: .88154; Standardized alpha: .88547; Corr. 1st & 2nd half: .698335; Attenuation corrected: .871970.

Осјетљивост или дискриминативност скале

Осјетљивост или дискриминативност је један од основних циљева сваког истраживања, а посебно испитивања ставова. Под појмом осјетљивости или дискриминативности подразумева се могућност разликовања испитаника на основу њихових резултата. Другим ријечима, осјетљивост или дискриминативност показују какве се разлике у постигнућу могу утврдити између испитаника на основу бројчаних резултата које су постигли. Мјерни инструмент се може сматрати осјетљивим ако је помоћу њега могуће регистровати и мјерити и мале разлике у мјереној појави. Зато је у испитивању ставова веома важно да скала има задовољавајућу дискриминативност и да се на основу добијених резултата могу установити разлике у ставовима међу испитаницима. Дискриминативност скале је доказана на два начина:

1. Помоћу поступка "*анализе ставки*" одабране су само тврдње које раздвајају испитанике који стоје "високо" од испитаника који стоје "ниско" на континууму цијеле скале. Тај поступак се назива и "утврђивање дискриминативне моћи тврдње" (discriminative power - DP).

Дискриминативна моћ сваке тврдње израчуната је тако што су за сваког испитаника сабране све оцјене на свим тврдњама, те израчунате просјечне вриједности на свим тврдњама, затим су те израчунате просјечне вриједности поредане од најнижих до највиших. Након тога извршен је преглед свих резултата на свим тврдњама и одабране само оне тврдње чије аритметичке средина (скалне вриједности) падају изнад првог квантила и испод трећег квантила. Затим су аритметичке средине ниских резултата одузете од аритметичких средина високих резултата и добијен "индекс дискриминативне моћи" сваке тврдње посебно.

У коначну верзију скала уврштене су само тврдње чија је дискриминативна моћ већа од 1,96, јер се сматра да је

дискриминативна моћ тврдње задовољавајућа ако је њена вриједност најмање 1,96.

2. Након израчунавања дискриминативне моћи (discriminative power - DP) сваке тврдње у скали израчунате су корелације између оцјена на свакој тврдњи и укупног збира оцјена свих тврдњи, (item-total korelacija). У коначној верзији скале задржане су само ставке чије су корелације веће од 0,35, док су ставке са корелацијом 0,34 и мањом елиминисане.

У коначној верзији скала ставова има 20 ставки, од којих је 7 формулисано као позитивно, а 5 као негативно. Већи индивидуални резултати на скали показују позитивнији однос према промјенама у образовању, а мањи на негативнији однос до неприхватања промјена у образовању.

Објективност скале

Објективност скале је једна од веома важних метријских карактеристика сваког мјерног инструмента, па и скале за испитивање ставова према промјенама у образовању. Објективност се најчешће дефинише као независност резултата мјерења од испитивача. Другим ријечима, објективност, као метријска карактеристика мјерног инструмента треба да показује да утврђивање индивидуалних бруто резултата и интерпретација добијених резултата не зависе од онога ко организује и реализује истраживање. Недостатак објективности представља значајан извор непоузданости цијелог истраживања, јер се може десити да различити аутори на различите начине интерпретирају исте резултате, што је научно неоправдано и недопустиво.

У испитивању ставова јавља се и друга врста извора необјективности. Поред независности резултата мјерења од испитивача јавља се и зависност испитивања од испитаника. С обзиром да је испитивање ставова веома осјетљиво социјално питање изузетно је важно код испитаника обезбиједити атмосферу строге дискреције и заштите његових одговора од шире јавности. Ако испитаник није спреман да јавно саопшти своје ставове, а веома често није, онда се испитанику морају обезбиједити услови за потпуну анонимност, као услов за његову искреност, а тиме и објективност испитивања. При конструкцији скале за испитивање ставова према промјенама у образовању обезбијеђена је објективност која зависи од испитивача, али и објективност која зависи од испитаника.

Дистрибуција резултата истраживања општег става наставника према промјенама у образовању

За испитивање општег става наставника према промјенама у образовању примјењена је скала за испитивање општег става наставника према промјенама у образовању, која је конструисана као Ликертова сумациона скала. Скала има 20 тврдњи о различитим аспектима односа према промјенама на које су наставници одговарали колико се слажу или не слажу са њима. Тврдње (аспекти промјена у образовању) су формулисане као позитивне и као негативне, с обзиром на однос према промјенама у образовању. Степен слагања исказиван је на петостепеној скали од „потпуно се слажем“ до „не слажем се уопште“. За одговор „потпуно се слажем“ на позитивним тврдњама испитаник је добијао 5 поена, а на негативно формулисаним тврдњама 1 поен, док је за одговор „не слажем се уопште“ на позитивно формулисаним тврдњама добијао 1 поен, а на негативно формулисаним тврдњама 5 поена. Индивидуални бруто резултат утврђен је тако што су сабрани сви поени на свим тврдњама. Већи бруто резултат показује позитивнији однос према промјенама у образовању а нижи резултат показује негативнији општи став према промјенама у образовању. Могући распон индивидуалних резултата је од 20 до 100. Добивени резултати представљени су као дистрибуција одговора анкетираних наставника на тврдње у скали, а представљени су у табели 1.

Израчунавањем скалних вриједности (АС - аритметичких средина) утврђена је просјечна вриједност за сваку тврдњу, тј. утврђено је какве ставове имају анкетирани наставници према појединим аспектима промјена у образовању. На основу укупних података може се констатовати да су анкетирани наставници различитим интензитетом исказали прихваћеност појединих аспеката промјена у образовању с обзиром на то како су процијенили присутност појединих аспеката промјена у образовању, на што указују утврђене скалне вриједности. Просјечне скалне вриједности (добијене на основу могућег распона одговора од 1 - „уопште се не слаже“ до 5 - „потпуно се слаже“) креће се у интервалу од 4,44 за најприхваћенију тврдњу до 2,75 за најмање прихваћену тврдњу. Другим ријечима, такав распон резултата показује да те вриједности одговарају интервалу од изразитог прихватања појединих аспеката (АС – 4,44 преко умјереног

интензитета (осредњег, АС – 3,58) до слабе или исподпросјечне прихваћености (АС – 2,74).

Анализа тако дистрибуираних резултата показује да је најприхваћенија тврдња „Добри наставници морају стално да трагају за иновацијама, како би били успјешнији у наставном раду“, чија је скална вриједност 4,44, док је најмање прихваћена тврдња „Моји пријатељи се шале на мој рачун јер ме сматрају иноватором у настави“, са скалном вриједношћу 2,74, како се може видјети из резултата који су представљени у табели 2.

Анализа презентованих резултата преференција појединих аспеката њиховог односа према промјена у образовању показује да се код анкетираних наставника могу уочити разлике у смјеру и интензитету прихваћености појединих аспеката односа према промјенама у образовању. Скалне вриједности прихваћености појединих тврдњи показују да је најприхваћенија тврдња да “Добри наставници морају стално да трагају за иновацијама, како би били успјешнији у наставном раду“ којом се испољава сазнајна компонента става према промјенама у образовању. Ову тврдњу прихвата 88,53% анкетираних наставника, од чега чак 66,29% интензитетом „потпуно се слажем“, а не прихвата само 4,98%, док неутралан став према том аспекту односа наставника према промјенама у образовању има само 6,14% анкетираних наставника. Другим ријечима, висока скална вриједност (АС = 4,20) и овакав проценат прихваћености показују да код анкетираних наставника генерално превладава позитиван сазнајни однос према увођењу иновација у настави, као једном од битних аспеката њихове успјешности у наставном раду.

Друга у рангу прихваћених тврдњи, са нешто нижом скалном вриједношћу (АС=4,18) је она која показује афективну компоненту општег става према промјенама у образовану, а то је тврдња да се наставници “Не плаше промјена у раду са ученицима, јер га оне воде напретку“, коју прихвата чак 83,55% анкетираних наставника, од чега 43,85% интензитетом „потпуно се слажем“, а не прихвата само 6,31%, док неутралан став има 9.80% анкетираних наставника. Другим ријечима, овакав резултат показује не само да наставници немају страх од промјена него и да је код њих евидентна оријентација на промјене у свом наставном раду.

Прихватање промјена, прије свега у наставном раду, али и шире у образовању, наставници испољавају изразитим прихватањем тврдње “Обично подржавам сугестије стручњака које се тичу нових начина наставног рада“. Наиме, ову тврдњу прихватило је 85,05%

анкетираних наставника, од чега су са изразитим степеном испољене код 38,04% наставника, док само 4,31% испољава отпор према сугестијама стручњака кад је у питању увођење новина у наставном раду. Према овом аспекту односа према промјенама у образовању неутралан став испољава 10,46% анкетираних наставника.

Отвореност за промјене, прије свега у наставном раду, а посредно и у образовању, као општи однос наставници испољавају и прахватањем осталих тврдњи, а посебно оних тврдњи којима испољавају њихов афективни однос. Тако је евидентно да су високо прихваћене тврдње “Промјене ме освјежавају и увијек сам спреман на иновацију у настави” (АС=4,11); „Уживам да примјењујем новине у наставном раду“ (АС=4,07) и „Од како радим у настави увијек трагам за новом литературом и другачијим методама или облицима наставног рада“ (АС=4,02), које су такође прихваћене од преко 80,00% анкетираних наставника.

Табела 2: Дистрибуција резултата општег става наставника према промјенама у образовању

Ранг позиција преферираних аспеката односа према промјенама у образовању	АС	потпуно се слажем	дјелимично се слажем	неутралан сам	дјелимично се не слажем	не слажем се уопште	без одговора
- Добри наставници морају стално да трагају за иновацијама, како би били успјешнији у наставном раду.	4.44	375 62.29	158 26.24	37 6.14	18 2.99	12 1.99	2 .33
- Не плашим се промјена у раду са ученицима, оне ме воде напретку.	4.20	264 43.85	239 39.70	59 9.80	30 4.98	8 1.32	2 .33
- Обично подржавам сугестије стручњака које се тичу нових начина наставног рада.	4.18	229 38.04	283 47.01	63 10.46	19 3.15	7 1.16	1 .16
- Промјене ме освјежавају и увијек сам спреман на иновацију у настави.	4.11	214 35.54	278 46.17	61 10.13	37 6.14	5 .83	7 1.16
- Уживам да примјењујем новине у наставном раду.	4.07	195 32.39	295 49.00	64 10.63	30 4.98	9 1.49	9 1.49
- Од како радим у настави увијек трагам за новом литературом и другачијим методама или облицима наставног рада.	4.02	168 27.91	331 54.98	60 9.96	35 5.81	8 1.32	
- Досадно ми је кад морам да радим рутински и увијек на исти начин.	3.99	223 37.04	242 40.19	65 10.79	50 8.30	21 3.48	1 .16
- Паметније је радити како си научио, него се излагати напорима на примјени нових метода и облика наставног рада.	3.85	17 2.82	104 17.27	66 10.96	175 29.06	236 39.20	4 .66
- Страх ме је од промјена у школи и у друштву.	3.75	21 3.48	107 17.77	106 17.60	125 20.76	237 39.36	6 .99
- Одушевљавају ме честе промјене у свакодневном наставном раду.	3.69	140 23.25	266 44.18	101 16.77	57 9.46	35 5.81	3 .49
- Све бих учинио да се ништа не промијени у школи, јер је садашња школа боља него што ће бити после реформе.	3.59	40 6.64	103 17.11	129 21.42	120 19.93	209 34.71	1 .16
- Више волим да лагодно радим него да се напрежем на увођењу промјенама у настави.	3.58	32 5.31	127 21.09	103 17.10	138 22.92	201 33.38	1 .16
- Посматрано уопште најбоље је у настави радити онако како си научио.	3.41	30 4.98	165 27.44	71 11.79	197 32.72	137 22.75	2 .33
- После сваке промене у школи је горе него што је било прије промјена.	3.32	43 7.14	141 23.42	120 19.93	171 28.42	124 20.59	3 .49
- У школи сам познат као онај који први прихвата иновације у настави.	3.25	66 10.96	186 30.89	233 38.70	51 8.47	60 9.96	6 .99
- Свеједно је шта се мијења у школи наставници увијек раде по истом.	3.15	49 8.13	195 32.39	100 16.61	130 21.59	126 20.93	2 .33
- Међу наставницима у школи од мене увијек очекују неку нову идеју или сугестију за рад.	3.08	53 8.83	156 25.91	243 40.36	79 13.12	67 11.12	4 .66
- Промјене у школи увијек заврше лоше по просвјетне раднике.	3.01	91 15.11	151 25.08	128 21.26	112 18.60	113 18.77	7 1.16
- Тешко се сналазим у овом времену гдје се све брзо мијења.	2.75	107 17.77	205 34.05	98 16.27	109 18.10	81 13.45	2 .33
- Моји пријатељи се шале на мој рачун јер ме сматрају иноватором у настави.	2.74	36 5.98	117 19.43	241 40.03	72 11.96	135 22.42	1 .16

Позитиван однос према промјенама у образовању наставници су испољили и неприхватањем или прихватањем у мањем степену оних тврдњи којима се испољава негативан став према појединим аспектима увођења промјена у образовању. Тако је евидентно да су ставови наставника скоро равномјерно дистрибуирани кад је у питању процјена тврдње “Свеједно је шта се мијења у школи наставници увијек раде по истом“, чија је скална вриједност ($AC=3,15$), а коју прихвата 40,52%, а не прихвата 42,52%, док је 16,61% испољило неутралан став. Овакав резултат показује да су наставници испољили став неповјерења према спремности других наставника да прихватају промјене у образовању, јер испољавају став да су други наставници са резервом прихватили увођење промјена у образовање.

На такав закључак упућују и одговори анкетираних наставника о њиховом статусу у колективу, кад је у питању увођење иновација. Тако је евидентно да на тврдњу да “Међу наставницима у школи од мене увијек очекују неку нову идеју или сугестију за рад“ чија је скална вриједност ($AC=3,08$) већина наставника испољава ставове неприхватања, како се изјаснило 34,71%, док такву слику о себи у колективу прихвата 24,24%, а неутралан став испољава 40,36% наставника. Слично су дистрибуирани и одговори наставника на тврдњу „Моји пријатељи се шале на мој рачун јер ме сматрају иноватором у настави“ чија је скална вриједност најнижа и износи само $AC=2,74$. Ову тврдњу прихвата 25,41% анкетираних наставника, не прихвата 34,38%, док 40,03% има неутралан став. Другим ријечима овако дистрибуирани резултати показују како други наставници перципирају статус анкетираног наставника у колективу, по питању односа према промјенама у свакодневном наставном раду.

Колебљив однос према промјенама у образовању испољавају наставници и преко тврдњи којима се испољава конативни аспект односа према промјенама. Наиме, добијени резултати показују да су најмање прихваћене тврдње из сета тврдњи односа према промјенама којима се наглашава аспект понашања наставника у вријеме провођења промјена у образовању и усклађивања образовања са промјенама у друштву. На такве закључке указују и одговори на тврдње “Промјене у школи увијек заврше лоше по просвјетне раднике” ($AC=3,01$) и “Тешко се сналазим у овом времену гдје се све брзо мијења” ($AC=2,75$), које су не само најмање прихваћене код анкетираних наставника, него које показују да преко 40% анкетираних наставника у свом понашању не прихвата актуелне

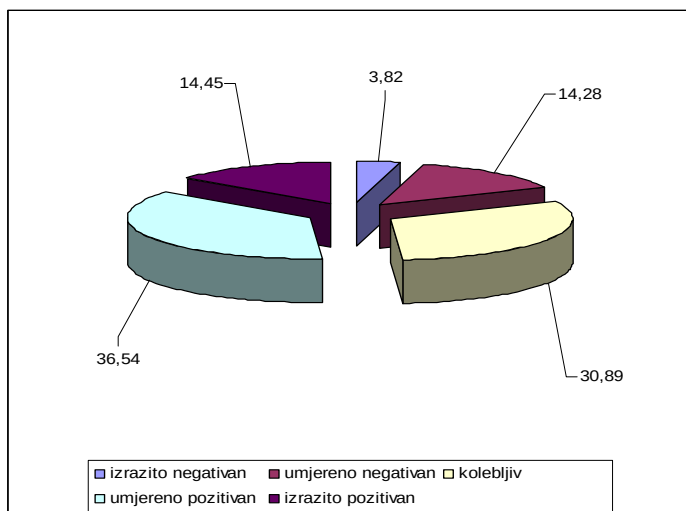
промјене у образовању или да имају песимистичке ставове или ставове неповјерења у актуелне промјене. Тако је евидентно да чак 40,20% наставника прихвата тврдњу “Промјене у школи увијек заврше лоше по просвјетне раднике”, што значи да имају скептичне ставове по положај наставника у актуелним промјенама. Прецизнији закључци се могу извести и из одговора анкетираних наставника на тврдњу “Тешко се сналазим у овом времену гдје се све брзо мијења“, са којом се слаже сваки други анкетирани наставник или 51,82%, а не слаже 31,56%. Наиме, овако дистрибуирани резултати показују да анкетирани наставници испољавају и извјесну дозу неповјерења у промјене које се уводе у образовање, иако превладавају позитивнији ставови према промјенама у цјелини или њеним појединим аспектима.

Увидом у цјелину добијених резултата може се констатовати да анкетирани наставници испољавају позитивнији однос према промјенама у образовању на тврдњама којима се испитује сазнајни (когнитивни) аспект промјена, да су неутралније (колебљиве) ставове испољили на тврдњама које указују на емотивну (афективну) компоненту њихових ставова, док су најизраженије неповјерење и најнижи степен прихватања наставници испољили на тврдњама којима се испитује вољна (конативна) компонента општег става према промјенама у образовању. Другим ријечима наставници знају да су промјене у образовању нужне и да су саставни дио перманентног развоја и усавршавања образовања, али да о тим промјенама имају помијешане емоције – прије свега неизвјесност од промјена сопственог статуса, те да због страха од погоршања сопственог статуса испољавају и недовољно изражену спремност да се активније ангажују на увођењу промјена у наставни и ваннаставни рад.

Осим тога, на основу презентованих резултата види се да анкетирани наставници свој однос према промјенама у образовању опажају позитивније него однос других наставника са којима раде у школи.

Показатељи о дистрибуцији резултата општег става наставника према промјенама у образовању дају прецизнију слику односа наставника према промјенама, што је евидентно анализом резултата који су представљени у табели 3 и графикону број 1.

Графикон бр. 1



Табела 3. Дистрибуција резултата општег става према промјенама у образовању

Интензитет општег става према промјенама у образовању	бр	%
- изразито негативан	23	3.82060
- умјерено негативан	86	14.28571
- колебљив	186	30.89701
- умјерено позитиван	220	36.54485
- изразито позитиван	87	14.45183

Увид у тако представљене резултате показује да су општи ставови наставника основних и средњих школа према промјенама у образовању дистрибуирани тако да међу наставницима има наставника и са негативним, колебљивим и позитивним ставовима. Другим ријечима, добијени резултати показују да су општи ставови наставника према промјенама у образовању дистрибуирани слично нормалној дистрибуцији, с тим што је нешто већи проценат наставника са позитивним него са колебљивим или негативним ставовима. Тако је евидентно да 18,10% анкетираних наставника има негативне ставове према промјенама у образовању, од чега 3,82% изразито негативне, док сваки други анкетирани наставник или 50,99%

има позитивне ставове, а међу њима 14,45% изразито позитивне. Колебљиве ставове према променама у образовању има скоро сваки трећи анкетирани наставник или 30,89%.

На основу изложених резултата о метријским карактеристикама скале и посебно резултата истраживања општег става наставника према промјенама у образовању може се констатовати да овако конструисана скала задовољава методолошке захтјеве и да се може користити као валидан и поуздан мјерни инструмент у емпијским истраживањима.

Литература

Ајдуковић, Д. и др., (1984), Успоредба двају начина конструкције скала за мјерење ставова методом процјене величина, "Ревија за психологију" бр. 1-2, Загреб

Банђур, В. и др., (1996), Статистика у педагошком истраживању, Универзитет у Приштини, Приштина

Булатовић, Р., (1980), Израда инструмента за мјерење става одраслих према образовању, "Андрологија" бр. 3-5, Загреб

Буквић, А., (1982): Начела израде психолошких тестова, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 144

Вилотијевић, М., (1998), Образовање и стручно усавршавање наставника, у: Наша основна школа будућности, Учитељски факултети Србије, Београд

Вилотијевић, М., (1998), Предлог промена и образложења, у: Наша основна школа будућности, Учитељски факултети Србије, Београд

Голић, Р., (1981), Утврђивање слагања профила на скалама процјене, "Ревија за психологију", бр. 1-2, Загреб

Гилфорд, Ј., П., (1968): Основе психолошке и педагошке статистике, "Савремена администрација", Београд

Gud, C.V., Het, P., (1966), Методи социјалног истраживања, "Вук Караџић", Београд

Gud, C. V., Skeits, D. E., (1967), Методе истраживања у педагогији, психологији и социологији, "Отокар Кершовани", Ријека

Драгичевић, Ч., (1984), Статистика за психологе, Савез друштава психолога Србије, Београд

Драгичевић, Ч., (1973), Проблеми вааности тестова, "Психологија" бр. 1-2, Београд

Дунђеровић, Р., (1982), Основи методологије, у: Основи психологије и дидактике универзитетске наставе, Универзитет у Сарајеву

Звонаревић, М. (1984), Метода принуде у испитивању ставова, "Андрогогија" бр. 1-2, Загреб

Звонаревић, др М. (1988), Комплементарни тест за испитивање ставова, "Сазнања" бр. 5-6, Бања Лука

Крковић, А., Куленовић, А., (1976), Диференцијално пондерирање уратка у задацима II "Ревија за психологију" бр. 3-4, Загреб

Крнета, Д., (1988), Вриједност позитивно-негативно формулисаних ставки у испитивању ставова, "Сазнања", број 5-6, Бања Лука

Крнета, А., (2008), Релације између нереалистичког оптимизма и телегеновог модела личности, Емпиријска истраживања у психологији, XIV научни скуп, Институт за психологију и Лабораторија за експерименталну психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду.

Крнета, Д., (1988), Вриједност позитивно-негативно формулисаних ставки у испитивању ставова, "Сазнања", број 5-6, Бањалука

Крнета, Д., (1998), Конструкција и примјена скала у испитивању ставова, Ванјалучка сепрану, Бања Лука.

Крнета, Д., Крнета, Љ., (2003), Спремност наставника за прихватање промјена у образовању Републике Српске, саопштење на 9. округлом столу "Положај даровитих у курикуларној реформи", Вршац

Крнета, Д., (2005), Промјене у образовању и инетрактивна настава, Зборник У сусрет интеграцијама, Филозофски факултет Источно Сарајево

Коледин, Г., (2008) Разлике у јачини осјећаја кохерентности код лијечних овисника и оних који не конзумирају наркотице, Емпиријска истраживања у психологији, XIV научни скуп, Институт за психологију и Лабораторија за експерименталну психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду.

Крковић, А., (1966): Поузданост резултата психологијских мјерења, у: Одабрана поглавља из психометрије и непараметријске статистике, Загреб

Момировић, К., (1966): Ваљаност психологијских мјерних инструмената, у: Одабрана поглавља из психометрије и непараметријске статистике, Загреб

Першић, Б., (1973), Још једна верзија скале за испитивање облика националне везаности, "Дани Рамира Бујаса", Друштво психолога Хрватске, Загреб

Пец, Б., (1981): Изабрана поглавља из основа психометрије, Друштво психолога, Загреб

Ратковић, М., (1997), Образовање и промене, Учитељски факултет, Београд

Ристић, Ж. (1995), О истраживању, методу и знању, Институт за педагошка истраживања, Београд

Рот, Н. и Хавелка, Н., (1972), Израда скале за испитивање облика националне везаности, IV Конгрес психолога Југославије, Љубљана

Хавелка, Н. (1973), Индикатори става и њихова конзистентност у процесу актуализације, "Психологија", бр. 3-4, Београд

Хавелка, Н., Кузмановић, Б. и Попадић, Д. (1993), Методе и технике социјалнопсихолошких истраживања, Филозофски факултет, Београд

Хавелка, Н., (1998), Улога наставника и улога ученика у основној школи, у: Наша основна школа будућености, Учитељски факултети Србије, Београд

Dragoljub Krneta
Gorjana Koledin
Aleksandra Krneta

CONSTRUCTION AND VALIDATION OF SCALE FOR QUESTIONING GENERAL ATTITUDE TOWARD EDUCATIONAL REFORMS

Summary

In this paper we showed the construction and validation scale for questioning general attitude of teachers toward educational reforms and the results of the questioning as well. In the first part of the paper we introduced the most significant phases in the construction of scale and methodological procedures applied to define its metrical characteristics. In the second part of the paper we explained the concept of research based on the scale and we got the results of general attitude of teachers toward educational reforms.

In this manner, in the chapter on the construction of scale, we noted and systematized key phases in construction and defining of metrical characteristics of Likert's scale created for questioning the teachers' attitude toward educational reforms. According to this we proved scale's validity, reliability and exclusivity.

After that we explained the results of teachers' attitude toward educational reforms in Republic of Srpska. The results were realised on the number of 560 questioned high school and elementary school teachers from Republic of Srpska and Federation of Bosnia and Herzegovina. Regarding their attitudes, it was concluded that most of the teachers had moderately positive attitude (36,54%), the others were less reluctant (30,89%), and some had positive attitude (14,45%), and only 3,82% had the negative attitude.

РАНЕ ФОРМЕ ПОУЧАВАЊА

Апстракт: У првом дијелу рада се образлаже зашто је корисно педагошке појаве разматрати са еволуционог становишта и анализира се значење појма „поучавање“. У другом дијелу рада дат је преглед сазнања о најранијим развојним облицима поучавања, што се може третирати као скица његове ране еволуције.

Кључне ријечи: поучавање, облици поучавања, еволуција поучавања, еволуциони приступ педагошким појавама.

Увод

Потпуније разумијевање неке појеве тешко је могуће без сазнања о њеном развоју, о облицима у којима се та појава јављала прије него што је достигла актуелни облик. Ово важи и за педагошке појаве. Међутим, код педагога се не налази баш превише склоности да се баве развојем појава које су предмет интересовања педагогије. Било би логично да се знатно више пише о томе како је текао развој васпитања, који су његови прапочеци, како је из тих зачетака еволуирало у васпитање какво данас познајемо, које развојне облике је попримало и како је текао прелазак из једних у друге, како и у којој мјери су ранији развојни облици садржани у актуелном облику васпитања, итд. Нека од ових питања обично се овлаш дотакну у уџбеницима из опште педагогије или историје педагогије. То се углавном ради тако што се помене да је васпитање карактеристично само за човјека, да постоји од када постоји људска врста, уз неколико напомена о томе да је у првобитној заједници имало бескласни карактер и да није било издвојено у посебну дјелатност, него се одвијало кроз сам живот у заједници. Кад се дође до робовласништва, онда излагање углавном прелази у историју школе. О неким зачецима васпитања, о коријенима из којих се феномен васпитања развио, уколико се ишта каже, по правилу се само помене да коријене има у нагонској бризи животиња за своје потомство.

Један од услова за обухватније сагледавање васпитања јесте знатно потпуније освјетљавање његових коријена и еволутивног пута који је васпитање прошло од тих коријена до данашњег облика. Овдје се нећемо бавити питањем еволуције васпитања, него ћемо

дати скицу ране еволуције једне појаве која је тијесно повезана са васпитањем. Говорићемо о еволуцији поучавања. Наиме, несумњиво је да је поучавање у самом језгру васпитања, тако да доста тога (вјероватно већина) што се односи на еволуцију поучавања важи и за еволуцију васпитања. Говорити о еволуцији васпитања, макар и у најелементарнијим назнакама, доста је теже због неслагања самих педагога о томе шта све обухвата васпитање. Појам поучавања је прецизније одређен, може се прецизније операционализовати, па је лакше и анализирати развој појаве на коју се он односи. Педагози ће се углавном сложити да васпитање обухвата поучавање, али неће бити потпуног слагања око тога шта све још, уз поучавање, сачињава васпитање. Дати, макар и само оквирну, скицу еволуције поучавања превазилазило би обим оваквог рада. Зато ћемо се ограничити на најраније форме овог феномена, дакле, на његове коријене.

У складу са оријентацијом овог рада, поменућемо још једно запажање о педагогији и педагозима. Чини нам се оправдано тврдња да су педагози, више него научници из неких других наука, затворени у један круг тема и начина приступа проблемима. Такође су, кад је ријеч о сарадњи са другим наукама, склони да ту сарадњу ограничавају на науке са којима већ по традицији постоји блискост. Прилично је неуобичајено тврдити да може бити користи од сарадње педагогије са неким дисциплинама са којима сарадња није уобичајена, као што су нпр. зоопсихологија, етологија, теорија еволуције или археологија. Једна од ствари на које овим радом желимо указати јесте и то да педагогија и са овим наукама има додирних тачака и да од сарадње са њима може бити користи за потпуније сагледавање педагошких појава.

Одређење појма „пучавање“

Да би се говорило о развојном путу неке појаве, потребно је одредити шта тачно та појава обухвата, потребно је дефинисати на неки начин. Шта се подразумијева под поучавањем? У Педагошкој енциклопедији је под овом одредницом наведено: „Непосредна педагошка помоћ ученицима у одгојно-образовном процесу, а то значи приликом стјецања знања, у развијању психофизичких способности и усвајању одгојних вриједности.“ (Педагошка енциклопедија, 1989). За исти појам у Педагошком речнику стоји: „Педагошка делатност која се састоји у пружању непосредне помоћи васпитанику у процесу његовог учења. Неопходност и важност поучавања произлазе из неоспособљености деце да сама успешно

усвајају достигнућа људске културе и цивилизације у непосредном додиру са њима... За дете кашика, у почетку, представља неодређени предмет са којим се, нпр., може играти. Специфично људску функцију кашике дијете сазнаје тек у процесу општења са одраслима.“ (Педагошки речник, 1967). Слично је одређење и у Психолошком речнику, само што се не користи појам „поучавање“, него „обука“: „Процес учења под непосредним надзором и према упутствима наставника. Обично је у питању учење не само менталних, већ и мануелних схема (руковање машином, вожња аутомобила)... Обучавање има за циљ давање одговарајућих упутстава и стицање одређених вештина.“ (Крстић, 1996).

У наведеним одређењима као карактеристике поучавања истичу се да се ради о пружању помоћи ученику (васпитанику) у учењу, да је та помоћ непосредна, састоји се у давању упутстава и надзирању активности учења и да неопходност ове активности произлази из немогућности да дјеца сама усвајају тековине културе и цивилизације. Може се примијетити да се поучавање дефинише прилично уопштено. Такође, говори се о пружању помоћи у учењу само код људи. У неким другим наукама појам поучавање се користи и код описивања понашања животиња. У тим наукама се појам „поучавање“ настоји одредити прецизније. Каро и Хаузер су дефинисали минималне критеријуме које трансфер информација од једне јединке ка другој мора задовољити да би се могло говорити о поучавању (Caro and Hauser, 1992). Ти критеријуми су: 1. јединка која преноси информације трпи одређену штету, или барем не добија непосредну корист од тога што ће понашање јединке која прима информација бити измијењено, 2. понашање којим се преносе информације мора бити испољено само када је јединка која то понашање усваја присутна, 3. поучавање омогућује „ученику“ да научи вјештине и стекне знање које не може добити на други начин или му, у најмању руку, омогућује да га стекне брже и лакше.

Неки аутори сматрају да ове критеријуме треба допунити још једним који се односи на врсту информација које се преносе (Raine and Chitka, 2006). Наводе примјер да када неком једноставно саопшtimo гдје се налази неки ресторан, не сматрамо то поучавањем. Исто тако, ако родитељи дјетету једноставно саопште рјешење неког проблема, опет се не ради о поучавању, али ако му помажу да ријеш проблем, указују му на грешке, исправљају га и сл., онда је ријеч о поучавању. Поучавање, по њима, подразумијева пренос вјештина, образаца, норми и стратегија, а не једноставно преношење декларативних информација (факата).

Барнет поучавање одређује кроз следеће карактеристике: 1. понашање учитеља изазива специфичне промјене у понашању ученика и 2. понашање учитеља мора потрајати све док ученик не достигне одређен стандард перформанси, односно понашање учитеља мора бити прилагођено захтјевима достизања ових перформанси (Према Galef, 1992). Овој посљедњој карактеристици посебно посвећују пажњу Ричардсон и сарадници (Richardson, Sleeman, McNamara, Houstoon and Franks, 2007), наводећи да се код неких аутора као један од критеријума да би се неко понашање третирао као поучавање наводи и евалуативност, односно осјетљивост на ниво компетенција који је ученик достигао. То се онда користи као потврда да је једино човјек способан за такву комплексну когнитивну евалуацију па је, према томе, поучавање својствено искључиво људима. Ричардсон и сарадници су извели експеримент са једном врстом мравца (*Temnothorax albipennis*), којим су показали да код ове врсте инсеката постоје једноставни механизми евалуације нивоа компетенција који је достигла јединка „пучавана“ од друге јединке која те компетенције посједује. Једноставне форме евалуације током поучавања могу почивати и на веома простим механизмима (опис поучавања код мравца као и проблем евалуативности у овом случају биће наведени касније). Аутори сматрају да су оваква истраживања од вишеструке користи јер омогућују да се сагледа суштина поучавања као феномена, али и да се открије шта је оно што је особено за поучавање код људи, по чему се њихово поучавање разликује од поучавања код других бића. Сматрају да се за дефинисање те разлике не може користити постојање, односно непостојање евалуације током поучавања, већ да критеријуме који одређују суштинску разлику треба тражити другдје.

У тексту који слиједи сумираћемо и додатно образложити наведене критеријуме. Пошто поучавање увијек подразумијева барем двије јединке, од којих једна има неку вјештину или знање, а друга нема, прву ћемо условно назвати „учитељем“, а другу „учеником“. Дакле, као критеријуми које неко понашање треба задовољити да би могло бити означено као поучавање, могу се навести:

1. Учитељ мијења своје уобичајено понашање у односу на оно какво би било да нема поучавања. Облике понашања који представљају поучавање не испољава када ученик није присутан.

2. Ова промјена понашања за учитеља има одређену цијену. Он трпи неку штету (или барем не добија непосредну корист) од

поучавања. Његово понашање са становишта њега као јединке постаје мање ефикасно јер губи вријеме и расипа енергију.

3. Ова активност ученику доноси корист. Понашање учитеља доводи до специфичних промјена у понашању ученика које, у крајњој линији, чине да то понашање буде ефикасније.

4. То што ученик усваја поучавањем, он, или не може усвојити на други начин, или може, али знатно теже и спорије.

5. Карактер и трајање свог понашања учитељ прилагођава захтјевима достизања одређеног нивоа перформанси од стране ученика (или бар приближавања том нивоу). Ово прилагођавање засновано је на информацијама које учитељ добија од ученика, ток информација одвија се у оба смјера.

Као један од критеријума могао би се додати онај који наводе Хопит и сарадници да се о поучавању може говорити тек ако се врши пренос процедуралних знања, а не само декларативних.

Постоје и други начини путем којих се културне тековине шире на друге припаднике групе (нпр. имитација и неки други простији механизми), али они не задовољавају бар неки од наведених критеријума.

Наведени критеријуми важе за поучавање код животиња. Они важе и за поучавање код људи са неким битним допунама. Наиме, наведено је да понашање учитеља постаје мање ефикасно због тога што се мора позабавити поучавањем. Ова карактеристика важи и код људи у таквим облицима поучавања као што је нпр. шегртовање. У некој занатској радионици, мајстор ће вјероватно, бар повремено, бити мање ефикасан због тога што мора надзирати рад шегрта и давати му неопходна упутства, исправљати га и сл. Међутим, код људи постоји такав облик поучавања које је постало самостална дјелатност, дјелатност која се не обавља успут, као додатак некој основној дјелатности, него је дјелатност сама за себе. Овдје се не може говорити о томе да понашање учитеља постаје мање ефикасно због поучавања, јер учитељ нема другу дјелатност, његова примарна дјелатност јесте управо поучавање. Дакле, учитељ своје бављење поучавањем није платио цијеном смањења ефикасности неке своје примарне дјелатности. Може се говорити о томе да је заједница морала платити цијену тиме што је један број чланова морала одвојити за дјелатност поучавања. Када учитељ плаћа цијену, од релативно малог смањења његове ефикасности, заједница има велику корист јер добија нове компетентне чланове. Поменуто плаћање цијене коју заједница плаћа кроз издавање одређеног броја

учитеља из других активности, вишеструко јој се исплати из истог разлога.

Поглед уназад

Кренемо ли кроз прошлост поучавања, шта ћемо наћи, шта знамо о овој појави у прошлости? Општи еволуциони принципи говоре да нека појава не настаје ни из чега, да свака појава знатно прије него што се појави у препознатљивом облику има зачетке у неким другим појавама. Идући уназад, пут би требало да нас доведе до таквих зачетака поучавања. Нећемо се освртати на поучавање у дијелу људске историје о којој постоје писани трагови, јер нам у овом тексту није циљ да дајемо неки потпунији преглед еволуције поучавања, него ћемо се концентрисати на почетне форме поучавања у складу са циљем да трагамо за почецима. Зато се селимо у праисторију. Може ли се уопште нешто рећи о поучавању у праисторији? Знамо ли нешто о томе и ако знамо, како се дошло до тих сазнања? Овдје нам неке одговоре може дати археологија.

Археолошка истраживања могу нам прибавити податке о начину живота људи из оних периода из којих нема писаних трагова. На основу сложених анализа нађених артефакта, стручњаци изводе бројне закључке о понашању раних људи и о њиховим односима. Неке од таквих анализа говоре и о процесима учења и поучавања у најранијим људским заједницама. Такви резултати су и педагошки занимљиви, јер говоре о најранијим фазама педагошких феномена, па тако и поучавања. Како археолози долазе до оваквих сазнања и на шта та сазнања упућују?

Од артефакта из каменог доба посебно је значајно камено оруђе, јер оно много говори о онима који су га израдили и користили. Анализирајући камене алатке, научници изводе закључке о начину на који је оно израђено, о менталним и мануелним вјештинама којима је творац алатки морао располагати, о начину на који је оно кориштено, а одатле много и о томе којим дјелатностима су се бавили корисници тог оруђа, како су прибављали средства за живот, какви су били њихови међусобни односи итд. Овдје ће бити ријечи о налазима и анализама које упућују на закључке о томе како је код раних људи на друге припаднике групе преношена вјештина израде каменог оруђа.

Камено оруђе израђивано је од кремена као врсте камена која има довољну тврдоћу, уз одређену вјештину, може се обрађивати и обликовати, а релативно лако се налази у већини поднебља. Основни

циљ неког ко прави камено оруђе у већини случајева јесте да добије облик клина, јер је такво оруђе најупотребљивије (задавање ударца оштром страном, сјечење, стругање итд.). При том је, било да се ради о каменој ручној сјекири, ножу или врху копља, важно да угао сјечива буде мали (знатно мањи од 90 степени) јер је само тако оштрица употребљива. Ово се своди на то да алатка буде довољно танка и са релативно равним странама. Ако анализирани артефакт битно одступа од оваквих облика, вјероватно се ради о недовољној вјештини оног ко га је израдио. Анализа је могућа не само на основу саме алатке, него и на основу каменог језгра са којег је алатка добијена одламањем. Ово је посебно значајно, јер готове алатке углавном не остају на мјесту гдје су израђене, док камена језгра од којих су добијене остају „у радионици“, дакле на једном мјесту, гдје се може наћи и велики број неуспјелих алатки, одбачених језгара итд. Анализом нађеног кременог оруђа, научници закључују о вјештини онога ко је оруђе израдио, а ове анализе показују доста тога и о томе како се ова вјештина преносила са генерације на генерацију.

Анализом већег броја налаза каменог оруђа израђеног од стране неандерталаца (*Homo sapiens neanderthalensis*) у распону од старијег до млађег каменог доба, Стејперт образлаже оправданост закључака да су поједини примјерци тог оруђа израђени од стране неандерталске дјеце, од стране одраслих, али за дјецу, те од стране одраслих као „наставно средство“ у практичној обуци за израду каменог оруђа (Stapert, 2007). Аутор наводи да већина археолога, на основу анализе каменог оруђа, разликује три нивоа вјештине у његовој изради: експертски ниво (одрасли), напредни ученици (са скромном продуктивношћу у изради оруђа) и почетници (без продуктивности). Посљедња два нивоа се приписују дјечи. При оваквим анализама се узима у обзир да неуспјех у изради оруђа одговарајућих карактеристика не мора бити узрокован само недовољном вјештином оног ко га израђује, него и неадекватним квалитетом кремене „сировине“. Тек кад се одбаци недовољан квалитет кремена као узрок лошег квалитета израђеног оруђа, то се приписује недовољној вјештини произвођача оруђа.

Такве примјерке кремених артефакта који показују очигледан недостатак вјештине у изради, а посебно ако су величином мањи од оптималних (уз услов да налазиште располаже са довољно кремена адекватне величине), Стејперт класификује као дјело дјеце која су на нивоу почетника и која су их израдила вјероватно као покушај да имитирају одрасле произвођаче оруђа. Примјерке који показују већи,

али и даље недовољан степен вјештине, приписује старијој дјечи која су на нивоу напредних ученика. Наводи примјере оруђа које показује вјештину израде на овом нивоу, али је такве величине и степена довршености израде да тешко омогућује неку практичну употребу. На основу тога закључује да се ради о артефакту израђеном од стране напредног ученика искључиво у сврху вјежбања у изради оруђа, без намјере да оно има употребну вриједност. На основу налаза из Холандије, гдје су остаци рада експерта и напредног ученика били на растојању од око 1,5 метара, аутор закључује да се радило о некој врсти едукативне интеракције током рада. Ако ништа друго, ученик се угледао на одраслог.

Посебно су занимљиви примјерци каменог оруђа које је толико мало да није могло имати практичну примјену (нпр. микро-ручна сјекира), које показује експертски ниво у вјештини израде. Ако су га израђивали одрасли, са довољном вјештином за израду оруђа, а оно се није могло практично примјењивати, зашто су га израдили тако малог? Стејперт закључује да су такви предмети служили као средство за игру-обуку и да су их одрасли израђивали за дјецу.

На крају, педагошки вјероватно најзанимљивији, јесу случајеви који указују на могуће директно поучавање у изради оруђа. Ради се о каменим језгрима, од којих су одбијани комади на такав начин да то указује на ниво експертске вјештине, али готово сви добијени комади су остали на тој локацији, тј. нису узети у даљу обраду и употребу. Ако је ово радио одрасли са високим нивоом вјештине, а није то радио са циљем да дође до оруђа са одговарајућим оштрицама које ће даље бити употребељено, једино што се намеће као логичан циљ јесте давање примјера неком ко посматра како се то ради, дакле, поучавање. Стејперт наводи: „Морамо закључити да је `поучавање` палеолитски проналазак (најкасније из горњег палеолитика)“ (Stapert, 2007, 21). Занимљиво је и то да аутор наводи како су овакви налази слабо заступљени у налазиштима из старијег каменог доба, а знатно чешће из млађег каменог доба, што би могло говорити о порасту значаја поучавања, па у складу са тим, и његовој већој заступљености у каснијим периодима каменог доба.



Цртеж 1 (према скицама и описима из Stapert, 2007). На основу концентрације каменог иверја и језгара одређеног квалитета, археолози могу закључивати о међусобном положају израђивача оруђа који имају различит ниво вјештине. Удаљеност и положај могу упућивати на интеракцију током тог процеса. Величина, облик, степен довршености и остављање артефакта на истом локалитету могу указивати на циљ са којим су израђени (да ли су израђени за практичну употребу, да ли се ради о вјежби ради развијања вјештине код неког ко је још није развио или о демонстрирању вјештине од стране неког ко је посједује).

Осим што упућују на постојање поучавања у каменом добу, резултати Стејпертових анализа које смо навели отварају још нека педагошки важна питања. Једно од таквих је питање постоји ли поучавање само код људи или се може говорити о поучавању и код животиња. Наиме, Стејпертова анализа односила се на археолошка истраживања артефакта које су израдили припадници изумрле врсте *Homo sapiens neanderthalensis*, која се заправо сматра подврстом врсте *Homo sapiens* (друга подврста смо ми, *Homo sapiens sapiens*) (Хациселимовић, 1988). Ово баца унеколико другачије свјетло на чест став код педагога да је васпитање, па онда и поучавање, карактеристично само за људе. Видјели смо како је прилично вјероватно да је поучавање постојало и код неандерталаца, а важећи ставови теорије антропогенезе кажу да они нису наши преци, него рођаци (бочна грана). Дакле, поучавање није нешто што је ексклузивно везано само за људе какви смо ми, него је постојало и код неких другачијих бића. Додуше, став да је поучавање искључиво

људска карактеристика није овим директно доведено у питање, јер се ради о двије подврсте исте врсте *Homo sapiens*. И неандерталци су били људи (само друга подврста наше врсте). Ексклузивност поучавања код људи најдиректније доводе у питање налази етолога и зоопсихолога. Осврнимо се и на неке од тих резултата.

Наставимо кретање у још даљу прошлост (у еволутивном смислу). Има ли поучавања код бића која су еволутивно на супхуманом нивоу? Неки одговори се могу потражити код научника који проучавају понашање животиња. Поучавање у људском друштву има јасну функцију преноса тековина културе на нове нараштаје, чиме се обезбјеђује опстанак и постојање саме те културе. Ако је то основна функција поучавања, намеће се питање постоји ли код животиња култура, или бар нешто аналогно култури код људи, што би се поучавањем преносило? Ставови о овоме нису јединствени. Неки сматрају да се може говорити о култури и код животиња (нпр. Boesch and Tomaselo, 1998), неки ће порицати да је за животињски свијет оправдано користити појам „култура“ (Galef, 1992). Овај аутор наводи да се не ради само о разлици у степену, него су то суштински различите појаве, па их је потребно означаавати различитим називима. Он код животиња говори о традицији, а не о култури. Несумњиво је да постоје неке битне разлике које људску културу одвајају од животињске традиције. Бош и Томазело истичу да људска култура има карактер кумулативности (Boesch and Tomaselo, 1998). Попут грудве снијега која се котрља низ падину и успут купи нове количине снијега постајући све већа, и култура кроз допринос сваке нове генерације увећава фонд тековина које се преносе на наредне генерације. Аутори наводе да је засад тешко изјашњавати се о постојању овог ефекта у традицији код животиња јер је период од тридесетак година, колико се проучавају ови феномени у животињском свијету, једноставно прекратак за такве закључке. Још једна важна разлика је то што људи користе оруђа за производњу оруђа. И код животиња има примјера употребе необрађених или незнатно модификованих предмета као оруђа за одређене активности (неке примјере навешћемо касније), али само људи користе оруђа да би произвели нова оруђа (Хаџиселимовић, 1988). Вјероватно је правилније за означавање нечега што је у животињском свијету слично, аналогно људској култури користити неки други термин. Боас је користио термин „начин живота“ (Боас, 1982).

Не улазећи у расправе о томе да ли су традиција код животиња и култура код људи суштински исте појаве које се

разликују у степену или се ради о суштински различитим појавама, можемо констатовати да и у животињском свијету постоје одређени обрасци понашања који се могу стећи само преношењем са претходних генерација на наредне и који су у животињском свијету оно што је култура код људи. Овдје је потребно подвући да се у појам традиције код животиња не укључују облици понашања који су инстинктивни или су резултат самосталног учења јединке у додиру са средином у којој живи. Традиција је научени образац понашања који је заједнички у једној социјалној групи, али истовремено није присутан у неким другим социјалним групама исте живе врсте (Galef, 1986). Такви примјери су познати у литератури која се бави понашањем животиња. Један од најчешће навођених примјера је случај са „пецањем термита“ код источноафричких шимпанзи (*Pan troglodytes*). У Гомба националном парку у Танзанији код шимпанзи је регистрован посебан начин прикупљања термита које мајмуни користе као храну (McGrow and Rogers, 1983). Термити живе у великим и прилично тврдо саграђеним термитњацима, у чију унутрашњост није лако продријети, а ако се то и успије, термити се одмах завуку дубље у термитњак. Шимпанзе користе сасвим мале отворе, које пронађу или их сами начине, па у те отворе увуку танку гранчицу. Инсекти реагују на страно тијело тако што се пењу на тај „прибор за пецање“. Шимпанза извлачи грану, пажљиво устима скида термите и једе их. Поступак даље понавља на исти начин. Сличан метод исхране регистрован је код свих заједница шимпанзи у Источној Африци, али није код заједница у Западној Африци. Регистроване су и разлике међу различитим групама у врсти термита и мраву које лове на овај начин, у врсти материјала који користе као сонду за сакупљање инсеката, у начину како ове сонде припремају за „пецање“ итд. Описани облик понашања може се сматрати дијелом традиције ових животиња. То даље значи да се тај облик понашања мора неким механизмима преносити са старијих на млађе јединке. Који су то механизми. Има ли ту поучавања?

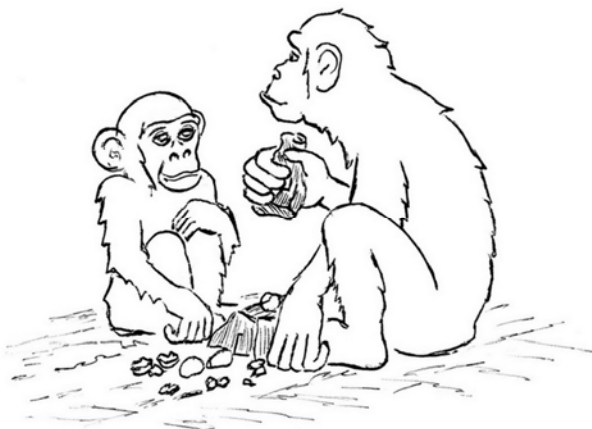
Разумљиво је да одговор на питање „има ли поучавања код животиња“ умногоме зависи од тога како се одговара на питање „постоји ли код животиња култура“. Аутори који између традиције код животиња и културе код људи виде суштинске разлике не прихватају постојање поучавања код животиња и преношење облика понашања на нове нараштаје објашњавају другим механизмима (Galef, 1992; Galef, 2006). Они који су склонили да традицију и културу виде као феномене међу којима не постоји провалија, говоре

о поучавању и код животиња. Навешћемо неке од извјештаја из ове друге групе.

Бош описује понашање шимпанзи из Таи националног парка (Ivory Coast) у Западној Африци, гдје се не ради о директном поучавању, него о стварању погодности за учење (Boesch, 1991). Шимпанзе су развиле вјештину разбијања ораха тако што налазе камен који је обликом погодан да послужи као чекић и неки већи раван камен који ће послужити као подлога (наковањ). Регистровано је да, када мале шимпанзе напуне три године и покажу повећано интересовање за ову активност, њихове мајке врше неке радње које олакшавају учење код младих, иако се не ради о директном поучавању. Код одраслих шимпанзи је уобичајено да, када нађу погодан чекић, носе тај чекић са собом док сакупљају орахе. Мајке које имају младе на поменутом узрасту много чешће остављају чекић у близини наковња, ризикујући тако да им нека друга одрасла јединка узме чекић, али и стварају погодност младунцима да стичу искуства са том алатком у одговарајућем контексту. Такође, одрасле јединке без младунаца нису виђене да неразбијене орахе остављају у близини наковња. Мајке које имају младунце раде то. Младунчад могу тако остављене орахе само помјерити на наковањ и све је спремно за вјежбу. У неким случајевима регистровано је да мајка остави орах на самом наковњу, а чекић поред наковња прије него што оде да сакупља још ораха.

Исти аутор наводи два примјера понашања код шимпанзи у истом националном парку, које је тешко не сврстати у поучавање (Ibidem). Мале шимпанзе имају тешкоћа у савладавању вјештине разбијања ораха. Аутор наводи два примјера у којима мајка, примијетивши такве тешкоће код младунчета, на директан начин демонстрира како се проблем може ријешити. Мајка-шимпанза разбијала је једну посебну врсту ораха која има три одвојена језгра смјештена у посебне коморе са тврдим дрвенастим зидовима. Када се извади једно језгро, орах треба окренути на одговарајући начин и прецизно поставити на наковањ да би се разбила и друга комора и извадило друго језгро, а онда то поновити и за треће језгро. Младунче је појело већи дио ораха које је мајка разбијала. У једном тренутку је од ње узело камен који је служио као чекић и покушало само да разбије орах. Успјело је извадити прво језгро па је исти орах поново ставило на наковањ, али у неправилном положају. Мајка је узела тај орах па га ставила на наковањ на исправан начин. Посматрала је младунче док је успјешно разбијало другу комору и вадило језгро ораха.

Други случај. Док се мајка-шимпанза одмарала, њено младунче је покушавало да разбије орах каменом који није имао баш идеалан облик да би послужио као чекић. Пошто је неко вријеме безуспјешно покушавало, мајка му је пришла, а младунче јој је одмах дало чекић. Док је младунче сједило пред њом, мајка је врло полагано ротирала чекић у положај који је подеснији за разбијање ораха. Као да је наглашавала значење овог покрета, потрошила је цијели минут за извођење те једноставне ротације. Док је младунче и даље посматрало, разбила је десетак ораха. Онда је отишла, а младунче је наставило да разбија орахе, држећи чекић на исти начин на који је то радила његова мајка. И даље је имало тешкоћа, али је чекић стално држало на начин на који је то радила мајка.



Цртеж 2 (према описима из Boesch, 1991). Иако су регистровани спорадично, неки облици понашања код шимпанзи сасвим се уклапају у оно што називамо поучавањем.

Осим примјера поучавања код животиња које су еволутивно најближе човјеку, и код којих нису тако необични облици понашања који су слични облицима понашања код људи, овдје треба поменути нека открића која упућују на могућност постојања поучавања и код врста које су еволутивно на далеко нижем нивоу. Код једне врсте мрава (*Temnothorax albipennis*) примијећена је употреба технике *тандемског кретања* коју користе да би водили друге мраве од мравињака до мјеста на којем су нашли храну (Franks and Richardson, 2006; Richardson, Sleeman, McNamara, Houston and Franks, 2007). Аутори сматрају да тандемско кретање задовољава критеријуме потребне да буде квалификовано као поучавање. На почетку

поучавања (тандемског кретања) вођа налази јединку која је спремна да га прати. Тандемско кретање се одвија релативно споро, јер се јединка која прати, често зауставља ради испитивања карактеристичних знакова дуж пута како би научила ту путању. Када научи одређену секвенцу пута, пратилац пипцима дотиче задње ноге и трбух вође, чиме му ставља до знања да се тандемско кретање може наставити. Истраживачи су детаљном анализом кретања вође и пратиоца у тандему указали на узајамну повратну информацију: ако растојање међу њима постаје превелико, вођа успорава, а пратилац убрзава кретање, а ако растојање међу њима постаје премало, вођа убрзава, а пратилац успорава. То тако тече у периодима када вођа „вуче“ пратиоца, али процес је доста испрекидан јер пратилац диктира брзину „савладавања лекције“, често се заустављајући да консолидује усвојено знање о путу који су прешли. Вођа плаћа одређену цијену пошто би у нормалним условима дошао до мјеста са храном приближно четири пута брже када не би био ометан од пратиоца. Међутим, постоји и корист која се састоји у томе што ученик учи гдје се налази храна много брже него кад би то радио самостално. Пратилац који је научио лекцију често постаје вођа (учитељ) за друге мраве, па се на тај начин информација врло брзо шири кроз мрављу колонију. Аутори наглашавају љепоту једноставности код овог понашања. Ако неко експериментално уклони пратиоца у тандему и дотиче вођу нпр. користећи влас косе, приближно двапут у секунди или чешће, вођа ће наставити да се креће као да је пратилац ту. Такође сматрају да присуство поучавања код мравца показује да поучавање може да се јави и код животиња чији је мозак врло неразвијен и да је вјероватно вриједност информације код социјалних животиња фактор који условљава појаву поучавања, прије него развијеност мозга.

Пошто се као један од критеријума да се неко понашање сврста у поучавање код неких аутора среће и захтјев да мора постојати осјетљивост учитеља за ниво компетентности који је достигнут од стране ученика (евалуација од стране учитеља), Ричардсон и сарадници су извели експеримент са истом врстом мравца, у којем су потврдили и проширили сазнања о постојању повратне информације и на њој засноване евалуације учениковог понашања. Током тандемског кретања уклањали су пратиоца и онда посматрали понашање вође (учитеља). Регистровани су три различите врсте евалуације: 1. што дуже је тандемско кретање трајало до тада, вођа ће дуже остати на мјесту гдје је тандемско кретање прекинуто и чекати да се пратилац појави и настави са

праћењем, 2. вријеме чекања вођа прилагођава вриједности циља (што је налазиште хране обилније, дуже ће чекати), 3. уколико је тандемско кретање до тренутка уклањања пратиоца било неуобичајено споро, вођа ће чекати краће (Richardson, Sleeman, McNamara, Houstaoon and Franks, 2007).

Донекле слични примјери су одавно познати код пчела (*Apis mellifica*). Пчела која открије адекватан извор хране по повратку у кошницу изводи неку врсту плеса током којег тресе репом крећући се при том полукружном путањом, једном на једну, други пут на другу страну. Угао који линија спаја те двије полукружнице заклапа са вертикалом (линијом гравитације), једнак је углу између правца сунца и правца у којем се налази откривени извор хране. Трајање плеса пропорционално је удаљености извора од кошнице (Leadbeater and Chittka, 2007). На тај начин другим јединкама даје информације о откривеном извору хране. Додуше, овдје изгледа недостаје контрола од стране „учитеља“ нивоа компетентности који „ученици“ постижу (недостаје евалуација), па овај примјер највјероватније не задовољава раније помињане критеријуме да би се могао означити као поучавање (детаљније у: Richardson, Sleeman, McNamara, Houstaoon and Franks, 2007).

Дискусија

Шта се може закључити из овог кратког приказа? Какав ће бити одговор на питање о поријеклу поучавања, његовим коријенима и његовом присуству ван оквира људске врсте, зависи од тога како се гледа на неке друге, општије појаве. Зависиће од тога како се гледа на мјесто човјека међу осталим живим врстама са којима дијели планету, на његову еволуцију, како се гледа на питања културе итд. Несумњиво је да је постојање свијести један од кључних фактора који раздваја човјека од животиња, те се питање свијести јавља као једно од основних и код разматрања питања културе па онда и питања поучавања. Ако се свијест третира као онај фактор који је направио јаз између свијета људи и остатка живог свијета, тако да је све што је продукт те свијести суштински различито од било чега из животињског свијета, онда се и поучавање код људи може третирати као нешто што се слабо може доводити у везу са аналогним појавама код животиња. Ако се прихвати да све што срећемо код човјека, све што чини његове хумане карактеристике, има своје далеке заметке у претхуманим фазама његовог развоја, онда се и на питање поријекла поучавања мора

гледати другачије. У складу са таквим приступом, може се говорити о еволуцији поучавања које своје зачетке има у фазама које су далеко претходиле хуманој фази и које је током тог развоја пролазило кроз више развојних облика прије него што је код људи добило данашњи облик. Без претензија да дајемо скицу тих развојних облика, поменућемо како изгледа вјероватним да се као коријени поучавања могу препознати облици понашања у којима јединке које располажу неком вјештином стварају одређене погодности за учење јединкама које нису овладале том вјештином. Само учење се одвија кроз покушаје и погрешке, у непосредном контакту јединке која учи са окружењем, али је нека друга јединка у то окружење унијела одређене промјене које подстичу или иницирају учење. Стварање погодности за учење, вјероватно заједно са имитацијом као још старијом формом социјалне трансмисије, било је основа из које се развило поучавање. Може се претпоставити да се интервенција компетентне јединке од стварања промјена у околини које олакшавају учење временом ширила и на понашање некомпетентне јединке током њеног учења. У том случају већ можемо говорити о поучавању.

Остаје још да се осврнемо на случајеве понашања код инсеката, које неки називају поучавањем. Није необично да човјек и еволутивно му најближе животиње показују неке сложене облике понашања који имају заједничко поријекло, али је теже прихватити хипотезу да је поучавање код људи еволуирало из таквог облика поучавања какве срећемо код неких инсеката. Какав је онда однос између ове двије форме поучавања?

Када биолози објашњавају неке сличности међу припадницима различитих врста, позивају се на двије могућности. Једна могућност је да се ради о сродности (било да је једна врста еволуирала из друге, па су у сродству предак – потомак, било да обје имају заједничког претка, па су у бочном сродству). Друга могућност је да је средина у којој врсте живе вршила сличан еволутивни притисак, што је довело до еволутивне конвергенције и отуд сличних карактеристика код припадника различитих врста (нпр. облик тијела код риба и неких морских сисара као што су китови). Ови принципи не важе само за биолошку еволуцију. Могу се регистровати и у области социјалних појава, а може се претпоставити да једнако тако могу дјеловати и кад је ријеч о еволуцији поучавања. Тако, кад је ријеч о сличностима у поучавању код људи и животиња које су им еволутивно најближе, вјероватно се ради о заједничком коријену поучавања и код једних и код других.

Са друге стране, ако се прихвати став да се и неки облици понашања код инсеката могу назвати поучавањем, тешко би било поријекло поучавања код људи помјерати у тако далеку прошлост да би се трагало за прапочетном формом поучавања из које су се развиле све постојеће форме које се данас могу срести, од оних код инсеката до оних код људи. Вјероватније је да се овдје ради о конвергенцији. Као што крило слијепог миша и крило птице имају сличну функцију, али то не значи да је крило слијепог миша еволуирало од птичијег крила, тако ни облици поучавања код најразвијенијих сисара нису еволуирали од поучавања код инсеката, иако се неке сличности у функцији могу регистровати. У складу са запажањем да, тамо гдје постоји потреба, еволуција проналази средство, може се рећи да примјери са поучавањем код инсеката показују да, ако постоји еволутивни притисак (потреба) да се развије нека форма преношења информација (знања, вјештина, способности) на друге јединке заједнице, онда ће се таква форма и развити. Оваква потреба вјероватно је најизраженија код врста за које је карактеристично да живе у чврстим заједницама, па се код таквих врста у већој мјери развијају форме преношења и ширења информација. Какве ће конкретно бити те форме преношења, зависи од оног „што је на располагању“. Код инсеката ће почивати на инстинктима и простим облицима учења, код еволутивно развијенијих врста на сложенијим облицима учења и социјалних односа, а код људи се на све то додаје и разум. Наравно, када се нова структура интегрише у неки систем, не ради се о простом додавању, систем није прост збир структура које га сачињавају, него се ради о интеграцији у којој се мијења и функционисање система и укупни односи међу старијим структурама. Тако и свијест код људи није просто сабрана са структурама на којима је раније почивало поучавање, него је довела до темељних промјена у начину функционисања старих структура, дајући тако нову функционалну интеграцију коју чини поучавање какво познајемо.

Литература

1. Боас, Ф. (1982). Ум примитивног човека. Београд: Просвета.
2. Boesch, C. (1991). Teaching among wild chimpanzees, *Animal Behaviour*, 41, 530-532.
3. Boesch, C., Tomaselo, M. (1998). Chimpanzee and Human Cultures. *Current Anthropology*, Vol. 39. No. 5, 591-604.
4. Добжански, Т. (1982). Еволуција човечанства. Београд: Полит.
5. Galef, B. G. Jr. (1986). Tradition and social learning in animals. In R.J. Hoage and L. Goldman (Eds.), *Animal Intelligence: Insights into the Animal Mind*. Washington D.C.: Smithsonian Press, 149-163.
6. Galef, B. G. Jr. (1992). The question of animal culture. *Human nature*, Vol 3, 157-178.
7. Galef, B.G.Jr. (2006). Tradition in animals. *Encyclopedia of Linguistics*, Vol. 12, 12-15, Oxford: Elsevier.
8. Крстић, Д. (1996). Психолошки речник. Београд: Савремена администрација.
9. Leadbeater, E., Chittka, L. (2007). Social Learning in Insects – From Miniature Brains to Consensus Building. *Current Biology*, 17, 703-713.
10. McGrow, W. C., Rogers, M. (1983). Chimpanzees, Tools and Termites: New Record from Gabon. *American Journal of Primatology*, 5: 171-174.
11. Педагошка енциклопедија (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. Педагошки речник (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
13. Raine, N. E., Chittka, L. (2006). Social Learning: Ants and the Meaning of Teaching. *Current Biology*. Vol 16, No 9, 323-325.
14. Richardson, T. O., Sleeman, P. A., McNamara, J. M., Houston A. I., and Franks, N. R. (2007). Teaching with Evaluation in Ants. *Current Biology*, 17, 1520-1526.
15. Stapert, D. (2007). Neanderthal children and their flints. *PalArch's Journal of Archeology of Northwest Europe* 1, 2, 16-39.
16. Franks, N. R., Richardson, T. (2006). Teaching in tandem-running ants. *Nature*, 439, 153-154.
17. Хаџиселимовић, Р. (1988). Увод у теорију антропогенезе. Сарајево: Свјетлост.
18. Caro, T. M., Hauser, M. D. (1992). Is there teaching in nonhuman animals? *Quarterly Review of Biology*, 67, 151-174.

Zlatko Pavlović

EARLY FORMS OF TEACHING PROCESS

Summary

In the first part of the paper we explain the importance of the examining of the pedagogical phenomena from the perspective of evolution and we analyze the term “teaching”. In the second part we gave the survey of the theories in the earliest form of teaching process, which may be treated as a sketch of its early evolution.

САВЕТОДАВНИ РАД ПЕДАГОГА У ФУНКЦИЈИ ПРЕВЕНЦИЈЕ МАЛОЛЕТНИЧКЕ ДЕЛИКВЕНЦИЈЕ

Ако те прихватим онаквим какав јеси, учинићу ти лоше.
Али ако се према теби односим као да си оно што си
способан постати, помоћи ћу ти да то постанеш.

Јохан Волфганг Гете

Апстракт: Циљ овог рада је да се укаже на улогу и значај саветодавног васпитног рада педагога у школи. То је деликатна и суптилна педагошка делатност и једно од значајних подручја рада школског педагога са ученицима. Ову педагошку делатност педагог треба да редовно реализује с циљем што успешнијег психофизичког развоја и одрастања ученика, као и решавања њихових тешкоћа и проблема с којима се сусрећу у животу, раду и учењу. Ова педагошка делатност мора да доприноси и превенцији поремећаја понашања ученика, као и превенцији малолетничке деликвенције. Ефикасност и квалитет извођења саветодавног васпитног рада педагога са ученицима зависи од мноштва чинилаца. Неки од њих су: правовремено планирање и програмирање, избор технике, поступака и метода, начин остваривања комуникације, утврђивање узрока појаве поремећаја понашања и узрока заостајања ученика у учењу, као и других чинилаца у функцији превенције малолетничке деликвенције.

Кључне речи: педагог, ученик, саветодавни рад, проблеми, поремећаји понашања, превенција.

Улога школе у развоју и раду ученика

Почетак овог века, који већ улази у другу деценију, карактеришу бројне и разноврсне динамичне промене. Оне су евидентне у сфери развоја науке, технике и технологије, у динамичним друштвено-политичким и економским дешавањима, као и у домену културе рада и живљења и сл. Поред савремених техничко-технолошких и научних достигнућа која су остварена и која су у функцији развоја и напретка човечанства, прву деценију овог века (који је својеврсно наследство прошлог века) карактерише и мноштво негативних догађања. Ова, нажалост, нису у служби

напретка друштва, већ наносе велико зло и неправду савременом човеку, доводећи га у неизвесност, тешку и суморну животну и радну ситуацију.

Злоупотреба савремених научно-технолошких изума, производња и употреба оружја, претња самоуништењу човека нуклеарним оружјем, сукоби и ратови, тероризам најсуровијег облика, криминал у бројним и разноврсним облицима, корупција у свим сферама живота и рада, велика економска криза, изражено конзумирање психоактивних супстанци, појава неизлечивих болести и друго, неке су од изражених друштвених појава које младе доводе у тешку животну и радну ситуацију, или, чак, воде уништавању њиховог живота и здравља. Сва ова негативна догађања су присутна у скоро свим државама света, утичући и на развијене и неразвијене, богате и сиромашне, истина, само у различитом степену и облику.

Са многим негативним појавама сусрећу се, нажалост, и грађани наше земље. Овде бисмо навели: тероризам, националну и верску нетрпељивост, криминал, корупцију, наркоманију, економску кризу, изражено насиље, разорену породицу, велику неупосленост младих и одраслих, кризу морала и система моралних вредности и друго. Све ово грађане доводи у веома незавидну животну и радну ситуацију, изазивајући личну несигурност, појаву стреса, страха и сталне зевње, па чак и до нарушавања здравља, уништење живота и др. У оваквом друштвеном и животном окружењу деца и млади се, такође, налазе у сложеној и незавидној животној и радној ситуацији.

Стога, уз многе друштвене проблеме који и те како негативно утичу на њихов развој, живот и рад, деца и млади, тј. ученици основне и средње школе сусрећу се и са мноштвом других проблема који се испољавају на различите начине и на различитом нивоу. Зато се од друштва, породице и школе с правом очекује да им помогне у савлађивању актуелних тешкоћа и проблема, који се појављују као препрека њиховом успешном развоју и учењу. Иако највећи утицај на социјални, емоционални, али и сваки други, развој младе личности има породица (*уџа и шира*), утицај школе *на развој младе личности у појединим аспектима је знатно већи*. Наиме, то је средина у којој деца и млади радећи проживе већи део свога живота, и то период најинтензивнијег одрастања и психофизичког развоја. Зато *друштвена заједница, бројне установе, родитељи, а свакако и деца и млади, тј. ученици, због којих она од давнина постоји и даље опстаје*, од школе, посебно у овом тешком и неизвесном времену, с правом очекују веома много.

Дакле, у школу се полаже велика нада и вера, посебно у њену способност и спремност да се ухвати у коштац са свим тешкоћама и проблемима са којима се сусрећу деца и млади у школском и друштвеном окружењу. Од школе се очекује да кроз ефикаснији и квалитетнији наставни и ваннаставни рад помогне деци и младима у њиховом успешном психофизичком развоју и одрастању, као и у правовременом решавању и превазилажењу бројних и разноврсних тешкоћа и проблема са којима се деца и млади - ученици - сусрећу.

Међутим, имајући у виду да је и школа део друштвеног окружења и свих збивања која се у друштву дешавају, не може се заобићи ни чињеница да и школу прате многе негативне појаве, које могу неповољно утицати на развој и формирање младе личности. Наиме, уколико школа кроз *организацију живота и рада, учења и подучавања*, није у стању да интегрише ученика у своју средину, или уколико је, пак, ученици *доживљавају као непривлачну и за њих неприхватљиву установу*, она може бити, а у појединим срединама и јесте, и узрок многобројних и разноврсних проблема, стресова и траума са којима се сусрећу ученици, и који ометају њихов психофизички, социјални, емоционални, морални, као и друге сегменте развоја.

Проблеми који прате живот и рад појединих ученика у школи су: континуирани неуспех, понављање разреда, повремене или учестале тешкоће и проблеми у учењу, раду и животу, одбачени и "отписани" ученици, доживљавање школе као мучења, досадна и за ученике неприлагођена настава, бежање ученика са часова и из породичних домова, неповољне социјалне интеракције и негативни односи у опхођењу наставника и ученика, прелазак ученика са разредне на предметну наставу, неорганизовано коришћење слободног времена ученика, неблаговремена помоћ ученицима са породичним проблемима и др.

Поред ових проблема, нажалост, ученици у школама су изложени и бројним и разноврсним облицима агресивног и насилничког понашања, углавном од стране вршњака, од старијих ученика у школи, као и од младих изван школске средине. Дакле, намерно се указује на агресивност и насилништво, јер се та два појма у наставној пракси најчешће поистовећују, или се, пак, неадекватно разграничавају. Према Д. Олвеју, насилништво је такав облик агресивности када се доминантни појединац дуже време понаша агресивно према мање доминантном појединцу, тј. жртви. Дакле, у основи сваког насилништва је присутна агресивност, али се о насилништву, у ствари, може говорити тек онда када поједина

особа своју агресију често примењује како би се остварила надмоћ над другом особом (Кнежевић-Флорић, према Olweus, D. 2008; 659). Иначе, агресивност у школи се најчешће остварује кроз различите врсте удараца (шамарање, ударање ногом, неким предметом, вучење, потискивање), кроз исмејавање, задиркивање, добацивање и понижавање, кроз различите начине уцена и претњи, измишљање прича и лажи, кроз присиљавање на различите активности, отимање личних ствари, кроз учествовање у тучи и теже физичке нападе, па чак и претње оружјем и друго.

И узроци покушаја самоубиства, па и повећаног броја самоубиства међу младима, који су код нас, на срећу, само појединачни случајеви (у нади да ће их у будућности бити све мање), у односу на поједине друге земље света, такође су, према страним анализама, најчешће продукт неуспешног живота и рада ученика у школи, тј. неуспеха у школи (Glasser, 1993;34), и продукт тешких стресних ситуација у школи (Resman, према Grazman, Н. В., 2000;81). Из тог разлога се услед мноштва проблема са којима се сусрећу, али и услед њиховог неблаговременог и неуспешног решавања у школи, *ученици окрећу и изазовима изван школе*, који често нису у складу са прокламованим циљевима и задацима које школа остварује у наставном и ваннаставном раду. Стога код појединих ученика долази до *поремећаја понашања*, па и појаве *малолетничке деликвенције*.

Зато и није изненађујуће, без обзира на велика очекивања од школе, што јој се кроз многе анализе, извештаје, штампу и кроз научне и стручне скупове, студије, публикације, у све оштријој форми, упућују критике - са појединих аспеката оправдане, а са појединих и неаргументоване. Но, без обзира на критике, школа би морала да буде на услузи деци и младима и да им омогући да у друштву својих вршњака задовољавају своје социјалне, емоционалне, когнитивне и све друге потребе и захтеве које имају у овом и које ће имати у даљем животу и раду. Она им мора бити од помоћи и сигуран ослонац у разрешавању бројних и разноврсних тешкоћа и проблема са којима се сусрећу у животу и раду уопште, а посебно у разрешавању оних тешкоћа и проблема који су продукт живота и рада у школи, а *њих је из дана у дан све више и више*.

Ипак, сва одговорност за појављивање многих ризичних животних и радних ситуација, па и за појаву *малолетничке деликвенције* међу ученицима не може се пребацити само на школу. Удео који у томе има породица, а који имају школа и друштвено окружење, различит је од примера до примера, тј. од ученика до

ученика који се суочавају са сложеним тешкоћама и проблемима. Из искуства, па и захваљујући појединим истраживањима, зна се да се код ученика са већим ексцесним ситуацијама или проблемима, негативним асоцијалним понашањима углавном преплићу неповољне *породичне, школске и друштвене околности*, које младу личност воде у преступништво, тј. малолетничку деликвенцију.

Управо евидентна присутност малолетничке деликвенције и сложености која је прати, изазов је школи да се што боље организује и што успешније одупре овом веома сложеном и деликатном проблему. Школа би морала да буде, и да остане, незаменљив чинилац у *превенцији малолетничке деликвенције*, тј. у решавању горућих проблема који су продукт ове појаве, а не, насупрот томе, да и она сама буде узрок појаве поремећаја у понашању и да доприноси преступништву младих, тј. ученика.

Стога сви субјекти у школи - наставници, руководство, стручни сарадници, *превасходно школски педагози* - имају обавезу да се знатно више и успешније баве ученицима, да откривају њихове тешкоће и проблеме и доприносе њиховом разрешавању, као и да континуирано утичу на њихов што успешнији развој и одрастање. Јер, ако се повремене или учестале тешкоће и проблеми, посебно ризичне животне и радне ситуације ученика не откривају, не идентификују и правовремено не отклоне, то углавном води *поремећају понашања ученика*, па и *тежкој малолетничкој деликвенцији*. Иначе, при тумачењу појма поремећаја у понашању ученика стручњаци различитих профила користе различите термине, као што су: васпитна запуштеност, друштвена неприлагођеност, антисоцијално понашање, деликвентно понашање, абнормално понашање, малолетничка деликвенција и друго.

Иако термин - појам деликвенција (lat. de-linquo - погрешити, скривати), или деликвентно понашање није споран, јер се удомаћио и у савременом животу и раду, ипак многи аутори који се баве проблемима социјалне педагогије слажу се у томе да га није могуће лако и сврсисходно дефинисати. Наиме, једна од дефиниција деликвентног понашања одређује га као понашање које се у једном друштву доживљава као погрешно, укључује повреду неког законског правила и има одређене последице, које укључују прогон од стране државе, одговарање пред судом и могућност изрицања неке пресуде. Ова и поједине друге дефиниције у први план истичу формално-правни карактер - што по одређеним ауторима никако није довољно - јер су деликвентна понашања по свој природи многобројна и веома различита. Стога се у последње време у

значајнијим научно-стручним дисциплинама и установама које се баве проучавањем комплексне проблематике деце и младих са асоцијалним и антисоцијалним понашањем све чешће користи и термин *поремећаји у социјалном понашању*, као и све чешћа употреба термина *ризична понашања* или *деца и млади у ризику* (Bouillet i Uzelac, 2007;127).

Међутим, због комплексности и различитог концептуалног приступа у одређивању појма деликвентност, а тиме и појма малолетничка деликвенција, као и због све учесталијег присуства ове појаве међу младима, тј. ученицима основне, а још више и средње школе, сматра се да се *под појмом малолетничка деликвенција подразумева скупни назив за све оне појаве у поремећају понашања младе личности које излазе из оквира општеприхваћених норми понашања, од којих изразиту опасност и штету има и трпи свака та млада личност, и које штетно и опасно утичу и на друге појединце, породицу, школско и друштвено окружење и друштво у целини.*

Стога осим добре организације и реализације наставе, квалитетног рада ученика у ваннаставним активностима, уважавања индивидуалности, способности и могућности сваког ученика, пружања правовремене и адекватне помоћи ученицима у учењу и исказивању њихових склоности и способности, успостављања благовремене и успешне сарадње са родитељима, друштвеном средином и другим институцијама, које школа мора да континуирано рационално и квалитетно организује и реализује, *чему и школски педагог мора стално да доприноси, незаменљива педагошка делатност свих стручних кадрова у школи, посебно школских педагога, у функцији превенције поремећаја понашања и малолетничке деликвенције код ученика, јесте организовање и извођење саветодавног васпитног рада са децом и младима, тј. са ученицима.*

Појам и функција саветодавног васпитног рада

Једна од значајнијих радних активности школских педагога, усмерена на унапређивање васпитног рада с циљем што ефикаснијег и успешнијег развоја и учења, као и разрешавања бројних и разноврсних тешкоћа и проблема са којима се сусрећу ученици основне и средње школе јесте *организовање и извођење саветодавног васпитног рада*. Ипак, без обзира на улогу и значај саветодавног васпитног рада педагога са ученицима, општи утисак је

да се ова педагошка активност у раду педагога још увек *није адекватно афирмисала* и да се од стране појединих педагога *и даље игнорише, па чак и потпуно запоставља*. Уколико се и организује и изводи, саветодавно васпитни рад педагога се, углавном, одрађује *повремено и рутински*, и најчешће се своди на решавање тренутно *искрслих ексцесних ситуација или проблема*, када се, у ствари, сагледава само *последица ексцесне појаве, а не и узрок њеног настанка*.

Дакле, губи се из вида да *саветодавни васпитни рад* педагога у школи није краткорочан, већ континуирани педагошки процес и да је, поред бављења тренутним ексцесним тешкоћама и проблемима ученика, нужно бавити се и развојем личности у целини, тј. праћењем периода од *дететовог (учениковог)* првог контакта са школом, па све до његовог изласка из школе. Кроз ову педагошку делатност педагог у школи мора да ради и на превенцији алкохолизма, наркоманије и вршњачког насиља код ученика, јер те појаве, ако се правовремено не разрешавају, воде преступништву, а тиме и појави *малолетничке деликвенције* код ученика основне и средње школе.

Саветодавни васпитни рад педагога у школи мора да буде и у функцији оспособљавања деце и младих да *конструктивно, креативно, квалитетно користе и проводе своје слободно време*, да *оснаже слику о себи и да упознају себе* - како би се могли носити са изазовима одрастања и сазревања, као и са свим тешкоћама и проблемима са којима се сусрећу и буду сусретали у животу и раду. Ову педагошку делатност педагози, али и сви остали субјекти у школи, мора да остварују и са ученицима *са посебним потребама*. То могу бити ученици са одређеним сметњама у физичком и психичком развоју, као и надарени ученици. Сигурно је да ови ученици, и те како, имају потребу да кроз *саветодавни васпитни рад* од педагога благовремено добију неопходну помоћ ради њиховог успешнијег развоја и учења и разрешавања актуелних тешкоћа и проблема који их прате у животу и раду.

Иначе, *саветодавни васпитни рад* је комплексна, суптилна и одговорна педагошка делатност, што се потврђује и самим одређивањем суштине *појма саветовања, тј. саветодавног васпитног рада*. И само давање савета другоме, што често у животу чини сваки човек, па и ученик за тим има потребу, што често чине и педагози, било у школи, или изван школе, није исто што и организовање и извођење *саветовања, тј. саветодавног васпитног рада*. "Саветовање је више од давања савета: оно је више и од

решавања непосредних проблема. Бави се више узроцима него симптомима. Саветовање и по својим последицама мора бити издржљивије и трајније. У том погледу му је потребно више времена и планирања него при давању савета или обавештења. Ефикасно саветовање изискује вештину и успешност од саветника. Штавише, не постоји никакав надоместак топлоти и разумевању у ситуацији саветовања" (Mortensen, Šmuler, 1973; 289.)

По Беку, саветодавни рад је педагошки процес у коме оспособљен и искусан стручњак помаже другој особи, бави се унапређивањем ученичког саморазумевања, самоприхватања и помаже ученицима да планирају, доносе одлуке и решавају своје специјалне проблеме, да разумеју себе, да реално процењују своје могућности и ограничења у решавању социјалних и емоционалних проблема. То је, дакле, креативан процес који има задатак да подстиче развој, отклања тешкоће и проблеме у развоју и трага за најбољим путевима самоактуелизације личности (Mandić, prema Bek, 1986; 17).

Саветодавни рад је, по Петру Мандићу, процес васпитног деловања у коме се, са јасно постављеним циљем и организовано, расправља о вредносном систему друштва и друштвених односа, ствара атмосфера у којој се вредносни систем појединца сучељава са општеприхваћеним системом вредности, креира педагошка ситуација у којој се преиспитује индивидуални вредносни систем..., с циљем да код младих људи формира уверења, ставове и погледе на друштвене и међуљудске односе, а то је битан чинилац... социјализације и самоактуелизације личности (Mandić, 1986; 11).

Дакле, из исказаних и других сазнања презентованих у нашој и страној литератури, о појму саветодавног васпитног рада, запажа се сва сложеност и суптилност овог педагошког процеса, као и његова улога и значај у развоју личности и у решавању разноврсних животних и радних ситуација или проблема уопште, па и оних који су производ малолетничке деликвенције код младих, тј. ученика. Но, уважавајући наведене и друге ставове сматра се да се *под појмом саветодавног васпитног рада у школи подразумева скуп педагошко-андрагошких мера, психолошки заснованих, којима се постижу прогресивне промене у психофизичком развоју личности ученика, отклањају поремећаји у понашању, мењају њихови ставови и уверења у складу са општеприхваћеним друштвеним и људским нормама понашања, а ови се оспособљавају да уоче и решавају личне тешкоће и проблеме, упознају себе и стичу поверење у себе и саветодавца, као и друге субјекте у школи и ван школе.*

Стога сваки педагог мора да уважава чињеницу да саветовање није само формално и аматерско давање савета, и да оно не може да буде усмерено на испитивања, ислеђивања, осуђивања, наређивања, "моралисања" и држања предавања ученику какво понашање се од њега захтева, нити може бити у функцији претераног сажалевања, неоправданог одобравања, потпуног поистовећивања, минимизирања проблема и др., већ у функцији свестраног развоја младе личности, тј. ученика. Зато се ова педагошка делатност педагога, не може изводити *аматерски* и *ad hoc*, јер је то комплексан *педагошко-психолошки процес* који педагог мора правовремено планирати, припремити, организовати, а затим, у што адекватнијим условима, рационално и квалитетно реализовати. Дакле, да би се остварили што бољи резултати у извођењу саветодавног васпитног рада педагога, то мора бити добро осмишљена радна активност са јасно постављеним циљем и задацима који се желе остварити *са појединцем или групом ученика*. Саветодавно васпитни рад педагога мора да буде у функцији свестраног развоја, социјализације и самоактуелизације ученика и има за циљ да код ученика формира уверења, ставове и вредносне оријентације у складу са савременим захтевима и потребама појединца и друштва у целини.

Имајући у виду сву сложеност и суптилност саветодавног васпитног рада педагога у школи, његову улогу и значај, указује се и на неопходност његовог континуираног извођења, као и на неке од чинилица од којих зависи *ефикасност и квалитет саветодавног васпитног рада* педагога у школи.

Потребе извођења саветодавног рада педагога са ученицима

С обзиром на улогу и значај саветодавног васпитног рада педагога у школи, као и потребу његовог рационалнијег и квалитетнијег организовања и извођења указује се и на поједина емпиријска истраживања која указују на неопходност континуираног организовања и извођења саветодавног васпитног рада у школи. Наиме, у једном од ранијих истраживања на постављено питање ученицима завршних разреда основне и средње школе: *да ли сте у току свог досадашњег школовања имали тешкоћа и проблема у учењу, животу и раду*, добијени одговори од 390 ученика указали су на следеће:

- | | |
|---------------------|---------------------------------------|
| 1. да, понекад, | одговорило је 134, или 34,36% ученика |
| 2. не, никако, | одговорило је 132, или 33,85% ученика |
| 3. да, и то често, | одговорило је 76, или 19,48% ученика |
| 4. да, веома често, | одговорило је 48, или 12,31% ученика |

Дати одговори испитаника су показали да су ученици завршних разреда основне и средње школе у току свог школовања наилазили на одређене тешкоће и проблеме за које им је била потребна помоћ у њиховом разрешавању. Наиме, од 390 испитаних ученика, њих 124 или 31,80% (једна трећина) указало је да су често, или веома често, наилазили на одређене тешкоће и проблеме у току свог школовања, тј. учења у школи. Ако се узму у обзир и процене 134 или 34,36%, ученика који су понекад имали одређене тешкоће и проблеме у раду и учењу (Пејић, 1998; 281), долази се до закључка да је организовање и извођење саветодавног васпитног рада у школи неминовност која се не сме игнорисати и запостављати. Јер, повремене и учестале проблеми ученика, ако се на време не уоче и са ученицима не разрешавају, воде појави поремећаја у понашању, па и *малолетничкој деликвенцији*.

И други резултати раније обављеног истраживања, такође су указали на многе негативне појаве код ученика завршних разреда средње школе, које им стварају одређене тешкоће и проблеме, и због којих је потребно организовати *саветодавни васпитни рад*. Неки од њих су: пушење, уживање алкохола, повремене тешкоће у учењу, агресивно-деструктивно понашање ученика, породични проблеми ученика, учестале тешкоће и проблеми у учењу, сукоб ученика и наставника, ученици са учесталим сукобима са друговима, несрећни, стидљиви, повучени, "одбачени" ученици, коришћење разних психоактивних супстанци и др. (Пејић, 1998; 285).

А на који начин једна од ових појава, нпр. пушење, омета и отежава живот и рад ученика у школи, веома јасно се може сагледати из исказа једног од ученика-пушача. *"Мој највећи проблем је што волим да пушим, а често и да попијем. Пушење ми је много драже. Али ми то ствара и велике проблеме. Често немам новца, али и то је мање важно. Посебан проблем је у томе што не смем да пушим на часу. Кад ми дође да запалим, тада на часу ништа не видим. Све ме нервира, па и професори, без обзира на то да ли добро или лоше предају. Хвата ме нервоза, постајем љут, све ми смета. Тражим да излазим са часа. Понеки професори ми то дозвољавају, а понеки ме и опомињу. Вероватно знају зашто излазим. То ми се свети..."* (Пејић, 1998.;286).

Стога правовремено откривање и решавање тешкоћа и проблема, као и решавање ексцесних и ризичних животних ситуација ученика, треба остваривати кроз истраживачки рад, а потом и кроз извођење саветодавног васпитног рада у школи. На тај начин се може превентивно деловати на појаву поремећаја понашања, а тиме и на појаву *малолетничке деликвенције* код ученика. Ову педагошку делатност мора да остварују сви субјекти у школи, а посебну улогу и значај у организовању и извођењу саветодавног васпитног рада имају *школски педагози*.

Но да би ова делатност педагога уродила плодом, он мора да стекне поверење код ученика своје школе. А да би стекао поверење ученика, педагог мора перманентно да се бави ученицима, и то не само кроз самосталан рад са њима, већ и сарађујући са наставницима, одељењским старешинама, представницима одељењске заједнице, осталим стручним сарадницима у школи (психолог, дефектолог и др.), родитељима ученика и другим субјектима изван школе. Педагог ученике мора да прати, и да се са њима што чешће дружи, и то свуда и на сваком месту, на часовима редовне наставе, наставним и ваннаставним активностима, на састанцима одељењске заједнице, на одморима - било да су они краћи или дужи - у позоришту, на изложби, а повремено и на улици, тј. увек и на сваком месту где то услови омогућавају. И исповест ученице завршног разреда гимназије, која се овде дословно преноси, недвосмислено указује на актуелни проблем и двоумљење да ли да се обрати педагогу или психологу у школи и да затражи помоћ од њих. Ево те исповести: *"Била сам одличан ученик. Сада сам мало попустила и наравно професори ме притискују и криве са свих страна. Али, ја нисам попустила што сам лења, већ зато што су ме притисли проблеми јачи од моје психе. Треба ми само разумевања и вера у мене и вратићу се на старо. Размишљам да идем код психолога и педагога, али се бојим да други то не схвате погрешно"* (Пејић, 1998; 284). И многи други примери би се могли навести, али и ова исповест ученице јасно указује да се педагози ученицима морају приближити и да морају са ученицима сарађивати, јер се на тај начин може стећи поверење ученика у компетентност и добронамерност школског педагога у решавању њихових актуелних тешкоћа и проблема.

Дакле, педагози су ти који у раду и кроз сарадњу са ученицима, наставницима и родитељима морају да правовремено уоче, идентификују, а потом кроз *саветодавни рад* и решавају актуелне тешкоће и проблеме са којима се ученици сусрећу у

животу, раду и учењу. Стога би ова педагошка делатност и те како била у функцији превенције поремећаја понашања код ученика, а тиме и у функцији *превенције малолетничке деликвенције*. Саветодавни васпитни рад који реализује педагог школе, како истиче Холт, има институционализовану форму, плански и програмски је предвиђен, методички промишљен и представља део професије, односно изводи га стручно лице. Треба, дакле, разликовати ниво саветовања као добронамерне људске помоћи, од нивоа стручног посла, који се обавља у виду професије (Holt, 1979; 144).

Међутим, осим педагога, с обзиром на то да и он није увек у могућности да се ухвати у коштац са *свим актуелним проблемима* који прате ученике у животу, раду и учењу, улога наставника, посебно разредног старешине, такође је веома значајна при разрешавању актуелних тешкоћа и проблема са којима се сусрећу ученици. Наставници, свакако, треба да добију помоћ и од школског педагога у организацији и извођењу саветодавног васпитног рада, јер је то педагошка делатност кроз коју се са успехом могу разрешити многи, *иако не и сви комплексни проблеми и све ексцесне животне ситуације* са којима се сусрећу ученици у школи и свом животном окружењу.

Чиниоци успешности саветодавног рада педагога са ученицима

Школски саветодавни васпитни рад који остварују педагози и други стручни кадрови у школи, није у свим животним и радним ситуацијама које прате ученике увек успешан и свемогућ. И поред улагања напора и жеље школског педагога да се ученику/цима пружи што ефикаснија и успешнија помоћ у решавању актуелних тешкоћа и проблема, ексцесних животних и радних ситуација и да тиме допринесе што успешнијем одрастању и психо-физичком развоју ученика, ваља имати у виду и то, да се извођењем саветодавног васпитног рада *не могу увек са успехом решавати све врсте сложених проблема*, и да саветодавни рад није панацеја, тј. *"лек за све"* недаће које прате живот и рад ученика у школи.

Неефикасност и неуспех саветодавног васпитног рада педагога још више ће доћи до изражаја ако се организује и изводи рутинерски и уколико педагог у свом раду не примењује савремене педагошко-психолошке мере, и уколико не уважава и многе чиниоце од којих зависи рационализација и квалитет организовања и извођења саветодавног васпитног рада у школи.

Постоји више чинилаца које педагог мора имати у виду, а од којих увелико зависи ефикасност и квалитет саветодавног васпитног рада са учеником/цима. Неки од њих су:

- правовремено планирање, програмирање и вредновање саветодавног рада,
- уважавање принципа у организовању и извођењу саветодавног рада,
- избор и примена облика, метода и средстава саветодавног васпитног рада,
- примена ефикасне и квалитетне комуникације,
- уважавање тока и фаза саветодавног васпитног рада,
- предупређивање проблема који се могу јавити у току саветодавног рада,
- континуирано откривање и идентификовање негативних појава које се дешавају код ученика у школи, као и чиниоца који утичу на поремећаје понашања код ученика са тешкоћама и проблемима,
- вођење документације о педагошком саветодавном раду и друго.

Због ограничености овог рада указује се само на неке од чинилаца од којих зависи ефикасност и успешност организовања и извођења саветодавног васпитног рада педагога у школи.

Планирање и вредновање саветодавног рада педагога

Битан чинилац од којег зависи ефикасност и квалитет саветодавног васпитног рада педагога са ученицима основне и средње школе јесте правовремено и квалитетно остваривање *припремне фазе саветодавног васпитног рада*. То се односи на планирање, програмирање, припремање и праћење саветодавног васпитног рада педагога у школи. Планирање и програмирање саветодавног васпитног рада школе у целини, *развојно и годишње*, као и свих *појединачних* саветодавно-васпитних активности, једна је од основних и првих етапа у општој бризи педагога о сваком ученику у школи. Планирањем и програмирањем, као и праћењем и вредновањем саветодавног васпитног рада, педагог-саветодавац пре свега се брине о целокупном развоју ученика, а то је битна претпоставка и учениковог успешног рада и учења у школи.

На основу развојног и годишњег плана и програма саветодавног рада у школи, педагог-саветодавац израђује и свој оперативни план и програм саветодавног васпитног рада са

ученицима. Овим планом и програмом се детаљно и прецизно утврђује *предмет* саветодавног рада, *шта* ће се са ученицима радити, *које* активности ће се организовати, *како* ће се саветодавни рад остварити, *када* ће се реализовати, *где* ће се то учинити и *који* *исход* се од те педагошке делатности очекује.

Конкретније речено, планови и програми саветодавног васпитног рада педагога у школи треба да имају дидактичку, андрагошку, психолошку и методичку основу. Они би требало да садрже: *циљеве плана и програма* (шта се жели постићи саветодавним радом); *намену плана и програма* (којим ученицима, групи ученика је план и програм намењен, каква је њихова структура...); *временске димензије* (одредити временске оквире трајања саветодавног васпитног рада, у складу са условима рада и конкретном животном ситуацијом ученика); *израду садржаја* (домен проблема који ће се решавати, краћа израда предмета саветодавног васпитног рада који ће се реализовати); *избор и примена поступака, средстава и метода рада и начини праћења и вредновања исхода саветодавног васпитног рада*.

Ипак, да би *план и програм* саветодавног васпитног рада био у функцији, педагог-саветодавац мора добро да познаје особености и одлике саветодавног васпитног рада, а израду *плана и програма* ове педагошке делатности педагог мора заснивати на потребама ученика школе. У ту сврху су неопходна и чешћа акциона истраживања педагога, усмерена на проблеме развоја и одрастања ученика, на откривање појава поремећеног понашања, као и узрока који воде поремећају понашања ученика. Иницијативу за израду плана и програма саветодавног рада намењеног ученику или групи ученика, педагог може добити и од родитеља али и од других друштвених структура у окружењу, као што су здравствене установе, центри за социјални рад и други.

У обликовању конкретног плана и програма саветодавног васпитног рада педагог мора уважавати и ова начела:

- програм саветодавног васпитног рада педагога је саставни део програма образовно-васпитног рада школе,
- у изради плана и програма саветодавног васпитног рада, педагог мора да успостави сарадњу са свим субјектима у школи, тј. са ученицима, наставницима, руководством, родитељима, као и са другим установама и стручњацима који раде у њима,

- план и програм саветодавног васпитног рада педагог може да се израђује за дужи и краћи временски период (дугорочан и краткорочан план и програм),
- план и програм саветодавног рада педагога мора да буде у корелацији са планом и програмом осталих субјеката у школи, они се морају допуњавати и усклађивати са циљем и задацима саветодавног васпитног рада у школи,
- план и програм саветодавног васпитног рада педагога мора бити јасан, конкретан и реално остварљив, и не сме бити само пука формалност и само исписани папир за удовољавање формалним захтевима,
- план и програм саветодавног васпитног рада педагога мора садржавати облике, методе, средства, технике и услове у којима ће се ова педагошка делатност остваривати,
- план и програм ове педагошке делатности педагога не сме бити потпуно статичан и коначан, већ га је потребно кориговати, допуњавати и мењати у складу са измењеним околностима,
- план и програм саветодавног васпитног рада педагог мора континуирано пратити и вредновати.

Но, осим израде плана и програма саветодавног васпитног рада, који мора бити у функцији континуираног праћења и развоја ученика, као и правовременог решавања њихових актуелних тешкоћа и проблема, на нивоу школе би, такође, требало урадити и *план и програм превенције малолетничке деликвенције*. Он би требало да се уради на почетку школске године и да се ослања на план и програм саветодавног васпитног рада на нивоу школе, а незаменљиви учесник у његовој изради, реализацији и праћењу је *школски педагог*. Истина, педагог би требало да осмисли и припреми концепт овог плана и програма, а потом да га у сарадњи са осталим субјектима школе финализује и да се са истим упознају сви чланови колектива. Јер, осим педагога, у његовој реализацији мора да учествују ученици, наставници, руководство школе, родитељи и други субјекти изван школске средине.

План и програм превенције малолетничке деликвенције на нивоу школе би, на пример, могао да садржи: активности које ће унапређивати живот и рад ученика у школи; осмишљене и квалитетне педагошко-психолошке радионице с циљем да се ученицима помогне да успоставе емоционалну стабилност и сигурност у школском окружењу, да стичу поверење у себе и своје

способности, да стичу поверење према свим субјектима у школи и изван школског окружења, да им се указује на стратегије за решавање сопствених тешкоћа и проблема и конфликта са којима се суочавају, да се упознају са мерама превенције зависности од дувана, алкохола дроге и друго; предвидети начине и поступке остваривања што успешније сарадње са породицом, а посебно са оним родитељима који показују незаинтересованост за сарадњу са школом, као и са родитељима код чије деце-ученика се појављују одређене тешкоће или проблеми у учењу, дисциплини (бежање са часова, крађа, алкохолизам, дрога, агресивност и сл.); осмислити и интензивирати рад секција и осталих наставних и ваннаставних активности у школи; осмишљено и квалитетно организовање слободног времена ученика (спортски сусрети, излети, игранке на нивоу школе, заједничке посете културним и другим манифестацијама и др.); остваривати континуирану сарадњу са другим установама и стручњацима, који могу допринети превенцији малолетничке деликвенције и др.

Осим планирања и програмирања, ефикасност и успешност саветодавног васпитног рада педагога значајно зависи и од континуираног *праћења и вредновања ове педагошке делатности*. То је неопходно ради провере нивоа остварених циљева и задатака, ради утврђивања ефикасности примене поступака, средстава, метода и начина комуницирања, као и нивоа оствареног успеха. Уз вредновање ефикасности и успешности оствареног саветодавног васпитног рада са учеником-цима, неопходно је да педагог континуирано остварује и *самовредновање* сопственог рада. На овај начин се долази до сазнања какав је учинак и успех остварен кроз саветодавни васпитни рад, које су слабости доминирале у току ове педагошке делатности и шта педагог треба да предузме да се овај вид педагошког васпитног рада убудуће остварује на што ефикаснијем и квалитетнијем нивоу. Истовремено, самовредновање сопственог рада омогућава педагогу-саветодавцу да боље и делотворније упозна самога себе, своје улоге и место у саветодавном васпитном раду са ученицима.

Примена метода у саветодавном васпитном раду педагога

Осим дидактичких метода, које свакако имају своју улогу и значај и у саветодавном васпитном раду у школи, у педагошкој

теорији и пракси у извођењу ове педагошке делатности, указује се на следеће основне методе саветовања:

- метода директног саветовања,
- метода индиректног саветовања и
- метода еклектичког саветовања (Илић, 2006; 320).

Метода директног саветовања прикладна је у разматрању и решавању једноставнијих, углавном сазнајних, организационих и материјално-техничких проблема. Применом ове методе педагог-саветодавац своја знања и умења усмерава на проблем саговорника, на откривање узрока настанка тешкоће или проблема који прате ученика, а потом упознаје саветованог, тј. ученика, са мерама које могу допринети разрешењу одређене тешкоће или проблема.

Метода индиректног саветовања омогућава педагогу да схвати ученика и да му омогући да отворено и искрено кроз што пријатнију радну атмосферу, топлину, емпатију, флексибилност, охрабрење и без колебања и страха укаже на своје тешкоће и проблеме и да изрази своје ставове, уверења и осећања. Применом ове методе педагог-саветодавац омогућава саветованом, тј. ученику да се активно укључи у разговор у свим фазама ове педагошке делатности, да што више говори и да истински дође до сагледавања сопственог проблема, а да га потом што самосталније и разрешава.

Метода еклектичког саветовања је комбинација директног и индиректног саветовања. Практичари у току организовања и извођења саветодавног васпитног рада често је користе. Њена примена омогућава да оба учесника, тј. педагог-саветодавац и саветовани, тј. ученик, или, пак, сви учесници у саветодавној комуникацији, упознају тешкоћу или проблем, да припреме и реализују план његовог разрешења и да сnose исту одговорност у коначном исходу, тј. оствареном резултату.

Осим избора и примене метода у току индивидуалног или групног саветодавног васпитаног рада, значајан чинилац од којег зависи ефикасност и успешност ове педагошке делатности педагога је и избор и примена савремених техника и поступака у току саветовања. Иако нам није намера да се детаљније експлицира овај проблем, овде наводимо извесне технике и поступке којима се могу користити педагози у току припреме и извођења саветодавног васпитног рада. То су: *проучавање историје случаја, проучавање школске документације и примена техника и инструмената за испитивање мишљења, ставова, уверења и вредносних оријентација, карактеристика личности ученика* и др. На пример, неке од техника индивидуалног и групног саветодавног васпитног рада су: *техника*

интервјуисања, социометријска техника, техника дискусије, техника решавања проблема, техника играња улога, техника анализе случаја, инвентар личности и друго.

Ток и фазе саветодавног васпитног рада

Уз што ефикаснију и квалитетнију примену наведених основних метода и других дидактичко-методичких метода афирмисаних у практичном саветодавно-васпитном раду у школи, педагог - саветодавац је у обавези да поштује и неопходне фазе и ток саветодавног рада, а то су, по А. Кристанчић: *иницијална или рана фаза, средња или променама усмерена фаза и терминална или закључна фаза*. Ове фазе саветодавног рада се објективно разликују јер садрже различите активности, али се, уз то, поједине фазе у процесу организовања и извођења саветодавног васпитног рада и допуњавају. Тако је, на пример, емпатична комуникација значајан чинилац у свим фазама саветодавног васпитног рада, што сваки саветодавац, тј. педагог мора да има у виду.

Иницијална - рана фаза саветодавног васпитног рада има веома значајну улогу у остваривању ефикасности и успешности саветодавног васпитног рада педагога са учеником-цима. Међусобно успостављен однос између педагога и ученика у раној фази саветовања, заснован на поверењу и поштовању, има тенденцију да такав остане и током целог тока саветодавног васпитног рада. У овој фази рада ученик од педагога очекују да га прихвати са разумевањем и поштовањем и да му пружи неопходну помоћ у разрешавању одређених тешкоћа или проблема, или да добије адекватне поруке и савете од педагога за којима осећа потребу. Иначе, није реткост да се у почетној фази саветовања саветовани, тј. ученик налази у напетом и узнемиреном стању јер је са особом којој поверава своје личне, често и веома интимне, доживљаје или проблеме који су за њега понекад и веома болни. Многи од њих у првој фази саветовања осећају стид, кривицу, страх, неповерење у себе, а тиме и неповерење у помоћ саветодавца, тј. педагога или другог стручњака који се налази у функцији саветодавца.

Стога се дешава да се саветовани, тј. ученик, на почетку саветовања устручава да проговори, плашећи се да га саветодавац-педагог неће разумети, да ће га осуђивати, оценити слабићем, глупим, да ће га критиковати, па чак и одбацити. Зато педагог-саветодавац, мора да прати ученика, и то не само његову вербалну комуникацију, већ и невербалне поруке, односно сигнале. У току

реализације ове фазе саветовања, педагог-саветодавац треба да обезбеди атмосферу сигурности у којој саветовани-ученик, може отворено и несметано да износи своје проблеме, осећаје, потребе, мисли и исказује своје понашање на њему својствен начин. Након обезбеђивања што пријатније радне атмосфере и успостављања што пријатнијег обостраног односа, приступа се откривању проблема. Улога педагога-саветодавца је да омогући саветованом-ученику изражавање емоција и самооткривање и са њиме/има треба да комуницира осетљиво и емпатично. Дакле, значајна улога ране - почетне фазе саветодавног васпитног рада је да усмерава ток саветовања ка средњој или променама усмереној фази саветовања.

Средња или променама усмерена фаза саветовања, како истиче А. Кристанчић (1999;35), јесте "срце" целог процеса саветовања и усмерена је на употпуњавање циљева васпитања. Ти циљеви су усмерени на ублажавање животних притисака, ослобађање васпитаникове енергије потребне за нормалан и што продуктивнији живот и рад. Употпуњавање циљева подразумева и ослобађање саветованог од забринутости о животним препрекама и препознавање оних које онемогућавају развијање новог и делотворнијег понашања. Но без обзира на природу и сложеност ученикових проблема, основни и водећи циљ средње фазе саветодавног васпитног рада педагога јесте помагање саветованом-ученику да развија и шири свесност о препрекама које су продукт осећаја безизлазности. У овој фази саветодавног рада педагог-саветник и саветовани-ученик формулишу природу самог проблема, осветљавају нове емоције, интерперсоналне садржаје и начине понашања.

У *средњој усмереној фази саветовања*, ефикаснију и успешнију реализацију заједнички усвојених ученикових активности у животној и радној ситуацији омогућује педагог-саветодавац на тај начин што ће:

- подстицати саветованог, тј. ученика и заједно са њим разрадити потенцијалну корист коју може имати од реализације неопходних активности у конкретном животном и радном окружењу, означава поједине задатке и развија план њиховог остварења,
- заједнички са учеником увиђати препреке на које овај може наићи у реализацији назначених активности,
- обликовати, понављати и испробавати оне активности које су већ у реализацији,

- сажимати и повезивати поједине активности и планира време њиховог извршења.

Ипак, без обзира на наведени систематски приступ, све то још увек није гаранција ефикасног исхода саветодавног васпитног рада педагога. Јер, уколико педагог-саветодавац не олакша саветованом, тј. ученику приступ променама, ако га не подстиче и не верује у његове способности, вољу и мотивацију за мењањем постојећег стања, резултат обављеног/их сеанси саветодавног васпитног рада педагога неће дати жељени и очекивани резултат. Емпатична комуникација педагога у овој фази саветовања велика је помоћ саветованом-ученику у предузимању што ефикаснијих акција и проширивању свести о неопходним променама, бољем разумевању самог себе и у стицању поверења у себе у разрешавању актуелног проблема или ексцесне животне и радне ситуације.

Завршна фаза саветодавног васпитног рада педагога зависи од дужине трајања, значаја и модела саветовања. Она је најчешће продукт остварених резултата саветодавног васпитног рада у иницијалној и у средњој фази тока саветовања. Ова фаза саветодавног рада се углавном завршава заједничким договором саветодавца, тј педагога и саветованог, тј. ученика. Завршетак рада саветовања треба да користи саветованом-ученику да прошири своју свесност и да му буде од помоћи са суочавањем са истим или сличним тешкоћама и проблемима који се тешко могу заобићи у будућем животу и раду. Евентуално, у овој фази саветовања може уследити и договор између саветодавца-педагога и саветованог-ученика у прављењу плана за следећу сеансу ове педагошке делатности.

Врсте и препреке успешне педагошке комуникације у саветодавном раду педагога

Ефикасност и квалитет саветодавног васпитног рада свих субјеката у школи, па и *школских педагога*, увелико зависи и од квалитета вештине комуницирања и успостављеног односа између педагога и ученика. У ствари, од вештине остварене педагошке комуникације у току саветодавног васпитног рада зависи и сам однос између саветодавца и саветованог. За педагога-саветодавца и ученика који бива саветован веома је важно да ли се кроз комуникацију успоставља деструктивни или стимулативни однос, да ли се педагог приближава или удаљава од ученика и да ли се развијају такви односи у којима се ученик осећа прихваћеним и

уваженим, или се, пак, осећа занемареним, несхваћеним, одбаченим и пониженим (Нешковић, 2006; 63). Дакле, да би саветодавни васпитни рад који се остварује педагог у школи довео до жељених исхода, он мора да поседује и способност остваривања *ефикасне и квалитетне педагошке комуникације*.

У процесу остваривања саветодавног васпитног рада, педагог-саветодавац и саветовани ученик се служе вербалном и невербалном педагошком комуникацијом. То је, у ствари, јединствен аспект педагошке комуникације, а ова два начина комуникације неодвојиви су један од другог при извођењу саветодавног васпитног рада.

Вербална педагошка комуникација подразумева успостављање односа са другим посредством речи, тј. говора, усмено или писмено. Дакле, када се има у виду вербална комуникација, под тим појмом углавном се подразумева употреба језика. Дobar педагог-саветодавац у успостављању комуникације са саветованим/а, тј. учеником/цима, мора да има у виду и разноврсна значења која прате вербалну комуникацију, па и педагошку вербалну комуникацију у процесу саветовања. То су: формално, функционално, афективно и прототипско значење комуникације (Сузић, 2005; 200).

Невербална комуникација, такође, има значајну улогу у саветодавном васпитном раду педагога. Њоме се надопуњава и усмерава саветодавац-педагог и саветовани, тј. ученик на оне активности и поступке за које се не користи вербална комуникација, тј. говор. Сматра се да се невербалним сигнаlima остварује око 65% комуникације, а да око 35% отпада на речи (Сузић, према Brillhart, Galanes, and Adams, 206;151). Ако добро познаје и пажљиво прати невербалне сигнале и њихову функцију, типове невербалних гестова и њихове ситуационе изразе током обављања саветодавног рада са учеником/цима, педагог-саветодавац ће лако уочити да у начину на који се остварује комуникацију међу њима нешто недостаје и да се она мора кориговати, или, пак, да је његов однос према саветованом или групи саветованих ученика добар и да свој рад у току саветовања може даље наставити.

Осим познавања суштине и значаја вербалне и невербалне педагошке комуникације, сваки саветодавац, а у тој улози је често и педагог, мора да уважава и све тешкоће које могу, а често и јесу, препрека за остваривање успешније и квалитетније вербалне и невербалне комуникације у процесу саветовања.

Препреке или сметње које спречавају ефикасност и квалитет вербалне и невербалне педагошке комуникације у току саветодавног

васпитног рада су бројне и разноврсне, и углавном су условљене компетентношћу самог саветодавца и саветованог. Н. Сузић указује на оне сметње вербалне комуникације које се најлакше компензују гестовним или невербалним говором, а то су: двосмисленост, говорне мане, поштапалице, збуњујући изрази и емотивне речи (Сузић, 2005; 2003).

А. Кристанчић указује на следеће препреке које спречавају успешност комуникације у процесу саветовања, а то су: пасивност, доминација саветника, претерано испитивање, емоционална дистанцираност, забрана изражавања емоција плачем, претерана љубазност, претерано потврђивање, повлађивање, дистанцираност, интелектуализација, употреба грубих речи, моралисање и опомињање, понижавање, претерана конфронтација, сувишно аргументовање, тактика притиска и друго. (Кристанчић, 1999; 42-47).

Наиме, уколико се успостави неадекватна педагошка комуникација, долази до озбиљног неспоразума између педагога-саветодавца и саветованог-ученика у извођењу саветодавног васпитног рада. Стога педагог - саветодавац у остваривању педагошке комуникације треба да има у виду и њене димензије, и то: когнитивну, емотивну и акциону димензију (Сузић, 2005;171).

Когнитивна димензија педагошке комуникације има значајну улогу у саветодавном раду педагога. Ова димензија је усмерена на разумевање или декодирање порука, сигнала и знакова. Она омогућава примаоцу поруке, тј. ученику, да одвоји битно од небитног, да схвати и користи информације и да вреднује оно што му педагог-саветодавац одашиља, тј. нуди. Дакле, суштина когнитивне димензије педагошке комуникације јесте да прималац поруке (ученик) треба да усвоји и схвати садржај прослеђен поруком од саветодавца (педагога).

Емотивна димензија педагошке комуникације усмерена је на препознавање и разумевање својих и туђих емоција, самоконтролу, емпатију, адаптивност, отвореност и сигурност. Дакле, при остваривању ове димензије педагошке комуникације у саветодавном васпитном раду неопходно је да педагог - саветодавац и саветовани-ученик препознају и разумеју своје емоције и емоције друге стране. Уколико се то не оствари, емотивна димензија педагошке комуникације је угрожена, па чак може доћи и до прекида успостављеног односа и разговора између педагога и ученика.

Ова димензија педагошке комуникације подразумева и самоконтролу педагога и саветованог ученика, јер превише

изражене бурне емоције, било да су оне позитивне или негативне, могу угрозити успех разговора између педагога и ученика у току извођења саветодавно васпитног рада. А уколико се, пак, и догоди да било који од учесника у вођењу педагошко-саветодавног разговора открије или осети да му у некој од датих информација, или у примљеној поруци, нешто не одговара, може доћи и до прекида даље комуникације. А уколико се то, пак, и догоди учесници разговора, тј. педагог и ученик-ци мора да искажу спремност на даљу сарадњу, да се договоре о наставку разговора и да одреде време за поновни сусрет ради изналажења решења за актуелне тешкоће или проблема због којих је и дошло до прекида разговора.

Акциона димензија педагошке комуникације односи се на способност активног слања и примања порука, добро познавање проблема о коме се води разговор између саветодавца и саветованог. Ова димензија педагошке комуникације подразумева и постојање јаке воље и мотивисаности учесника комуникације, тј. педагога и ученика да се она што успешније оствари и да коначан исход у разрешавању актуелног проблема буде што повољнији за саветованог, тј. ученика.

Откривање чинилаца поремећаја понашања ученика

Ефикасност и успешност саветодавно-васпитног рада педагога у функцији превенције малолетничке деликвенције увелико зависи и од његовог континуираног и ефикасног бављења истраживачким радом. То се односи на правовремено откривање и идентификовање ученика са поремећајима у понашању, као и на откривање и утврђивање чинилаца који могу бити узрок асоцијалног понашања, а тиме и појаве *малолетничке деликвенције* код ученика.

У раније обављеном истраживању, дошло се до сазнања да су ученици завршних разреда гимназије указали на више чинилаца, истина на различитом нивоу, који могу бити разлог поремећаја понашања ученика, а тиме и разлог појаве малолетничке деликвенције. Неки од тих чинилаца, рангирани по процени испитаника, јесу:

- друштво у коме се ученици крећу (у кафићима, на улици и другим местима),
- неосмишљено коришћење слободног времена,
- учестали неуспех ученика у школи,
- утицај савремених мас медија,
- породични проблеми - неразумевање породице,

- неадекватан рад појединих наставника - досадна предавања, бежање са часова,
- агресивност-деструктивност-анксиозност-депресивност ученика,
- физички и здравствени проблеми ученика,
- лош материјални положај ученика (Пејић, 1998;290).

Без намере да се детаљније изврши анализа ових показатеља, јасно се увиђа да су узроци, тј. поједини чиниоци на које су указали испитаници, а који могу имати утицаја на неуспех и поремећај понашања ученика, углавном у вези са психо-физичким карактеристикама личности ученика, школским и породичним окружењем. Стога педагог самостално, и у сарадњи са. наставницима, разредним старешинама и тимски, са другим стручним сарадницима, посебно дефектолозима и психолозима, мора да утврђује узроке за актуелне тешкоће и проблеме, као и за поремећаје понашања ученика, посебно оним који су везани за школски амбијент, саме ученике и породичну средину. На пример, неуспех ученика, агресивност, анксиозност, деструктивност, депресивност ученика и сл., упозоравајући су сигнали, и они не могу бити само "проблем и лична ствар ученика" које у школи треба критиковати и кажњавати, већ су то васпитни проблеми, које треба правовремено идентификовати, утврдити узроке за њихово настајање, и потом кроз све активности у школи, па и кроз *саветодавни васпитни рад* педагога ове и друге проблеме ученика што ефикасније и успешније решавати.

Педагози, као и остали субјекти у школи, у функцији превенције асоцијалног и деликвентног понашања ученика морају учинити посебне напоре у осмишљавању и ефикаснијем коришћењу слободног времена младих, тј. ученика у школи. Ваља уложити посебне напоре како би се уместо у појединим кафићима и другим местима на којима се окупља сумњиво друштво (страствени пушачи и алкохоличари, уживаоци психоактивних супстанци, екстремистичке групе, екстремистичке верске секте, особе са асоцијалним понашањима и др.) ученици окупљали у школи и у другим друштвеним, спортским и културним институцијама и организацијама, где би проводили своје слободно време у складу са израженим жељама, склоностима и способностима.

То могу да буду разне дружине и секције, као што су млади истраживачи, извиђачи, планинари, млади клубови писаца, књижевне вечери, музичке, ликовне и разне спортске секције,

изложбе различитог карактера и облика, позоришне и васпитно-образовне филмске представе и др. Истина, нереално је очекивати и захтевати и то да ученици своје слободно време проводе само у учењу (захтев родитеља и наставника...), већ им је потребно обезбедити активан одмор, то јест такве активности које ће бити у складу са њиховим интересовањима и које ће доприносити њиховом развоју и општеобразовном, културном и спортском уздизању.

Препустити младе да се сами сналазе, или да им слободно време креирају појединци кроз сумњиве и комерцијализоване садржаје, мора да забрине све оне који су одговорни и дужни да се брину за успешно одрастање и успешан психо-физички развој младе личности. Здравље је основ успешности развоја младе личности и највећа вредност о којој морају да се брину породица, школа, друштво и свака млада личност. А да ли га и на ком нивоу обезбеђују поједини сумњиви кафићи, дискотеке, сумњиве групе и др., где млади проводе своје слободно време, и где се углавном пуши, конзумира алкохол, чак и психоактивне супстанце, удише загађен ваздух и сл., посебно је питање које тражи и хитан одговор.

А шта тек да се каже за начин на који слободно време деца и младе проводе у време зимског и летњег распуста. Одговор на питање *како си провео зимски распуст*, тј. опис једног од ученика, веома сликовито и језгровито то илуструје и објашњава: "*Зимски распуст сам тако провео да нисам ништа видео. Дању сам спавао, а ноћу у кафићу-дискотеци жмирио. Тако да заиста ништа нисам видео, а то значи да нисам ништа ни радио*". Младима се мора помоћи, школа не сме дозволити да се ученици, тј. млади сами сналазе и место за коришћење слободног времена сами проналазе. Школа им мора бити на услузи, и школу им треба отворити не само у време обавезног похађања наставе, већ и у време зимског и летњег распуста. Са младима се мора стално радити и потребно је обезбедити правовремено услове за осмишљеније коришћење слободног времена у сарадњи са другим институцијама и организацијама. У свему овоме значајну улогу, обавезу и одговорност имају и школски педагози.

Уместо закључка

Без обзира на то што је о појединим аспектима од којих зависи ефикасност и квалитет саветодавног васпитног рада педагога у функцији превенције малолетничке деликвенције речено недовољно, или, пак, у појединим сегментима и ништа, сматра се да

је саветодавни васпитни рад уопште, па и педагога у школи, веома деликатна и суптилна педагошка делатност која мора знатно више да дође до изражаја и да је школски педагози што ефикасније и квалитетније остварује у нашим школама. То намећу бројне и разноврсне животне и радне ситуације ученика, како у школи, тако и у породици, у ужем и ширем друштвеном окружењу. Уверени смо да је саветодавни васпитни рад педагога незаменљива педагошка делатност и битан чинилац у превенцији поремећаја понашања, а тиме и малолетничке деликвенције код ученика. Иначе, ефикасно и квалитетно остваривање ове сложене и одговорне педагошке делатности у веома значајној мери зависи од компетентности педагога као саветодавца.

У току припреме, организовања и извођења саветодавног васпитног рада са ученицима основне и средње школе, педагог мора да уважава и бројне чиниоце од којих зависи ефикасност и квалитет ове педагошке делатности. А неки од њих су: осмишљена и квалитетна припрема свих фаза саветодавног васпитног рада; избор и примена савремених метода и техника рада; континуирано праћење ученика и правовремена идентификација ученика са тешкоћама и проблемима; идентификација чинилаца који имају утицаја на поремећаје понашања, као и на појаву малолетничке деликвенције и друго.

Литература

Bouillet, D. I Uzelac, S. (2007): *Osnove socijalne pedagogije*, Zagreb, Školska knjiga.

Glasser, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, prevela sa engleskog B. Jakovljević, Zagreb, Educa Zagreb.

Илић, М. (2006): *Интерактивно обучавање наставника и ученика за ненасилно рјешавање сукоба*, Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика, Зборник радова, Јагодина, Педагошки факултет у Јагодина и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.

Илић, М. (2006): *Саветодавни и васпитни рад у школи*, у: Илић, М., Николић, Р., Јовановић, Б: Школска педагогија, Ужице, Учитељски факултет у Ужицу, Филозофски факултет у Бања Луци.

Кнежевић-Флорић, О. (2008): *Насиље међу адолесценткињама*, Нови Сад, Педагошка стварност, Савез педагошких друштава Војводине.

Kristančić, A. (1990): *Metoda i tehnika savjetovališnog rada*, Zagreb, Zavod grada Zagreba i Udružena samoupravna interesna zajednica Socijalne zaštite grada Zagreba.

Mandić, P. (1986): *Savjetodavni vaspitni rad*, Sarajevo, "Svjetlost" Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Sarajevo.

Mortensen, D. J. i Šmuler, A. M. (1973): *Pedagoško vođenje u savremenim školama*, Sarajevo, Svjetlost, Sarajevo.

Нешковић, С: (2003): *Квалитет комуникације између ученика и наставника*, Радови Филозофског факултета, књига V, Пале.

Нешковић, С: (2003): *Дешифровање поруке у процесу комуникације када наставник/ученик има проблем*, Радови Филозофског факултета, књига V, Пале.

Павловић, М., Жунић, Павловић, В. (2008): *Планирање школских програма превенције вршњачког насиља*, Београд, Настава и васпитање, ПДС.

Пејић, Р. (1998): *Саветодавни рад у средњој школи чинилац превенције малолетничке деликвенције*, Ученик и настава, Зборник радова, Лозница.

Пејић, Р. (2006): *Чиниоци који отежавају квалитет комуникације у настави*, Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика, Зборник радова, Јагодина, Педагошки факултет у Јагодини и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.

Попадић, Р. (2003): *Талентовани ученици са сметњама у развоју*, Радови Филозофског факултета, књига V, Пале.

Rakić, B. (1983): *Ko sam ja – susret sa sobom...*, Gornji Milanovac, "Dečje novine".

Resman, M. (2000): *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Suzić, N. (2005): *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka, TT-Centar, Banja Luka.

Сузић, Н. (2006): *Невербална педагошка комуникација*, Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика, Зборник радова, Јагодина, Педагошки факултет у Јагодини и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.

Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи*, Београд, Учитељски факултет у Београду.

Holt, Dž. (1979): *Kako djeca doživljavaju neuspjeh*, Sarajevo, Svjetlost, Sarajevo.

http://www.os-slatine.skole.hr/s16_ped_rad.htm očitano 09.09.2009.

Ratko Pejić

ADVISORY WORK OF PEDAGOGUES IN THE FUNCTION OF PREVENTING JUVENILE DELINQUENCY

Summary

The aim of the paper is to point out the role and importance of the pedagogical educational work in school. It is delicate and subtle pedagogical activity and one of the more important parts of the work with students. This pedagogical activity should be realised regularly in order to contribute to the more successful development and growing of students, as well as solving their difficulties and problems they come across in life, work and learning. It also has to contribute to the prevention of the misbehaviour and juvenile delinquency. The efficiency and quality of the advisory work of pedagogues with students depends on numerous factors. Some of them are: appropriate planning and programming, selection technique, methods and tasks, defining of the reasons for such misbehaviour and bad results in studying, and other factors which could prevent juvenile delinquency.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕМА МЕТОДИ СПРЕЧАВАЊА

Апстракт: Међу педагозима су присутна различита схватања о примјени методе спречавања. У раду су презентовани резултати сервеј истраживањаведеног у основним школама Источног Сарајева и Сарајева. Циљ истраживања био је испитати ставове наставника према методи спречавања. Узорак у сервеј истраживању чинило је 200 радно ангажованих наставника основних школа Источног Сарајева и Сарајева. Добијени резултати истраживања указују на доминацију позитивног става наставника према методи спречавања. Утврђено је да само 0,50% испитаника има изразито негативан став према методи спречавања, а 3,50% испитаника улази у категорију с умјереним ставом према методи спречавања. У категорији колебљивих је 30,00% испитаника, док 66,00% испитаника има позитиван став према методи спречавања, од чега 57,50% има умјерен позитиван став и 8,50% изразито позитиван став. Смисао методе спречавања није само у потискивању лоших и непожељних, него и превенцији негативно изражених форми понашања.

Кључне ријечи: метода спречавања, став, наставник, педагошка оправданост.

«Ако људе узмемо онаквим какви су у случају кад је њихово понашање неприхватљиво, онда их чинимо горим. Међутим, ако са њима поступамо као да су оно што би требало да буду, онда ћемо их довести тамо гдје треба да буду».

Гете

1. Уводне напомене

Педагози су у својим класификацијама метода моралног васпитања заступали различите концепције, од потпуног негирања постојања појма метода моралног васпитања до идеолошки утемељених метода моралног васпитања. Свака од ових класификација у васпитној теорији је релативна. Аутори најчешће истичу четири методе моралног васпитања: метода увјеравања (убјеђивања), метода навикавања (вјежбања), метода подстицања и метода кажњавања (спречавања). Александар Стојановић сматра да „ниједна метода сама по себи није универзална, релевантна и

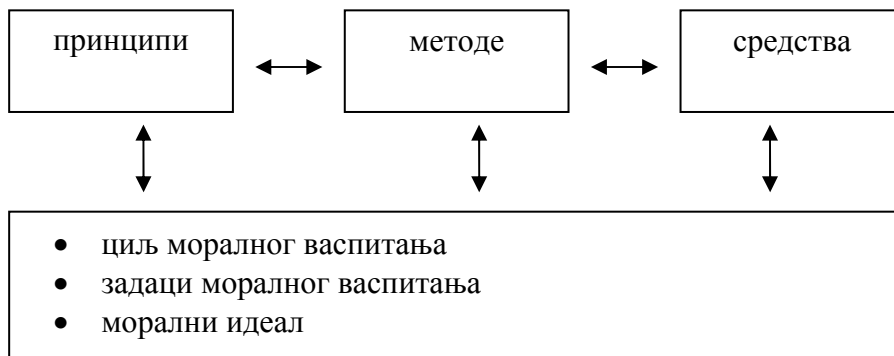
довољно успјешна у моралном васпитању» (Стојановић 2003: 108). »Бескрајна варијабилност и конкретност ситуација у васпитном процесу условљава употребу специфичне функционалности појединих метода» (Стојановић 2001: 191). Према схватању Пере Шимлеше, „потребна је метода помоћу које ће се потиснути ти лоши, непожељни, негативни одгојни утјецаји. Томе служи метода спречавања...» (Шимлеша 1971: 122). Међутим, «у моралном васпитању не сме више бити наметања и присиле, упросечавања у коме васпитаници нису третирани као субјекти, већ се тежило да се они уклопе у унапред направљене шеме, норме, калупе» (Стојановић 2003: 297). На слободу одлуке ученика у великој мјери дјелују његова лична интересовања и потребе, које су у складу са постојећим друштвеним нормама, моделима и вриједностима.

2. Теоријске основе истраживања

Критика школе је углавном усмјерена на недовољно познавање процеса моралног васпитања и неповезаности задатака, садржаја, метода и средстава моралног васпитања. «Методе и морална средства нису подједнако усмерени на развијање свих компонената моралне личности, највише је оних која су усмерена на развијање моралне свести, а само делимично на формирање моралног понашања, а врло мало оних који се односе на развијање моралне савести» (Стојановић 2003: 185). У организацији моралног васпитања наглашена су три веома важна питања: принципи, методе и средства.

Схематски приказ бр. 1

Организација моралног васпитања



Од избора метода моралног васпитања зависи остваривање циљева моралног васпитања. Ако се младима не пружи одговарајућа педагошка помоћ у васпитању, упозорава Јован Ђорђевић, „они најчешће занемарују сопствено морално ангажовање и моралне обавезе и потпадају под утицај пролазних мода, стилова и начина живљења све док су они популарни и омиљени, да би касније прихватили неке друге који су у моди, а који су често супротни оним претходним» (Ђорђевић 1995: 160). Бисера Јевтић (2007) наглашава „посебно, сада у прелазном периоду, и времену транзиције, то је нарочито актуелно јер се пред школу и васпитаче, као фундаментални проблем, поставља питање моралног васпитања и формирања деце и младих“ (Јевтић 2007: 403). Према истом аутору, у савременом друштву, у условима мултикултуралности, бројних и различитих комуникација и утицаја, либерализације и демократизације друштва, мијењају се теорије и схватања о моралном развоју и васпитању, друштвене и моралне вриједности, методе и поступци, облици и садржаји морала и моралности. Методе моралног васпитања не можемо посматрати изоловано, већ као »систем поступака, активности и операција које се структуришу као група активности, у зависности од разних фактора» (Стојановић 2003: 191), као што су: школске ситуације, ученик, наставник, породица, вршњаци, средина итд.

Методу спречавања, према схватању Драгутина Франковића (1958), примјењујемо само у случају потребе, када се јаве сметње због дјечије несташности, недисциплинованости или лошег владања. Њена примјена увијек подразумијева објашњење да би се свијест и воља ученика усмјерили у позитивном правцу, у правцу моралног понашања. Владимир Радашин наглашава да методу спречавања користимо у ситуацијама «када се уоче негативне појаве у области понашања и практичној моралној делатности» (Радашин 1970: 99). Љубомир Крнета (1974) методу спречавања и присиљавања назива специфичном методом и истиче да је ова метода усмјерена на рјешавање и уређивање међуљудских односа. Под спречавањем Анте Вукасовић подразумијева «предусретање, превенцију и коректуру, потискивање и уклањање негативних моралних поступака уз помоћ средстава спречавања и присиљавања» (Вукасовић 1977: 302). Смисао васпитања огледа се у потискивању лоших и непожељних, али и у појачавању позитивних и друштвено прихватљивих утицаја. Недељко Трнавац и Јован Ђорђевић (1995) методу спречавања схватају као педагошки оправдану интервенцију, чији је циљ спречавање негативних облика понашања. Ова метода

има превентивну и корективну функцију. Према мишљењу Бисере Јевтић (2007), метода спречавања утиче на квалитет интеракције између родитеља и дјетета, наставника и ученика, те на цјелокупну социјално-емоционалну климу у породичном и школском васпитању. Евидентно је да примјена методе спречавања претпоставља поштовање постојећих школских услова и нивоа моралне развијености личности ученика.

3. Методологија истраживања

Циљ нашег истраживања био је испитати ставове наставника према методи спречавања. У овом раду смо претпоставили да постоје различити ставови наставника према методи спречавања.

Методе, технике и инструменти истраживања одабрани су у складу са циљем и задацима истраживања. Примењене су двије методе истраживања: метода теоријске анализе и емпиријско-неекспериментална метода или сервеј метода. Од техника је кориштена техника скалирања.

У истраживању смо користили Ликертову скалу за испитивање ставова наставника према методи спречавања. Испитаници су били у могућности да изразе степен слагања или неслагања са сваком тврдњом (петостепена скала - «потпуно се слажем» (5), «углавном се слажем» (4), «неодлучан сам» и «слажем се и не слажем се» (3), «углавном се не слажем» (2) и «уопште се не слажем» (1). У позитивно формулисаним ставкама испитаник је за одговор «потпуно се слажем» добијао 5 бодова, а на негативно формулисаним ставкама 1 бод. Испитаник је за одговор «сасвим се не слажем» на позитивним тврдњама добијао 1 бод, а на негативно формулисаним тврдњама 5 бодова.

Дискриминативност појединачних ставки провјерили смо израчунавањем ајтем-тотал корелација. Одбацили смо ставке које су имале најниже корелације са укупним резултатима. Задржали смо ставке чије су корелације једнаке или веће од 0,35, док смо ставке са корелацијом једнаком и мањом од 0,34 елиминисали. Поузданост инструмента утврђена је помоћу „Кронбах-алфа“ коефицијента ($r=0,64$ - сматра се задовољавајућом поузданошћу). Ваљаност скале утврдили смо помоћу тестирања значајности разлика између група. Групе смо формирали на основу одговора на тврдњу коју смо одабрали: *«Спречавање од стране наставника упозорава ученике да њихови поступци нису у складу с моралним нормама понашања»*. Групу А су сачињавали испитаници који су одговорили са потпуно се слажем, углавном се слажем ($N = 93$), а групу Б испитаници који

су одговорили уопште се не слажем, углавном се не слажем ($N = 20$). Добијени $\lambda^2 = 48,876$ уз три степена слободe статистички је значајан на нивоу 0,01. Доказано је да скала дискриминише испитанике према њиховим ставовима према методи спречавања и има задовољавајућу ваљаност.

Популацију у нашем истраживању представљали су сви радно ангажовани наставници основних школа у Босни и Херцеговини. Истраживање је реализовано 2004. године на узорку од 200 радно ангажованих наставника основних школа Источног Сарајева и Сарајева („Петар Петровић Његош“, „Свети Сава“, „Пале“ и „Осман Накаш“).

Обрада података вршена је израчунавањем процената, аритметичке средине, стандардне девијације и рангирањем.

4. Резултати истраживања

Аутори (амерички и њемачки) истичу важност ставова наставника за успјешност васпитнообразовног процеса. Према њиховом схватању (Merz, 1981), ставови наставника имају битнију улогу од материјалних фактора као што су школска зграда, величина разреда, уџбеници, односно наставна средства.

У овом раду покушали смо идентификацијом ставова наставника према методи спречавања одредити статус ове методе у васпитнообразовној пракси. Помоћу Ликертове сумационе скале испитивали смо ставове наставника према методи спречавања. Испитаник је помоћу ове скале имао могућност да испољи позитивно или негативно слагање са тврдњама које се односе на методу спречавања. Већи индивидуални резултати на скали указују на позитивнији став, а мањи индивидуални резултати показују негативнији став према методи спречавања.

Добијени резултати истраживања ставова наставника према методи спречавања презентовани су у табели бр. 1.

Табела бр. 1 Ставови наставника према методи спречавања

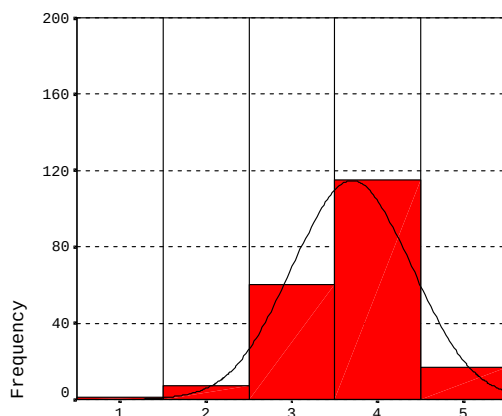
Ранг прихваћености ставки у скали ставова о методи спречавања	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан	углавном се слажем	уопште се не слажем	аритметичка средина
1. Спречавањем лоших поступака ученика има више штете него користи.	8 4,00	12 6,00	22 11,00	65 32,50	93 46,50	4,12
2. Ученикове негативне моралне поступке наставник не треба спречавати.	6 3,00	13 6,50	23 11,50	70 35,00	88 44,00	4,11
3. Спречавање од стране наставника упозорава ученике да њихови поступци нису у складу с моралним нормама понашања.	80 40,00	72 36,00	28 14,00	12 6,00	8 4,00	4,02
4. Без спречавања у школи завладало би безвлашће.	67 33,50	82 41,00	33 16,50	10 5,00	8 4,00	3,95
5. Наставник треба спречавати непримјерено понашање ученика.	41 20,50	94 47,00	26 13,00	21 10,50	18 9,00	2,40

Презентовани резултати показују да је просјечни резултат на свим ставкама 3,70, а стандардна девијација 0,69. Распон средњих вриједности креће се од 3,60 до 2,40. Вриједности стандардне девијације се крећу у распону од 1,03 до 1,19. Највећи проценат испитаника 79,00% не прихвата тврдњу *«Спречавањем лоших поступака ученика има више штете него користи»* (просјек 4,12), од чега 46,50% интензитетом *«уопште се не слажем»*, док 10,00% испитаника прихвата тврдњу, од чега 4,00% интензитетом *«потпуно се слажем»*. Тврдњу *«Ученикове негативне моралне поступке наставник не треба спречавати»* (просјек 4,11) не прихвата 79,00% испитаника, од чега 44,00% интензитетом *«уопште се не слажем»*, док 9,50% испитаника прихвата ову тврдњу, од чега 3,00% интензитетом *«потпуно се слажем»*. Од позитивно формулисаних тврдњи највећи степен прихватања има тврдња *«Спречавање од стране наставника упозорава ученике да њихови поступци нису у складу с моралним нормама понашања»* (просјек 4,02). Ову тврдњу прихвата 76,00% испитаника, од чега 40,00% интензитетом *«потпуно се слажем»*, док ову тврдњу прихвата 10,00% испитаника, од чега 4,00% испитаника интензитетом *«уопште се не слажем»*. Сљедећа по прихваћености је

тврдња «Без спречавања у школи завладало би безвлашће» (просјек 3,95). 74,50% испитаника прихвата ову тврдњу, од чега 33,50% испитаника интензитетом «потпуно се слажем», док ову тврдњу не прихвата 9,00% испитаника, од чега 4,00% интензитетом «уопште се не слажем». Најмање је прихваћена тврдња «Наставник треба спречавати непримјерено понашање ученика» (просјек 2,40). Ову тврдњу прихвата 67,50% испитаника, од чега 20,50% интензитетом «потпуно се не слажем», док ову тврдњу не прихвата 19,50% испитаника, од чега 9,00% интензитетом «уопште се не слажем».

Дистрибуција ставова наставника према методи спречавања дата је у графикаону бр. 1.

Графикон бр. 1 Дистрибуција ставова наставника према методи спречавања



Цјелокупан распон могућих резултата подијелили смо у пет категорија: (изразито негативан, умјерено негативан, колебљив, умјерено позитиван и изразито позитиван). На основу наведене подјеле утврдили смо да само 0,50% испитаника има изразито негативан став према методи спречавања, а да 3,50% испитаника улази у категорију с умјереним ставом према методи спречавања. У категорији колебљивих је 30,00% испитаника (скална вриједност 2,6-3,5), а да 66,00% испитаника има позитиван став према методи спречавања, од чега 57,50% има умјерен позитиван став и 8,50% изразито позитиван став (скална вриједност 4,6-5).

Глобална анализа презентованих резултата истраживања потврђује доминацију позитивних ставова наставника према методи спречавања. Наставници ову методу користе за спречавање изражених негативних форми понашања. У прилог овим резултатима

иду и резултати истраживања Бисере Јевтић (2007) да „и породица и школа примењују методу спречавања као педагошки оправдану интервенцију у циљу заустављања негативних облика понашања, и као такви имају превентивну и корективну функцију“ (Јевтић 2007: 411). Само неправилна примјена ове методе може прећи у репресију. Према схватању Ненада Сузића, (2000) наставник мора «да заоштри свој наступ према одређеном ученику или ученичком колективу да би одржао висок ниво педагошких захтева» (Сузић 2000: 66). У супротном васпитни рад наставника губи сваки смисао.

5. Закључак

Мали је број теоријских студија и практичних истраживања посвећен методи спречавања. Стога савремени педагози заговарају обезбјеђивање јединствене теоријске и емпиријске основе истраживања. Поред комбиновања и развијања постојећих истраживачких метода, неопходно је и коришћење метода преузетих из других наука.

Свијет у коме живимо означен је као свијет промјена и динамичних процјена, трансформација у свим сферама друштва. У тим условима на ученика дјелују бројни паразитарни фактори. На негативне и непожељне појаве код ученика треба реаговати благовремено. Према мишљењу наставника, смисао методе спречавања лежи у проналажењу доброг и позитивног, односно вршењу притиска на негативно. У супротном, негативна и непожељна појава врло лако може постати саставни дио личности ученика.

Поставља се питање колико је могуће досадашња сазнања о методи спречавања уградити у одређене педагошке импликације, односно примијенити у васпитнообразовном раду? Сматрамо да је потребно разрадити и практично реализовати програме обуке наставника за адекватну примјену методе спречавања. То подразумијева задржати све што је педагошки оправдано и искључити било какав вид угрожавања личности ученика.

Литература

1. Вукасовић, А. (1977). *Морални одгој*. Загреб: СНЛ.
2. Граорац, И. (1995). *Васпитање и комуникација*. Нови Сад: Матица српска.
3. Ђорђевић, Ј. (1995). *Друштвена криза, моралност и школа*, у Зборнику Моралност и друштвена криза. Београд: Институт за педагошка истраживања.
4. Ђорђевић, Ј. (1996). *Морално васпитање- теорија и пракса*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
5. Јевтић, Б. (2007). *Метода подстицања и спречавања у моралном васпитању деце и младих*. Педагошка стварност LIII, 5–6.
6. Крнета, Љ. (1974). *Педагогија*. Београд.
7. Ковачевић, Б. (2005). *Повезаност ставова о методама моралног васпитања са социопедагошким обиљежјима ученика и наставника* (необјављена магистарска теза). Бања Лука: Филозофски факултет.
8. Ковачевић, Б. (2005): *Теоријско-методолошки проблеми метода моралног васпитања*. Зборник бр. 9.
9. Ковачевић, Б. (2005): *Повезаност породичних прилика са ставовима ученика о методама моралног васпитања*. Радови, бр. 6-7. Филозофски факултет: Источно Сарајево.
10. Ковачевић, Б. (2005): *Стилови васпитања и формирање моралне личности ученика*. Образовна технологија. Бр. 1 и 2.
11. Merz, J. (1981) *Lehrereinstellung und Lehrerverhalten*, u. Haidl M. (Hrsg München).
12. Радашин, Б. (1970). *Основи моралног васпитања*. Нови Сад: Виша педагошка школа.
13. Стојановић, А. (2001). *Концепције моралног васпитања из угла потребе за иновирањем метода моралног васпитања*. Педагошка стварност 3-4.
14. Стојановић, А. (2001). *Активизирајуће методе у служби развоја моралног понашања*. Педагошка стварност, 3-4.
15. Стојановић, А. (2003). *Метода увјеравања у моралном васпитању*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
16. Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Београд: Учитељски факултет.
17. Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (1995). *Педагогија*. Београд: Научна књига.

18. Франковић, Д. (1958). *Повијест школства и педагогија у Хрватској*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
19. Шимлеша, П. (1971). *Педагогија*. Загреб: ПКЗ.

Branka Kovačević

TEACHERS' ATTITUDES REGARDING THE PREVENTION METHOD

Summary

Pedagogues look upon the method of prevention in different ways. In this paper we presented the results of the survey of researches done in the elementary schools in Istočno Sarajevo and Sarajevo. The aim of the research was to examine the attitudes of the teachers regarding the prevention method. The sample in this survey consisted of 200 hundred teachers employed at the schools in Istočno Sarajevo and Sarajevo. The results of the examination indicated dominant positive attitude of the teachers regarding the prevention method. It is concluded that only 0,50 % percent of the teachers have extremely negative attitude towards the prevention method, and 3,50% belong to the moderate category regarding the prevention method. The 30,00% percent of teachers were unsecure about the method and 66,00% of teachers have positive attitude, and out of this number 57,50% have moderate positive attitude, and 8,50% have extremely negative attitude. The aim of the prevention method is not only in the suppression of the bad and undesirable, but also in the prevention of the negative forms of behaviour.

ОБРАЗОВАЊЕ И ЗАПОШЉАВАЊЕ ЖЕНА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ¹

Апстракт: У раду се анализира положај жена у области рада и образовања у Републици Српској коришћењем званичних статистичких података које прикупља Републички завод за статистику у Бањалуци.

Кључне речи: друштвени положај, образовање, запошљавање, породица

Друштвени положај жена у Републици Српској може се пратити кроз њихову укљученост и положај у сфери образовања и сфери плаћеног рада, односно преко њиховог положаја на тржишту радне снаге. Када се говори о одређивању положаја било ког појединца у друштву, узимају се у обзир следеће варијабле: богатство, моћ и углед. Међутим, ове варијабле су ограничене када се примене на одређивање друштвеног положаја жена. Да би се адекватно анализирао положај жена у Републици Српској мора се као варијабла увести и пол/род, а за већ постојеће елементе богатство, моћ и углед треба утврдити какву и колику примену имају у одређивању друштвеног положаја жена. Не делимо мишљење феминисткиња да су жене маргинализована друштвена група, већ да жене припадају различитим друштвеним слојевима у којима полне/родне карактеристике делују различито на њихов друштвени положај. Реч је о томе како можемо схватити неједнакости међу половима, и то у релацијама друштвених слојева и класа. Неједнакости међу половима имају дубље историјске корене него савремени систем друштвене стратификације. "Статус жене, упоређен са статусом мушкарца, свакако подразумева многе непогодности у разним областима друштвеног живота, укључујући могућност запошљавања, поседовање имовине, доходак. Међутим, те неједнакости повезане са полом обично се не узимају у обзир као компоненте стратификације. То је зато што је за већину жена стицање друштвених и економских вредности и погодности

¹ Чланак је део рада на пројекту "Образовање и запошљавање у Републици Српској" које је у 2008. години урадило Социолошко друштво Републике Српске уз финансијску потпору Министарства науке и технологије Републике Српске

првенствено одређено позицијом њихових породица и, посебно, мушкарца старешине породице, и то без обзира на њихово сопствено занимање" (Е. Гиденс, 1998: 180).

Критеријуми за одређивање друштвеног положаја жена као појединаца су: критеријуми који се односе на њен властити положај, који она заузима на основу свог образовања и занимања, и критеријуми везани за друштвени положај њеног мужа. Ови критеријуми могу да зависе од индивидуалних карактеристика, карактеристика слоја и карактеристика породице. Положај жене на лествици друштвене стратификације је делом преко породице одређен положајем њеног супруга. Место породице на лествици друштвене стратификације одређено је преко друштвеног положаја старешине домаћинства. Међутим, у стварности често постоји разлика између друштвених положаја супружника. Не може се занемарити ни утицај жене на друштвени положај мужа преко породице. Реч је о случају када је жена запослена, што утиче на побољшање материјалног статуса породице. Захваљујући запошљавању жена многе породице успевају да досегну положај више класе.

Истраживање друштвеног положаја жена на прави начин захтева конструисање модела који повезује слојну и полну диференцијацију, и кориштење тог модела у емпиријским истраживањима. Шансе за друштвену промоцију и постизање вишег друштвеног положаја и мушкарцима и женама расту од виших ка нижим друштвеним слојевима. Међутим, шансе жена за друштвену промоцију мање су од шанси мушкараца у истом друштвеном слоју, због доминантних образаца родне улоге. Пол је снажнији критеријум друштвене диференцијације уколико је нижи слој коме жена припада. Пол је више судбина појединца на дну него на врху, односно његов живот и могућности избора су више обликовани полным припадношћу. Из овога произлази и закључак да је у постојећој стратификационој структури напредовање жене на лествици друштвене стратификације и њено својеврсно ослобађање од неких родних карактеристика које спутавају.

У друштву се могу издвојити пет области у којима се може пратити положај жена: област рада, област образовања, област професије, област стваралаштва и област породице. Овај рад се бави положајем жена у области рада и образовања у Републици Српској.

Жене у сфери образовања у Републици Српској

Период након Другог светског рата обележен је експанзијом образовања на овим просторима. Најважнија карактеристика ове експанзије јесте повећан обухват деце и омладине школовањем без обзира на пол. Поред ових промена дошло је до промене положаја образовног система у друштву, као и његовог односа према другим деловима друштва. Ове промене су условиле и повећано укључивање жена у образовни процес. Само образовање жена појављује се као најбитнији канал за њихову друштвену промоцију. Међутим, и поред масовног укључивања жена у образовни процес, уочава се појава селективног образовања, тј. жене се концентришу у одређеним образовним профилима од средњих школа, па до доктората.

Када се говори о основном образовању у Републици Српској, уочава се да је обухват деце за основну школу добар и да је на нивоу развијених друштава. Тек на нивоу средњег образовања уочава се тенденција селективног образовања. Наиме, уочава се ниска концентрација ученица у областима: електротехника, машинство и обрада метала, геодезија и грађевинарство, саобраћај, а велики удео у областима као што су: текстилство и кожарство, здравство, угоститељство и туризам, економија, право и трговина и сл. (табела 1). Може се дакле говорити о феминизацији одређених образовних профила, дакле жене остају у традиционалним занимањима, односно оним занимањима која су слична њиховим пословима у приватној сфери или су њихов продужетак.

СТРУКА	УКУПНО		
	свега	мушки	женски
УКУПНО	13 572	6 954	6 618
Гимназија	2 383	838	1 545
Пољопривреда и прерада хране	543	283	260
Шумарство и обрада дрвета	242	180	62
Геологија, рударство и металургија	35	34	1
Машинство и обрада метала	1 940	1 688	252
Електротехника	1 645	1 482	163
Хемија, неметали и графичарство	73	24	49
Текстилство и кожарство	184	48	136
Геодезија и грађевинарство	514	393	121
Саобраћај	522	354	168
Угоститељство и туризам	2 207	822	1 385
Економија, право и трговина	1 868	470	1 398
Природно-математичко подручје	55	16	39
Култура, уметност и јавно информисање	79	44	35
Здравство	1 022	212	801
Остале делатности	232	29	203
Верске школе	28	28	----

Табела бр. 1: Ученици средњих школа који су завршили средњу школу по полу и струкама на крају школске 2005/2006. године. (преузето са www.rsz.rs.ba)

Образовање има првенствено економску функцију, образовање појединаца ради укључивања у сферу плаћеног рада. Међутим, поред економске функције, изузетно је значајна и његова идеолошка функција, односно функција репродукције званичног система вредности. Образовање врши трансфер постојеће дистрибуције моћи и ауторитета између различитих друштвених група. Суштина везе између образовања и економије, када је реч о женама, јесте у томе да се путем образовања обезбеђује сегрегација занимања која омогућавају функционисање сегрегiranог тржишта радне снаге. У средњем и високом образовању постоји концентрација ученица у оним образовним профилима која условљавају касније обављање ниже плаћених и ниже престижних занимања или генеришу високу незапосленост.

На нивоу високог образовања уочава се тенденција уписа све већег броја особа женског пола на више школе или факултете. Квантитативне разлике у образовању по полу и не постоје, али се уочавају квалитативне разлике (табела бр. 2).

ГОДИНА	УКУПНО УПИСАНИ СТУДЕНТИ		
	свега	мушки	женски
2002/2003	18 618	7 808	10 810
2003/2004	21 717	9 247	12 470
2004/2005	24 528	10 568	13 960
2005/2006	27 421	12 132	15 289
2006/2007	32 969	14 854	18 115

Табела бр. 2: Укупан број уписаних студената по полу у Републици Српској

Из табеле број 2 може се уочити да све већи број девојака студира, али се и на нивоу високог образовања уочава појава селективног образовања. Највише студенткиња је на друштвеним, медицинским и хуманистичким наукама, а најмање на техничко-технолошким и биотехничким наукама (табела бр.3). Последица ове појаве је да се у неким областима ствара јака конкуренција на тржишту рада (наставничка и учитељска занимања, медицинска занимања), а да нека подручија у којима су углавном концентрисани мушкарци буду неоптерећена резервном армијом рада, добро плаћена и високо престижна. Реч је најчешће о професијама које су под утицајем нових технологија (биотехничке и техничко-технолошке науке).

НАУЧНА ОБЛАСТ		2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007
Природне науке	свега	867	915	831	837	856
	мушки	308	340	341	330	353
	женски	559	575	490	507	503
Техничко-технолошке науке	свега	2 959	3 195	3 513	3 691	3 952
	мушки	2 061	2 100	2 417	2 479	2 611
	женски	898	1 095	1 096	1 212	1 314
Медицинске науке	свега	2 456	2 581	3 136	2 831	3 234
	мушки	701	724	888	784	916
	женски	1 755	1 857	2 248	2 047	2 318
Биотехничке науке	свега	1 019	1 024	1 067	1 165	1 209
	мушки	675	694	732	789	814
	женски	344	330	335	376	395
Друштвене науке	свега	10 768	13 381	15 316	18 088	22 822
	мушки	3 744	5 027	5 762	7 194	9 540
	женски	7 024	8 354	9 554	10 894	13 282
Хуманистичке науке	свега	549	621	665	809	896
	мушки	319	362	428	556	620
	женски	230	259	237	253	276

Табела бр.3: Студенти по полу и научним областима

Положај жена у сфери образовања зависи и од још једне појаве, а то је диверзификација образовног система, која подразумева праћење тока поделе рада и развоја друштва и адекватно стварање нових образовних профила. Од брзине и квалитета реаговања образовног система зависи и положај оних који се школују и излазе на тржиште рада. Инертност образовног система највише погађа оне којима је образовање једини канал друштвене промоције, а то су жене. Неадекватан образовни систем додатно ће дефаворизовати жене које на тржишту рада обично чине резервну армију радне снаге.

Најзначајнија карактеристика образовног система у Републици Српској је феминизација односно маскулинизација одређених образовних профила. Чисто женске и чисто мушке школе и факултети са становишта регулативе не постоје, али постоје различите оријентације мушке и женске омладине. Разлози за то леже у економској и породичној сфери, а образовање само учвршћује постојећу поделу по полу. Феминизација и маскулинизација одређених образовних профила има и утицаја на негативну селекцију унутар пола. Конкуренција девојака ограничена

је на мали број профила (друштвене, медицинске науке), па се ту јавља већи притисак за пријем, те често боље ученице, у поређењу са младићима буду одбијене. Са друге стране, отклањање конкуренције девојака, за упис у одређене мушке школе и факултете (електротехника, машинство, биотехника) омогућује да се већи број слабијих ученика упише у такве школе, што не би било могуће када би постојала нормална конкуренција по способностима и претходном успеху која би била ослобођена припадношћу полу, као критеријумом.

Унутар образовног система Републике Српске уочава се још једна појава, а то је феминизација учитељских и наставничких занимања (табела бр. 4).

	укупно	мушки	женски
ОСНОВНА ШКОЛА	7 653	1 509	5 144
СРЕДЊА ШКОЛА	3 098	1 328	1 770

Табела бр. 4: Наставно особље основних и средњих школа у Републици Српској у 2006/2007 години.

Из табеле се види да је број учитеља и наставника женског пола већи него број учитеља и наставника мушког пола, и то је нарочито изражено у одновним школама у Републици Српској. Разлог за ову појаву може се тражити у чињеници да су учитељска и наставничка звања мање вреднована у друштву, ниске су плате, мали друштвени углед и престиж. Мушкарци одлазе ка престижнијим професијама, а жене попуњавају упражњена места. Може се такође и рећи да што је нека професија више феминизована, она има мање угледа и престижа у једном друштву. Међутим, једна од последица феминизације наведених професија може да буде позитивна и тиче се промена устројства образовног система у правцу превазилажења традиционалне крутости и ауторитета у односима између наставника и ученика.

Феминизација професија наставника је више изражена на нижим нивоима образовања, што је образовни ниво виши мање је жена међу наставним кадром. На универзитетском нивоу број жена у наставном особљу је мањи (табела бр.5).

Година	Научни степен	Укупно	Мушки	Женски
2002/2003	свега	1797	1279	518
	доктори	936	797	139
	магистри	258	167	91
	специјалисти	105	56	49
	остали	498	259	239
2003/2004	свега	1962	1385	577
	доктори	1000	843	157
	магистри	306	205	101
	специјалисти	151	72	79
	остали	505	265	240
2004/2005	свега	2499	1697	802
	доктори	1236	1008	228
	магистри	504	303	201
	специјалисти	163	79	84
	остали	596	307	289
2005/2006	свега	2603	1759	844
	доктори	1302	1054	248
	магистри	523	304	219
	специјалисти	136	68	68
	остали	642	333	309
2006/2007	свега	2607	1723	884
	доктори	1372	1080	292
	магистри	415	238	177
	специјалисти	80	26	54
	остали	740	379	361

Табела бр. 5: Наставно особље на факултетима и вишим школама Републике Српске

Из табеле се уочава да је број мушкараца свих нивоа звања на факултетима већи од броја жена. Примера ради број доктора наука мушкараца већи је од броја жена више од три пута. Иако је број девојака које уписују и завршавају факултет у Републици Српској већи од броја маладића, њих је мање међу наставним особљем на факултетима. Разлог се може тражити у чињеници да се кључни период када се успева у универзитетској каријери поклапа са уласком у брак и рађањем деце, што онемогућава даље напредовање жена. Оне најчешће по завршетку студија дају предност својим

породичним, а не професионалним улогама. Наиме, женска деца се од најранијег детињства социјализују тако да им се потенцира емоционалност и да им доминантна улога у будућности буде бављење породицом и децом, а не професионални успех.

Образовање жена није само услов њиховог повољнијег положаја на тржишту радне снаге већ и побољшања њиховог целокупног друштвеног положаја. Због тога се сматра да је образовање основни канал друштвене покретљивости жена. На индивидуалном нивоу образовање је повезано са жељом жена да раде, да постижу пословне успехе и сл., а са друге стране образовање је повезано и са могућношћу да се у породици изграде демократски односи међу супружницима.

Запошљавање жена у Републици Српској

Масовно укључивање жена у сферу плаћеног рада у индустријским друштвима може се пратити од средине прошлог века. Тренд запошљавања жена није увек имао узлазну линију, јер је пратио и сам развој друштва, његове кризе и стагнације. Данас у највећем броју најразвијенијих земаља у свету удео запослених жена са континуираном каријером приближава се учешћу од 50% у радном контингенту становништва. У бившој Југославији масовно запошљавање жена почело је након Другог светског рата и било је последица брзе индустријализације, урбанизације и деаграризације друштва.

Чиниоци који доводе до запошљавања жена могу се поделити на оне који делују на макро нивоу, тј. произлазе из глобалних друштвених промена и оне који делују на микро нивоу, и везани су за карактеристике породице и индивидуалне карактеристике жена. Чиниоци који делују на глобалном нивоу доприносећи масовнијем запошљавању жена су:

1. периоди општег друштвеног и економског напретка доводе до појачаних трендова у запошљавању жена;
2. периоди након економских депресија;
3. онда када мушка радна снага напушта ниско акумулативне делатности и прелази у оне у којима има боље услове рада и напредовања ослобађајући тако места за запошљавање жена;
4. са разгранаванем мреже друштвених институција повећава се такође потражња за женском радном снагом, нарочито у административном апарату.

Постоје и чиниоци који умањују потражњу за женском радном снагом:

1. у периоду друштвених и економских криза жене пре свих губе своја запослења;

2. у случају преласка са екстензивне на интензивну привреду интерес за женску радну снагу опада;

3. законски нерешен или неправилно решен положај жена у сфери плаћеног рада, нпр. скраћено материнско одсуство, неалиментирање трошкова материнства и сл.

4. женска радна снага служи и као резервна армија рада, а када је запослена онда је концентрисана у чисто женским занимањима.

Када се ради о микро нивоу, онда чиниоци који делују на запошљавање жена тичу се обележја породице: висина породичног буџета, број мале деце у породици, став мужа према жениној запослености, породична традиција у запошљавању жена, присуство старих и болесних лица у породици, спремност мужа да помаже око послова у кући и сл.; и индивидуалних обележја жена: здравље, старост и образовање жене, обученост за рад, мотивација за рад, спремност на решавање конфликта улога и сл. Постоји наравно још чинилаца који делују на запошљавање жена и они се никада не испитују изоловано, већ у међузависности и узајамној условљености.

Објашњења постојећег дуализма између рада мушкараца и рада жена крећу се у два правца: први правац се тиче анализе економске функције породичног рада, а други се тиче анализе узрока нижег вредновања женског рада на тржишту. Оба ова правца покушавају да објасне три основне карактеристике рада жена:

1. нижа укљученост жена у сфери плаћеног рада од мушкараца;

2. полно типизирање занимања и концентрација жена у малом броју привредних грана;

3. лошији услови рада, већа несигурност запослења и нижа плаћеност послова које обављају жене.

Најдиректнија и најочљивија последица обављања породичног рада од стране жена је ограничавање њиховог запошљавања. Дневна и генерацијска репродукција радне снаге је доминантна обавеза жена, што доприноси смањењу њиховог притиска на тржиште радне снаге и смањењу њихових шанси на том тржишту. Послови у породици су главни извор родне поделе рада, која се из породице преноси и на јавну сферу. Последица тога је да

се жене запошљавају у оним занимањима која су продужетак рада у породици.

Један од процеса који битно утичу на положај жена у сфери рада је сегментација тржишта радне снаге, односно реч је о постојању неједнакости делова радне снаге која постоји изван разлика садржаних у људском капиталу. Сегментација тржишта радне снаге указује на то да различити сегменти радне снаге оперишу на различитим тржиштима рада, са различитим условима рада, различитим платама и различитим статусима занимања. Ову тезу о дуалном тржишту рада износе британски социолози Барон и Норис (Хараламбос, 2002: 168). У примарном сегменту траже се стабилне радне навике, захтева се одговарајуће искуство, плате су релативно високе и постоји могућност напредовања. Секундарни сегмент карактеришу послови који не захтевају стабилне радне навике, плате су ниске и не постоји могућност напредовања. Овај дуализам тржишта може да делује унутар појединих фирми, али може да обухвата и читаве привредне гране. По мишљењу Марине Благојевић, "маргиналан положај жена има свој израз у концентрацији жена у секундарном сектору радне снаге" (Благојевић, 1991: 46).

Сложенију анализу поделе тржишта радне снаге налазимо код Бернанда Барчела и Џил Рабери. Овде не налазимо једноставну поделу на примарно и секундарно тржиште рада, него уместо тога аутори тврде да постоји пет великих група радника који имају сличне ставове према послу и каријери:

1. примарни сегмент, који ради на најбољим пословима и кога углавном сачињавају мушкарци;

2. непокретни сегмент чине углавном жене које су релативно задовољне својим послом и не покушавају да побољшају свој положај;

3. жене у силаску су најслабије плаћене од свих група и имају нестабилну радну историју. Често мењају посао и имају дуже периоде неукључености у плаћени рад;

4. млади и мобилни сегмент углавном чине мушкарци који често мењају посао тражећи бољу плату и услове рада;

5. они који силазе на тржишту рада су најмања група, чине је мушкарци који су изгубили претходне послове, не раде или су морали да прихвате послове нижег друштвеног статуса (Burchella, Rubery, 1994).

За разлику од теорије о дуалном тржишту рада, ова теорија није открила савршено слагање између припадности мушком полу и

припадности групи која је у најбољем положају, односно припадности женском полу и групи која је у најгорем положају. Ипак, она је открила да у групама са лошијим положајем на тржишту рада преовлађују жене, односно да има више мушкараца у групама са повољнијим положајем. Аутори су приписали родне разлике комбинацији прошлих радних историја појединаца, будућих очекивања и тренутног радног положаја. У поређењу са другим женама, било је вероватније да ће жене у примарном сегменту бити боље образоване и да ће на свој посао гледати као на део каријере и мислити да имају шансе за унапређење. За жене изван примарног сегмента вероватније је да ће делимично радити и напустити посао због обавеза у породици. Аутори на крају закључују да су запослене жене подељене у различите групе и да нису све концентрисане у секундарном тржишту радне снаге.

Феминистичке ауторке одбацују овакву врсту приступа. Вероника Бичи развила је тезу о резервној армији рада како би објаснила положај жена на тржишту радне снаге. Карл Маркс је тврдио да је капитализму потребна резервна армија рада, тј. слободна количина потенцијалних припадника радне снаге. Једна од главних функција резервне армије јесте смањивање плате свих припадника радне снаге. Незапослени који траже посао стварају конкуренцију у радној снази, што послодавцима доноси предност и омогућује им да смање плате и повећају експлоатацију. Вероника Бичи открива низ карактеристика према којима су жене најпогодније за резервну армију рада:

1. мање је вероватно да ће жене бити чланице синдиката и тиме су мање способне да се одупру отпуштањима;
2. најмање је вероватно да ће женски послови бити покривени законодавством о отпуштању са посла, тако да је јефтиније отпустити жене него мушкарце;
3. незапослене удате жене не могу примати социјалну помоћ ако њихови мужеви раде. Отпуштене жене нестају без трага, натраг у породицу;
4. због положаја у породици и примарне важности која се придаје њиховим породичним улогама, вероватно је да ће жене бити нарочито флексибилна резервна армија рада. Тако жене често прихватају делимично запослење и променљиву радну сатницу;
5. жене су често спремне радити за мању плату, јер се могу ослањати на зараду својих мужева као на главни извор прихода у породици (Beechey, 1986).

Поред економских чинилаца на положај жена у сфери плаћеног рада утичу и бројни друштвени узроци. Наиме, степен отворености друштва утиче на запошљавање жена. Уколико је друштвена структура мање отворена, утолико су мање шансе жена за запошљавањем, промоцијом и постизањем вишег друштвеног положаја. Ове шансе су у том случају мање од истих шанси мушкараца у истом друштвеном слоју. Такође, на укљученост жена у сферу плаћеног рада великог утицаја има образовање. Степен развијености образовних институција, традиција образовања женске деце у великој мери обликују степен и врсту укључености жена у сферу рада. Међутим, висока образованост жена нема увек за последицу повећано учешће жена у сфери рада.

Радна активност жена битно се променила у периоду транзиције и грађанског рата у БиХ. Сам период транзиције одликују два кључна економска процеса. Прво, огроман пораст незапосленог становништва у свим годиштима и по свим осталим структурним обележјима. То је последица глобалног пропадања привреде, ратних разарања, спорих транзицијских промена и дерегулације свих кључних механизма друштвене и економске контроле. Други битан економски тренд је експлозиван раст "сиве економије" тако да у једном моменту овај сектор постаје доминантан на друштвеној сцени. Највећи број економски угрожених породица незапосленошћу и сиромаштвом прибежиште је нашло у сивој економији. "Трансформација друштва доводи до преструктурирања привреде, рестрикције државног буџета, смањивања сигурности запослења и пада животног стандарда. У таквим условима долази до жртвовања жена и то је једно логично стање вечитог преласка, које се остварује интензивним трошењем женских ресурса" (Стјефановић-Захаријевски, 2006: 221). Институције социјалне државе слабе, јер јачају принципи либералне економије која укида неке погодности за жене: бесплатно породичко одсуство, дечију заштиту и сл., што додатно отежава положај жена. Такође, велики број жена је ангажован на привременим пословима, у сивој економији, а прве су на листи отпуштања када се проглашавају технолошки вишкови. У приватном сектору који је почео да се развија крше се права свих запослених, а посебно жена које раде за ниску плату, без икакве здравствене и социјалне заштите и у сталном страху од отпуштања. "Жена је мало и тамо где се усмерава и контролише проток новца и капитала: међу власницима предузећа, предузетницима; али далеко их је више међу незапосленим лицима и онима који дуже чекају на посао. Тако неповољан економски положај женама смањује реалне

шансе да заузму неко боље место у друштвеној хијерархији" (Стјепановић-Захаријевски, 2006: 223).

У нашем друштву радне активности жена треба сагледати из перспективе друштвених процеса који дефинишу свакодневна понашања и активности већине жена. Најзначајнији процес је свакако грађански рат који је имао за последицу велике људске губитке и материјална разарања, као и велики број избеглих и расељених лица. Други процес је глобално пропадање привреде, транзицијске промене и дерегулација свих механизма друштвене контроле. Трећи процес који је битно утицао на положај жена у сфери рада је експлозиван раст "сиве економије" која је у једном тренутку била доминантан економски сектор.

У Републици Српској што се тиче запошљавања жена постоји једна правилност која је типична за сва друштва, а то је нижа укљученост жена у сфери плаћеног рада од мушкараца (табела бр. 6)

	укупно	жене	мушкарци
Стопа активности	43,3	32,4	54,8
Стопа запослености	30,9	22,7	39,6
Стопа незапослености	28,5	30,0	27,6
Учешће становништва испод 15 година	17,5	16,8	18,3
Учешће становништва 15-64 година	65,1	64,0	66,2

Табела бр. 6: Основне карактеристике становништва према полу и активности у 2007. Години

Та нижа укљученост се може објаснити, као што смо већ и раније рекли, економском анализом породичног рада, као и појавом сегрегираних тржишта радне снаге. Поред тих чинилаца јак утицај има и друштвено-економска криза, споро провођење реформи и немогућност брзог опоравка привреде која би захтевала већу укљученост жена у плаћени рад. Не може се заобићи ни утицај снажног патријархалног система вредности који жени искључиво налази место у кући, а и када је запослена од ње се очекује да јој породичне улоге буду примарне. У табели бр. 7 дат је приказ броја запослених мушкараца и жена за период од 2002-2006. године. Из ове табеле се види да број укупно запослених споро расте, али да

ипак већи пораст запослених бележе мушкарци у Републици Српској.

Година	Укупно	Жене	Мушкарци
2002	234 713	99 884	134 829
2003	238 190	101 023	137 167
2004	236 899	101 573	135 326
2005	244 200	103 624	140 576
2006	257 110	106 276	150 834

Табела бр. 7: Запослени у Републици Српској од 2002. до 2006. године према полу

Друга карактеристика типична за скоро сва друштва, па и за Републику Српску, јесте дистрибуција запослених жена у одређеним делатностима. Женска радна снага концентрисана је у одређеним подручјима што је са једне стране условљено образовањем жена (жене се више концентришу у одређеним образовним профилима), а са друге стране, важећим стереотипом о женским пословима који увелико ограничава могућност запошљавања жена. У Републици Српској највише жена запослено је у подручију трговине на велико и мало, подручију образовања, здравствене и социјалне заштите, док их је далеко мање у боље плаћеним и престижнијим подручјима као што су: саобраћај и везе, активности у вези са некретнинама и пословним активностма и сл.(табела бр. 8). Иако се бележи одређен број жена које раде у престижнијим областима, оне у њима углавном остају на нивоу семи-професија. На пример, у подручију финансијског посредовања више је запослених жена од мушкараца, али оне су углавном концентрисане на занимањима нижег нивоа, као што су занимања шалтерских службеника у банци, а врло их је мало међу директорима великих банака. Концентрација жена у одређеним делатностима доводи до феминизације одређених занимања и професија и то може бити индикатор који говори о друштвеном положају жена. Емпиријска истраживања су показала да што је већи број жена у некој привредној грани то ће у тој грани бити релативно мања плата; жене ће примати просечно мању плату од мушкараца унутар исте квалификације и исте привредне гране; што је жена више образована то је разлика њене плате у односу на мушкарца истог образовања у истој грани већа, а што је образованост нижа то су и разлике у платама мање; што је више жена у некој делатности то

је и већа разлика у просечној плати између мушкараца и жена, наравно у корист мушкараца (Ж. Шпорер, 1985).

Подручје	Укупно	Жене	Мушкарци
Укупно	257 110	106 276	150 834
Пољопривреда, лов и шумарство	8 145	1 978	6 167
Рибарство	272	52	220
Вађење руде и камена	4 411	552	3 859
Прерађивачка индустрија	51 477	19 794	31 683
Производња и снабдевање ел. енергијом, гасом и водом	8 616	1 901	6 715
Грађевинарство	12 463	1 632	10 831
Трговина на велико и мало, оправка моторних возила, кућних апарата и сл.	48 857	24 316	24 541
Хотели и ресторани	15 334	7 362	7 972
Саобраћај, складиштење и везе	15 491	3 480	12 011
Финансијско посредовање	2 872	1 951	921
Активности у вези са некретнинама и пословне активности	9 521	3 499	6 022
Државна управа и одбрана, обавезно социјално осигурање	23 407	7 837	15 570
Образовање	17 063	10 716	6 347
Здравствени и социјални рад	15 864	11 689	4 175
Остале комуналне, друштвене и личне услужне активности	23 317	9 517	13 800

Табела бр. 8: Запослени према делатностима у 2007. години у Републици Српској

Република Српска као и већи број транзиционих друштава бележи високу стопу незапослености (више од 30%). Незапосленост је последица грађанског рата и глобалног пропадања привреде. У табели број 9 дат је преглед незапослених лица по полу од 2003. до 2007. године.

Година	Укупно	Жене	Мушкарци
2003	144 790	63 919	80 871
2004	138 111	62 468	75 643
2005	142 462	65 505	76 957
2006	142 331	62 653	79 678
2007	144 106	64 928	79 178

Табела бр. 9: Незапослена лица према полу

Подаци Завода за запошљавање Републике Српске показују да већи број незапослених лица јесу мушкарци. Та појава се може објаснити чињеницом да се жене масовно укључују у образовање, продужавају га и тиме не врше притисак на тржиште радне снаге, што нам показују подаци о броју студенткиња. Други разлог ове појаве може се тражити у чињеници да у великом реструктурирању привреде најпре жене остају без посла, а онда нестају, повлаче се у породицу без трага (Beeshey, 1986), док се мушкарци пријављују Заводу за запошљавање ради остваривања одређених права (материјалне надокнаде и сл.). Трећи разлог ове појаве можда лежи у чињеници да велики број жена ради "на црно" или у зони сиве економије, уз прећутну сагласност државе, или ради на мањим породичним пољопривредним имањима, што званична статистика не региструје. Ова појава захтева једно дубље социолошко истраживање, које би објаснило све узроке ове појаве у својој међусобној повезаности.

Закључак

У целини узев, ово истраживање је показало да је друштвени положај жена битно одређен њиховим положајем у сфери рада и образовања, али је он битно одређен и положајем у приватној (породичној) сфери. Основни закључци овог рада су:

- постоји интензивна укљученост жена у образовање, и то на свим нивоима, од основних школа до факултета;
- квантитативне разлике у образовању између мушкараца и жена не постоје;

- разлике у образовању мушкараца и жена јесу квалитативне природе, жене су концентрисане у одређеним образовним профилима од нивоа средњих школа до доктората;

- број уписаних жена на факултете и више школе расте и већи је од броја мушкараца;

- студенткиње се углавном концентришу на одређене научне области, као што су: медицина и друштвене науке, а мало их је у оним областима које су престижне и захтевају рад са новим технологијама, као што су техничко-технолошке или биотехничке науке;

- значајна појава у образовном систему је феминизација наставничких професија, и то на нивоу основних и средњих школа;

- на нивоу високог образовања не постоји феминизација наставничких и сарадничких звања и професија;

- жене имају нижу стопу запослености од мушкараца;

- у Републици Српској међу незапосленим лицима више је мушкараца него жена;

- жене раде у породици, на приватним пољопривредним поседима или у зони сиве економије, што званична статистика не региструје;

- запослене жене у највећем броју раде у оним делатностима које су мање плаћене и мање угледне; и

- када раде у престижнијим делатностима, концентрисане су на нивоу семи-професија.

Ово истраживање повезује образовање и економију презентујући званичне статистичке податке о образовању и запошљавању жена, али не даје прецизне податке о неплаћеном раду жена, њиховом запошљавању на скраћено радно време, у зони сиве економије, раду на пољопривредним имањима, као ни родне аспекте предузетништва, јер о тим појавама нема званичне евиденције иако су веома битне за истраживање друштвеног положаја жена у Републици Српској. Рад жена је диверзификован више него рад мушкараца, што захтева једно дубље истраживање које би објаснило сложени детерминизам друштвеног положаја жена.

Литература

1. Барет, М. (1983): *Потчињена жена*, Београд: Радничка штампа
2. Burchella, B. & Rubery, J. (1994): *Divided women: labour market segmentation and gender segregation*, in Scot A., *Gender Segregation and Social Change*, Oxford: Oxford University Press.
3. Beechey, V. (1986): *Women in Britain Today*, Open University Press, Milton Keynes
4. Благојевић, М. (1991): *Жене изван круга*, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду
5. Гиденс, Е. (1998): *Социологија*, Подгорица: ЦИД.
6. Кошарац, Б. (2008): *Положај жена у сфери плаћеног рада*, Радови Филозофског факултета бр. 10, Пале: Филозофски факултет
7. Милић, А. (2001): *Социологија породице*, Београд: Чигоја
8. Стјепановић – Захаријевски Д.(2006): *Род и злоупотреба моћи*, Социолошки годишњак бр.2, стр. 217-235, Источно Сарајево: Социолошко друштво Републике Српске.
8. Хараламбос М. и Холборн М. (2002): *Социологија*, Загреб: Голден маркетинг.
9. Шпорер Ж. (1985): *Феминизација професија као индикатор положаја жена у различитим друштвима*, Социологија бр. 4, стр. 597-612, Београд.
10. Статистички билтени, преузето са www.rsz.rs.ba

Biserka Košarac

EDUCATION AND EMPLOYMENT OF WOMEN IN REPUBLIC OF SRPSKA

Summary

In this paper we analyse the status of women in Republic of Srpska regarding labour and education, according to the official statistical data obtained by the Institute of Statistics of Republic of Srpska.

О ДУХУ И ДУШИ

Апстракт: Рад тематизује – на једноставан, кратак и свима приступачан начин – стару „метафизичку“ загонетку о фундаментима онога што можемо звати духовним и људским, а у контексту савремене филозофије духа односно филозофије психологије. Назначују се битне карактеристике духовног (менталног) и тиме, ипсо факто, ограничују од оног што уобичајено називамо физичко (тјелесно). Тематизују се могући модели односа ова два ентитета и указује на њима карактеристичне странпутице.

Кључне ријечи: дух, душа, дуалитет, елиминација, идентитет, ментално, редукција, тјелесно.

Увод

У савременој филозофској мисли се, не баш тако давно, сматрало да питања о почетку и крају свијета, о тзв. суштинама и принципима његовог настанка, о његовој свеукупности, о томе шта је у њему стварно а шта не, о почетку нашег свјесног и самосвјесног постојања у њему, о нашем статусу у њему, о смислу постојања, трајања, гашења и непостојања нас и свијета као таквога итд., нису ништа друго него ресидуум старе метафизике, претресани за кафанским столовима доконих људи, теолога, писаца и умјетника. Академски филозоф се бавио озбиљнијим пословима: логиком, семантиком, теоријом науке, те критиком језика и друштва.

Но, у другој половини XX века – прије свега у Новом свијету – напусти нам једно, од давнина познато, „метафизичко питање“ рубове кафанских столова, дворишта цркава и манастира, отвори врата академско-филозофских просторија и зарази, као пробуђени вирус, академске филозофе. Питање гласи: *А шта значи то кад кажемо да људи нису само тијело него и дух односно душа?*

Несумњиво је да је човјек биолошко-физичко биће: Он је тијело које заузима један простор у универзуму, дише, пари се и размножава се, уноси храну у себе, расте, стари и умире, тј. престаје да буде живо. Осим тих фундаменталних, назовимо их натуралистичке особине и процеси, човјек има, пак, и богат духовно-креативан (ментални) живот: он опажа, запажа и сјећа се. Он

размишља и доноси одлуке, радује се, воли, опрашта и тугује. Он се нада и вјерује. Он објашњава, креативно ствара и пјева.

Али, какав је однос између овог духовног, менталног људског и тјелесног људског? Шта карактерише ментално као ментално? Шта значи уопште кад кажемо: Ми смо духовна бића, ми имамо душу. Значи ли то само да један физички организам, напосто, посједује одређене особине и способности, или пак значи нешто друго, дубље? Ко нам даје и ко је легитиман да нам да одговор на ова питања; природна наука, филозофија, религија, књижевност? Пропратимо могуће одговоре на нека од ових питања.

Суштинско менталног и духовног

Оно *карактерно* менталног односно духовног јесте, несумњиво, то да, уколико живимо духовно а не само биолошки, ми *осјећамо* бол и мучнину, *опажамо* да је нешто црвено, да има пријатан мирис, укус и звучи пискаво. Ми осјећамо и доживљавамо, тако рећи, један *квалитативни аспект* нашег унутрашњег живота. То доживљено јесте најчешће *свјесно* и на један необјашњив и недоречен начин *само моје приватно, мени несумњиво и непогрешиво* дато.

Надаље, ми имамо жеље, увјерења, страховања, надања и очекивања. Човјек *вјерује* да је нешто случај, човјек *жели* да добије поклон, човјек *страхује* или се пак *нада* да се (не) деси један догађај итд. Гледиште овога, ми кажемо да је наш ментални живот упућен ка нечему, да је *интенционалан* и да има један садржајно-значењски, *семантички* карактер, који може бити истинит или лажан односно испуњен или не.

Но, човјек не само да је интенционалан него и *рационалан*. За жеље и увјерења, са својим многим и различитим семантичким садржајима, кажемо да су у односу на наше радње рационалне, разумне и логички утемељене.

Ово *квалитативно, приватно, интенционално, семантичко* и *рационално* менталног и духовног није нешто што можемо са очигледношћу и мирноћом приписати тјелесноме. Рећи, у неком разговору, да *мождани процеси* осјећају, имају квалитативни карактер, имају лажна увјерења и неиспуњене жеље, да су рационална, може бити прихваћено као креативна идеја, али тешко као озбиљан, одмјерен и промишљен исказ.

Радикални дуалитет

Ове примордијалне чињенице и увиди су потакли многе, назовимо их овдје „радикални дуалисти“, да претпоставе постојање од тијела независне, самосталне и принципијелно самодовољне *нематеријалне душе/духа, менталне супстанце, једног не-физичког, иматеријалног ентитета* – у даљим „дуалистичким“ аргументацијама се заговара, мање или више, премостив хијатус између тијела и духа. Ова је претпоставка, прима фаци, плаузибилна и битно одговара нашим примордијалним искуствима, насупрот контрерне тврдње о непостојању душе.

Но, прима фаци, очигледност мора да одговори и на централну мистерију: Проблематику *узајамне везаности и односа* духа и тијела. На који начин *утиче* дух (душа) на догађаје у (материјалном) свијету и обрнуто? Како објаснити њихову *узајамну интеракцију*, а истовремено не ући у сукоб са фундаменталним, физикалним, тумачењима свијета? Претпоставка о егзистенцији духа¹ вуче, наравно, са собом обавезу да презентује један генуин модел утицаја истог на физички свијет. Исто као што, рецимо, кочијаш утиче на коње (путем узда) и возач на ауто (путем волана и електро-механичко-хемијских процеса и веза), исто тако се мора објаснити на који начин дух утиче на тијело и обрнуто, тијело на дух (којим путем, чиме). И овдје нас примордијално искуство учи да тјелесна стања *узрокују* стања нашег духа (повреда ткива → бол), те да ментална стања *узрокују* тјелесне промјене (моја *жеља да пијем* воде → одлазак до чесме, отварање славине, пуњење чаше, испијање воде, утолити жеђ итд.).

Једно, можда чак и првобитно, објашњење овога мистериозног односа има *теолошки* карактер². Погледамо ли

¹ Овдје, нас, прије свега, занима индивидуални дух, појединачна душа, оно што уобичајено називамо субјектом, индивидуом, особом. Бог, апсолутни, свепрожимајући дух, оно прво, трансцендентно итд. није фокус занимања овог текста. На страну тога да претпоставка постојања и овог трећег ентитета (пored индивидуалног духа/душе и тијела) вуче, такође, обавезу да генуин објасни и презентује (евентуалне) фундаменталне односе ове тријаде. Да ли је то један озбиљан и остварљив задатак филозофије као науке, дало би се на неком другом мјесту претресати.

² Такозвани паралелистички и околионалистички (теолошки) модели односа тијела и духа. Код паралелизма бог, односно апсолутни дух, путем „престабилизоване хармоније“ утиче да оба ентитета, као два потпуно синхронизована сата, дјелују (пројцирају се) у истом смислено-временском правцу, тако да међу њима постоји узрочно-последична (каузална) веза. Код околионализма не постоји

пажљиво, не можемо пак а да не примијетимо да теолошко објашњење односа духа и тијела умногоме компликује и још више мистеризује наш проблем. Тражени генуин модел узајамног утицаја наша два ентитета покушава се објаснити увођењем трећег ентитета - бога. Наша мистерија узајамних односа тиме се објашњава путем (још) дубље мистерије, мистерије створитеља и одржаоца свијета. Не треба да нас чуди да су „чистиоци“ онтолошких гета и „истјеривачи духова“ брзо одбацили сва теолошка објашњења. Осим тога, лако се да примијетити да сам интеракционистички модел односа наших двају ентитета не захтијева трећи ентитет. Треба се, напосто, „само“ објаснити како и гдје индивидуални дух дјелује на тијело и обрнуто.

Оно *гдје* има широк консензус, мозак. Већ од Декарта радикални дуалисти покушавају ово гдје мозга и да детаљније конкретизују; од епипхусе, преко функционалних јединица у лисаисон мозгу, па све до самих дендрита истога.

Но, централни проблем интеракције наших ентитета није толико оно гдје, него оно *како*. При томе, сваки одговор овог како интеракције мора да задовољи *принцип каузалне затворености физичког свијета* – физички закон о одрживости енергије. Сваки евентуални каузални утицај духа у материјалном свијету вуче, неминовно, са собом промјену енергетског стања тог система и тиме, имплиците, сукоб са физичким законом о одрживости енергије. Другачије речено, овај „духовни утицај“ требало би да се, експериментално доказиво, одрази у промјени енергетског стања система³. На жалост радикалних дуалиста, утицај духа на тијело није експериментално уочен. Радикални дуалисти крше законе физике⁴, одговор је њихових опонената. Дуалистички интеракционистички модел улази у очигледну противрјечност са другим, истинито

престабилизована хармонија, нити директна узрочно-последична веза духа и тијела. Овдје, бог, по „поводу“ менталних и тјелесних стања, „производи“ друга тјелесна, тј. ментална стања. Узрочно-последичне везе између тијела и духа (и обрнуто) овдје се, једино, искључиво и у свакој новој временској тачки и даљем временском хоризонту омогућавају путем „божијег посредовања“.

³ Теорија науке је формулисала неопходне карактеристике испуњења, те тиме и прихватања неког научног објашњења, њој задатог феномена, као истинитог: а) нециркуларност објашњења, дефиниције, доказа, утемељења, б) интерна конзистентност, в) екстерна конзистентност, г) вриједност објашњења, те д) могућност његове провјере и тестовне отпорности истог. Дуалистички модел научно објашњење умногоме крши ове карактеристике.

⁴ Мали број аутора покушава компликованим моделима квантне теорије да ријеша, прије свега, екстерну неконзистентност радикалног дуализма са физичким законом о одрживости енергије.

прихваћеним, научним објашњењима. Могућност експерименталне провјере није дата, те је са тиме и тестовно неотпоран, фацит критике.

Радикалном дуалисти, коначно, остаје као утјеха и нада оно логичко модално. *Могућно* је мислити један свијет у којем постоји компатибилност природних закона и нематеријалног духа. Надати се да је то овај *наш* свијет.

Умјерени дуалитет

За разлику од радикалног дуалисте, „умјерени дуалиста“ не мора се обавезати на егзистенцију од физичког свијета неовисног и самосталног постојања индивидуалне душе односно духа. Тезу материјалиста респективе физикалиста да свијет чине само физичке ствари, а посебно тезу тзв. „умјерених материјалиста“ да поједини комплексни физички организми „носе“ карактерне менталне особине и способности, он може мирније да прихвати. Оно централно његове позиције јесте то да су *менталне особености* (дакле, квалитативност, приватност, семантичност, интенционалност и рационалност), а не дух, као нејасан апстрактан ентитет *самосталне* и да *нису сводљиве* (нередукујуће) на физичке особености.

Постоји један особен, самосталан, неовисан, суи генерис свијет менталног, који ни на који начин није сводљив на физичко, аргументује умјерени дуалиста. Ова несводљивост карактеризује се, између осталог, у томе да могуће и стварне промјене материјалног свијета („можданог свијета“) немају, као нужну посљедицу, промјену менталних особености („духовног свијета“). Могућ је, односно већ постоји свијет менталног који је отпоран, неоптерећен, неовисан промјенама материјалног свијета, једна је од централних теза умјереног дуалисте. Тај свијет је наш свијет.

Али, да ли је то оно „спаси што се спасити може“? У чему се очитује та „самосталност“ менталних особина? Гдје је експериментална евиденција наведене отпорности менталног од токова и промјена можданих процеса? Како изгледа поменута интеракција душе и тијела? Наша позната питања, непрецизни и недоречени одговори умјерених дуалиста. Умјерени дуалиста углавном не објашњава, не рјешава мистерију, него нас поново подсјећа, враћа на наше претходно утврђене примордијалне чињенице.

Радикални материјализам

„Не залуђујмо се“, узвикују радикални материјалисти: не постоји суи генерис класа менталних стања. Свијет је прожет искључиво физичким процесима. Нама је самосталност менталног само прима фаци неупитна. Но, дубљом анализом увиђамо да исто као што је температура *идентична* средњој кинетичкој енергији молекула једног гаса, вода *идентична* са H_2O и муња *идентична* електричном пражњењу, исто тако су и наши ментални процеси *идентични* можданим процесима⁵.

Овај „идентитет“ менталног и тјелесног (можданог), наравно, не претпоставља *синонимност*, једнакост значења менталних и физичких предиката, него искључиво идентичност *референције* (идентичност предмета, објеката, врсте, ентитета на које предикати указују, реферирају)⁶, аргументују, даље, радикални материјалисти. Он, прије свега, настоји да објасни нама задату мистерију каузалних односа менталног и физичког. Ментално узрокује каузално физичко, зато *што је ментално суштински и у бити физичко*, тврде теоретичари идентитета.

Овом тврдњом радикални материјалисти нису још увијек достигли врхунац своје материјалистичке револуције. На врх материјалистичко-радикалистичког бријега стижу у оном моменту када *оповргавају* постојање духовног као таквог: ментална стања постоје (односно не постоје) исто као што постоје демони, вјештице, анђели, богови или пак штоф топлоте. Исто као што смо те фикције,

⁵ Теорија идентитета захтијева да једном специфичном менталном стању унутар скупа свих могућих менталних стања једног организма, недвосмислено, тачно и јасно одговара једно специфично неурофизиолошко стање. Једна евентуално „слабија“ теорија идентитета која би напросто захтијевала подударност једног специфичног менталног стања са било којим неурофизиолошким стањем, не би задовољила критерије научног објашњења – њена епистемолошка „снага“ не би била ништа боља од, рецимо, епистемолошких аргумената умјереног дуалисте.

⁶ Фреге је први јасно уочио и разрадио једну теорију *смисла*. Примјера ради, имена Даница и Вечерњача реферирају на исти објект, планету Венеру, значење тих имена (смисао), није пак истоветно. Једном је Венера *захваћена под аспектом* јутарње звијезде (Даница), једном *захваћена под аспектом* вечерње звијезде. У нашем случају, ментални исказ („ја осјећам бол“) и неурофизиолошки исказ („моја ц-vlakна су побуђена“) имају различит смисао, различите аспекте захватања феномена, но исту референцију (ц-vlakна), с обзиром да су (гледано из перспективе природних наука), само ц-vlakна (и просторно, а и временски) јасно дефинисана. У овом контексту у употреби је и термин „опак“; екстензионална истоветност ентитета, пак интензионална, смислена различитост истог.

напокон, *елиминисали* из нашег свакодневног и научног говора, исто тако пред нама стоји задатак да *елиминишемо* и свакодневни менталистички говор о болу, мирису, окусу, жељама, увјерењима, надама итд. На врху бријега радикални материјалиста конвертира у *елиминатора*: одбацимо свакодневни говор о менталном и усредсредимо се на формулисање једне адекватне неурофизиолошке теорије која би била у стању да, већ у овом моменту, замијени дијелове људске комуникативне интеракције, формулисане свакодневно-психолошки, јесте парола елиминативног материјалисте.

Вратимо се, пак, теорији идентитета као „озбиљно узетој“ материјалистичко-редукционистичкој теорији и поставимо себи питање да ли можемо да правимо овдје једноставне паралеле типа: исто као што је вода идентична са H_2O , исто тако је ментално (дакле оно наше; квалитативно, приватно, семантичко, интенционално и рационално) идентично са можданим – онако како смо то претходно назначили у фусноти пет.

Наиме, и уколико прихватимо аргумент несинонимности, значи ли то да се ширина и богатство нашег свакодневног говора о менталном, у контексту богатства и свеукупности људског живота (примјера ради, конкретизован у биљешкама писаца), *своди, редукује* на различито значење, но исту референцију појединих термина (ријечи) у контексту природних, овдје неурофизиолошке теорије.

Да ли је *смисао* једне пишчеве биљешке, у контексту богатства људског живота, заиста аналоган „фрегеовском смислу“ ријечи вода у контексту хемијске теорије? Да ли су *количина, комплексност и квалитет* информација једног књижевног дјела (унутар којег могу бити формулисани закони како природних тако и друштвених наука) у односу на његов неуролошки супстрат, пишчев мозак (описан неурофизиолошким терминима), а све у контексту људског живота, аналогне односу воде и H_2O унутар хемије као природне науке?

Да ли је, надаље, сљедећа теза тзв. „*семантичких физикалиста*“ радикалних материјалиста, као могућа подтеза теорије идентитета, заиста одржива: (да) за сваку психолошку (менталну) смислену реченицу (исказ) *С можемо наћи једну реченицу* (исказ) *С'* која је у потпуности формулисана, или пак дефинисана односно преведена у и кроз језик природних наука, а да тиме смисао и значење реченице *С* није угрожен.

И гле⁷, не изненађује нас да се увидјело да исто тако као што је немогуће дефинисати менталне предикате искључиво физичким, односно потпуно превести менталне исказе у физиолошко-бихејвиоралне исказе, исто тако је немогућа и редукција литературе, закона и правила етике и естетике, надаље закона психологије, социологије, економије на природне науке. Не само да се пуно губи редукционистичким програмом него су и ваљаности редукционистичких објашњења већ одавно стављене под знак питања. Немогућа је редукција појединачних, друштвених наука на неурофизиологију. Ова јака поставка о „јединству науке“ јесте, међутим, имплицитни захтјев и предуслов редукционистичког пројекта.

Даље, мистерије феноменално-квалитативног карактера менталног и његов епистемолошко-индивидуални-привилеговани приступ самом себи, остају такође нерјешиви. Рјешење које је од стране идентичара и елиминатора понуђен, – а гласи: Без обзира да ли неко, при повреди, „осјећа“ или не осјећа бол (и то „зна“ само он) или пак, у брачној вези „воли“ или не воли другог (и то „зна“ само он), велика већина наших радњи (ако не све) и даље би остале исте. Ми бисмо и даље ишли доктору на превијање ране, те били и даље у некој врсти мушко-женске везе која је неопходна за биолошко-социолошко одржање људске врсте, дословно радикални материјалисти –, није задовољило. Овакав одговор, наравно, не можемо олако прихватити. Један празни, *зомбијевски* унутрашњи свијет, ни са епистемолошке, ни са онтолошке тачке гледишта, не одговара природи људског духа, те не може бити адекватна, епистемолошко-онтолошка, алтернатива богатству унутрашњег искуства људског живота.

Нећемо се овдје упуштати у дебате о теорији истине и проблему рационалности као нормативних дисциплина. Довољно је истаћи да радикални материјалисти нису понудили алтернативе које унутар својих формулација избегавају менталне предикате, но

⁷ Прије свега, потребно је нагласити да захтијевани идентитет, формулисан у фусноти 5, није могућ. Експериментално је уочено да не постоји овако формулисан и овдје захтијеван идентитет менталног и неурофизиолошког. Идентитет који једном специфичном менталном стању унутар скупа свих могућих менталних стања једног организма, недвосмислено, тачно и јасно одређује једно специфично неурофизиолошко стање.

адекватно објашњавају и дају одговоре на феномене и проблеме иманентне једној теорији истине и теорији рационалности⁸.

Оно што остаје, као утјеха, радикалним материјалистима – били они теоретичари идентитета или пак елиминатори – јесте једно елегантно рјешење проблема узајамне каузалне интеракције духа и тијела. Ментално утиче каузално на физичко (и обрнуто), зато што је *ментално идентично са физичким*.

Умјерени материјализам

Има ли смисла и потребе, уопште, бавити се експлицитно и детаљно питањем „мозга“ када постављамо питања о аутономији и карактеру нашег духа? Могли бисмо бити направљени и од швајцарског сира, али то би било небитно за рјешавање наше мистерије духовног односно мистерије менталних особина, тврдио је амерички филозоф Хилари Патнам.

На подлози ове сликовите Патнамове тврдње покушајмо овдје укратко формулисати темељна убјеђења умјереног материјалисте: као прво, исто као што дуалиста не мора нужно тврдити апсолутну независност и сепаратност духа, као једног цјеловитог, *апстрактног ентитета* насупрот материји, исто тако материјалиста не мора нужно бити идентичар, редукциониста или елиминатор менталног. Као друго, све менталне особине су недвосмислено *реализоване* путем физичких и кроз физичке особине и процесе. Као треће, већ наведена теза умјереног дуалисте о самосталности, самодовољности и непромјенљивости менталних особина при промјени можданих, неурофизиолошких особина није одржива.

У складу са овим увјерењем, као фундаментално умјерене материјалистичке позиције, тврди се *постојање* два догађаја код којих су физичке особености потпуно истоветне, а да се пак гледишта менталних особености разликују. Односно, не постоје предмети, објекти, ентитети који се са гледишта менталних особености мијењају (разликују), а да се при томе не мијењају (разликују) у погледу материјалних особености.

Надаље, могуће је и даље вјеровати у искључиво и једино просторно-временско постојање физичких стања, догађаја и процеса, пак бити увјерења да се све не може *описати, објаснити* и

⁸ Ријеч „Вода“, пер се, не носи ништа нормативно, вриједносно у себи. Ријечи „Истина“ и „Рационалност“ већ су, за разлику од ријечи „Вода“, саме по себи нормативне, а нормативност је тешко сводљива на физикалност.

предсказати физикалним теоријама и законима. Дакле, бити увјерен у потребу формулисања додатних објашњења и теорија – умјерени материјалиста може овдје ићи и даље и тврдити не само епистемолошки мотивисану потребу додатних теорија, него и тврдити да је свијет онтолошки слојевито сачињен.

Такође, проблем узајамне, каузалне интеракције духа и тијела умјерени материјалиста формулише другачије, боље речено, опрезније него теоретичар идентитета и елиминатор. На једној страни, он покушава да остане при класичном материјалистичком стајалишту о каузалној затворености физичког свијета, претходном наведеном ставу да у (нашем) свијету има мјеста само за каузалне релације између физичких стања, догађаја и процеса⁹. На другој страни, пак, даје, у подручју експланаторних оквира и донекле онтолошких ставова, за право умјереном дуалисти. *Ментална стања постоје утолико што објашњавају и предсказују наше радње.*

⁹ Ово, наводно, остајање при традиционалном материјалистичком ставу о „класичној“ каузалности критиковано је као недоследно. Наиме, објашњење о узајамном односу менталног и неурофизиолошког код умјереног, боље рећи *умјерених материјалиста* комплексније је него код редукциониста, идентичара и елиминатора: Рецимо, умјерени *материјалиста-епифеноменалиста* тврди да су менталне особине производ неурофизиолошких процеса, даље, да имају свој неупитни онтолошки статус, но као такве немају никакав каузални утицај на неурофизиолошке процесе у тијелу. За разлику од ове позиције, умјерени *материјалиста-емергентиста* тврди да су менталне особине емергентне особине. Особине које у односу на неурофизиолошке особине и процесе имају однос макро/микро структуре датог организма. Оне су, наравно, овисне о неурофизиолошким особинама, међутим на извјестан начин и неовисне од њих, и то тако што на један особен начин „утичу“ на дешавања у свијету – утицај који неурофизиолошке особине, саме по себи, не би могле произвести. С тим у вези су менталне особине „додатне“ особине, особине које *надилазе* физичке особине – теорија *супервенијенције* једна је модернија и сложенија варијанта ове макро/микро емергентске, умјерене материјалистичке позиције. За *функционализам* као још једну варијанту умјереног материјализма, дух је општа Тјурингова машина односно компјутер. Духовна, ментална стања су *функционално-истовјетна* стањима једне машине. Она имају јасно дефинисану каузалну улогу унутар једног система, што ће рећи „узрокују“ друга ментална стања, физичке реакције и понашања. Функционалиста је гледишта питања њихове реализације и имплементације онтолошки неутралан – то могу бити и силиконски чипови и механички зупци или пак неурони. И коначно, тзв. „аномални монисти“, који заговарају онтолошки примат материјалних догађаја и процеса над духовним, менталним процесима не укидају онтолошки статус, и не нуде објашњење о њиховом узајамном односу, те оповргавају и могућност формулације јасних психо-физичких закона који би чинили то објашњење.

У суштини, за разлику од идентичара, редукциониста и елиминатора, умјерени материјалиста покушава наше карактеристике менталног и духовног (квалитативно, приватно, интенционално, семантичко и рационално) уградити у једну консистентну материјалистичку теорију, која може да задовољи физички закон о одрживости енергије, а да при томе остаје при традиционалним теоријама истине, радњи, разумијевања и рационалитета. Његов даљи филозофски задатак јесте објаснити узајамне односе фундаменталних појмова ових теорија, са њиховим неурофизиолошким супстратима и са вањским свијетом предмета и догађаја.

За крај, могло би се рећи да и умјерени материјализам садржи многе збрке и недоречености, али излази из његових слијепих улица аргументације, у односу на остале поменуте позиције, јесу бројнији.

Литература

Beckermann, Ansgar: *Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes*, „Walter de Gruyter“, Berlin/New York, 1999.

Habermas, Jürgen: *Freiheit und Determinismus*, izašlo u „Deutsche Zeitschrift für Philosophie“, 52. Jg, Heft 6, S. 871 – 890, Berlin, 2004.

Heckmann, Heinz-Dieter: *Mentales Leben und materiale Welt. Eine philosophische Studie zum Leib-Seele-Problem*, „Walter de Gruyter“, Berlin/New York, 1994.

Henrich, Dieter: *Bewußtes Leben*, „Reclam“, Stuttgart, 1999.

Kim, Jaegwon: *Philosophie des Geistes*, „Springer“, Berlin/Heidelberg, 1998.

Miščević, Nenad: *Filozofija jezika*, Jesenski i Turk, Zagreb, 2003.

Putnam, Hilary: *Repräsentation und Realität*, „Suhrkamp“, Frankfurt am Main, 1991.

Станковић, Беба (приредила): *Сазнајно повлашћени положај*, Мали Немо, Панчево, 2004.

Stegmüller, Wolfgang: *Hauptströmungen der Philosophie*, Kröner, Stuttgart, 1987.

Tetens, Holm: *Geist, Gehirn, Maschine*, „Reclam“, Stuttgart, 1994.

Vollmer, Gerhard: *Biophilosophie*, „Reclam“, Stuttgart, 1995.

Velibor Radovanović – Régincos

ÜBER GEIST UND SEELE

Zusammenfassung

Die Arbeit thematisiert – einfach, kurz und für alle zugänglich – alte „metaphysische“ Rätsel über die Fundamente, die wir geistig und menschlich nennen und zwar im Kontext der Philosophie des Geistes bzw. der Philosophie der Psychologie. Es werden die wichtigen Eigenschaften des Geistes (des Mentalen) benannt und somit, ipso facto, von dem, was wir üblicherweise körperlich bezeichnen, abgegrenzt. Die möglichen Modelle der Beziehungen dieser beiden Entitäten werden des weiteren besprochen, auch wird auf ihre Widersprüche hingewiesen.

О ИДЕНТИТЕТУ НАСЉЕЂА И/ИЛИ НАСЉЕЂУ ИДЕНТИТЕТА (или један покушај /пост/модерног разматрања односа философије и хисторије философије)

Апстракт: У овом тексту аутор разматра философску основу проблема односа идентитета и насљеђа, наиме систематско-философског проблема идентитета и хисторијско-философског проблема оног европског. Као полазна тачка за овако постављени проблем узето је Хегелово схватање европског идентитета, и то као парадигматско, да би се потом на примјерима Хајдегеровог и Деридиног схватања наведеног проблема указало на то како се надаље развија. Показало се да је даљњи развој проблема европског идентитета у философском смислу одређен процесом онтолошке радикализације. Наведени процес радикализације за последицу је имао стварање раскола оног систематског у наведеном проблему идентитета, и оног хисторијског, европског, дакле. У коначници излази да је, као последица свега наведеног, европски идентитет озбиљно уздрман, заправо да је и само постављање питања о могућности његовог одређења учињено баналним.

Кључне ријечи: идентитет, Европа, Хегел, Хајдегер, Дериди, деструкција, деконструкција, онтолошка радикализација, баналност..

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 шта се пита у вези са оним ко пита, двије компоненте, и то:

1. компоненту која преразумијева оно релативно стално и непромјењиво, тако рећи 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, тако рећи хисторијско, разлику онога за шта се пита. У случају овдје постављеног питања такав хисторијски карактер има удио оног што се у питању подводи под европски.

Међутим, како год стајало са покушајем одређивања оног питаног, било на предонтолошком, било на развијенијем онтолошком нивоу,

ове су двије компоненте, системска и историјска, идентитет и Европа, 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 европски идентитет за дуго 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. "Историјско-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, историјски се развијајући, непрестано протезала Европом, од њених почетака у Грчкој до довршења у испуњењу у Њемачкој."¹* 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 историјско напредовање, остаје неопходност да се, већ ако више и не наспрам цјелине, а оно бар наспрам њених компоненти, системске и историјске, идентитета и Европе, европског насљеђа, успостави 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 европског идентитета разматра у философском и историјско-философском контексту раскола између модерне и постмодерне, којег у битном одређује то да и она посљедња преостала парадигма са грчких почетака философије, Аристотелова парадигма могућестварно, 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 европског идентитета треба разматрати баш ту, на хоризонту наступајућег раскола, узимајући за напоређивање, услед њихове изразитости, примјере Хајдегеровог схватања односа философије и историје философије, систематског и историјског,

¹ Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Band 1, "Felix Meiner Verlag," Hamburg, 1990, s. 945.

* Сви преводи навода из дјела која су дата само на језику изворника јесу аутора текста.

као темеља питања о европском идентитету, и Деридиног схватања тог односа.

Хајдегерово је становиште о томе какав однос философија има и треба да има према хисторији философије надасве знано и изражено је кроз познати захтјев за деструкцијом повијести западне метафизике, односно за деструкцијом повијести онтологије. На што тај захтјев коначно излази, међутим, мање је познато и свакако је недовољно наглашено: "Треба ли за само питање о битку получити транспарентност његове властите повијесности, онда је потребно разлабавити укрупњену традицију и уклонити прикривања којима је уродила. Ту задаћу разумијемо као *деструкцију* наслијеђене састојине античке онтологије, проведену *по нити водиљи питања о битку*, као разбијање те састојине на изворна искуства у којима бијаху добивена прва и отада водећа одређења битка."² Деструкција се западне метафизике, наиме, по Хајдегеру, има састојати у деструисању саставних дијелова античке онтологије, што, макар и уз ограду да се тај поступак има извести у сасвим одређеном философском контексту, несумњиво јесте супротно парадигматском Хегеловом поставу о томе шта јесте европски философски идентитет. Ако ништа друго, у питање је радикално онтолошки доведен Хегелов постав о сталном напредовању и развијању философске мисли по матрици европског идентитета. Али, није радикалност Хајдегеровог става садржана само у негативном захтјеву, или негативно схваћеном захтјеву за деструкцијом западне метафизике: када би то било само тако, Хајдегерово се схватање не би суштински разликовало од других који су управо тај елеменат, хисторијску компоненту Хегелове парадигме доводили у питање. За Хајдегера, захтјев који поставља пред философију и њену хисторију, једнако као и пред њихов међусобни однос, има још и позитивно схваћени елеменат, који, пак, у питање доводи системску компоненту Хегелове парадигме: "Деструкција има једнако мало *негативни* смисао отресања онтолошке традиције. Она треба, обратно, исколчити њу у њезиним позитивним могућностима, а то увијек значи у *границама* што су фактично дане са сваким постављањем питања и из њега скицираним омеђењем могућег поља истраживања. Деструкција се не односи негирајући према прошлости, него њезина критика погађа 'Данас' и погађа владајући начин третирања повијести онтологије, био он усмјерен

² Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, "Max Niemeyer Verlag," Tübingen, 1979 = Хајдегер, Мартин: *Битак и вријеме*, "Напријед," Загреб, 1988, стр. 24.

доксографски, духовноповијесно или проблемскиповијесно. Деструкција, наимае, не жели покопати прошлост у ништавило, она има позитивну намјеру; њезина негативна функција остаје неизричита и индиректна."³ У питању, дакле, није више то да ли је историја философије историја повијесно развијајуће идеје европског идентитета, већ је сада у питању, и то како је сам тај идентитет одређен, у питању је владајућа парадигма идентитета. "Наше повијесно битије са крајњом нелагодношћу и јасноћом сазнаје како наша будућност једнако излази на огољени избор - или спасење Европе или њено разбијање."⁴ Оно што је Хегелу свакако било, али и изгледало непојмљивим, наимае, нестанак европског идентитета израженог кроз философију и њену историју, сада код Хајдегера постаје системском компонентом једног другачијег схватања тог истог идентитета. То што је на изглед негативан, а заправо негирајући елеменат постулирања, постављања и потврђивања, оног у идентитету позитивног, постао дијелом системске компоненте идентитета, коначно указује на нешто ванредно битно: наимае, на то да је однос философије и историје философије сада схваћен онтолошки радикалније, да је укључивање негирајућег елемента у оно у идентитету позитивно заправо израз чињења корјенитог захвата у склоп односа философије и њене историје, као онога на коме почива европски идентитет. Ово допуштање да негирајући елеменат ступи у позитивно, у стварност, дакле не више као могућност или степен у развоју бића, него као стварност или бар оно евентуално стварно, како то одређује Карл Шмит, јесте стварни, не више могући, показатељ једног тренда онтолошке радикализације.

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

1. историјско-философског; Деридино схватање односа философије и историје философије јесте оно које означава

³ Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, "Max Niemeyer Verlag," Tübingen, 1979 = Хајдегер, Мартин: *Битак и вријеме*, Напријед, Загреб, 1988, стр. 24-25.

⁴ Heidegger, Martin: "Europa und die deutsche Philosophie," in: Gander, Hans-Helmuth (Hg.): *Europa und die Philosophie*, "Vittorio Klostermann Verlag," Frankfurt am Main, 1993, s. 31.

хисторијско философску смјену парадигми између модерне и постмодерне.

2. философског; Деридин појам деконструкције био би немогућ без Хајдегерових настојања на потреби деструкције западне метафизике.

Ово назначено кретање од деструкције ка деконструкцији потребно је, ако се жели доказати теза о тренду онтолошке радикализације, моћи објаснити само у контексту даљњег корјенитог захватања у стварност односа философије и њене хисторије и у стварност онога што на тим односима почива, европског идентитета 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 немоли стварност његове парадигме европског идентитета 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."⁵ Дерида, дакле, Хегелов појам *Aufhebunga* схвата сасвим другачије него што тај појам јесте био и јесте схваћен унутар хегелијанске парадигме: по Дерида, наиме, овај појам не заснива више парадигму европског идентитета као развијајућег, већ недвосмислено овај појам смјешта у границе круга: парадигма кружнице, дакле, а не праидгма 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 сасвим јасно и одјелито показало промјене на парадигми европског идентитета, још нису изведене посљедице једног тако радикалног захвата. Посљедице таквог деконструкционог захвата најбоље се виде тамо

⁵ Derrida, Jacques: *L'écriture et la différence*, "Editions du Seuil," Paris, 1979 = Дерида, Жак: *Писање и разлика*, ТКД Шахинпашић, Сарајево, 2007, стр. 294-295.

гдје се сам тај поступак противставља оном поступку из којег је философски изведен, а хисторијскофилософски наслоњен: Хајдегеров захтјев за деструкцијом западне онтологије. "Како је њено извршење усмјерено ка питању смисла битија, 'деструкција' класичне онтологије најприје се мора отрести 'вулгарног појма' времена... Традиционална онтологија, онда, може бити деструисана само путем понављања и преиспитивања њеног односа према проблему времена. На који је начин извјесно одређење времена имплицитно владало одређењем смисла битија у хисторији философије?"⁶ Посљедица је, дакле, примјене Деридиног поступка деконструкције на Хајдегеров поступак деструкције западне онтологије то да је сада као онтолошки недовољно радикалан превазиђен Хајдегеров захтјев, те да је испостављен нови, још радикалнији: наиме, сада више не да није довољно да стварном постане могућност негације европског идентитета, и то услед промјене односа философије и хисторије философије који му леже у основи, него се хоће путем преиспитивања и понављања коначно одступити од првобитне хегелијанске парадигме европског идентитета као оне хисторијски развијајуће, и вратити се ка ономе што изгледа читавом процесу претходи, односно ономе из чега тај процес стварања европског идентитета исходи.

Коначно, поставља се питање како је уопште могуће изићи на крај са посљедицама једног тако радикалног захтјева? Како је могуће не више остварити захтјеве који су постављени јер су ти захтјеви услед крајње онтолошке радикалности своје природе стварно већ испостављени, већ како је могуће мислити посљедице тих посљедица, тај новостворени хијатус између системске и хисторијске компоненте идентитета? У међувремену је предложено неколико посве различитих стратегија за премошћавање хијатуса, и тек остаје да се види колико би било која од њих могла бити успјешна. Како год, међутим, јасно је једно: иако циљ процеса онтолошке радикализације никако није било радикализовање питања европског идентитета, већ радикализовање односа философије и хисторије философије, заправо је захтјев испостављен на рачун европског идентитета коме ти односи леже у основи. Европски је идентитет озбиљно уздрман, не више по Хајдегеру исколчен, него детерминисан Деридиним поступком деконструкције, па се више и не постављају изравно питања идентитета, као оно о евроцентризму, него се, штавише, и сама та питања сматрају до неумјесности

⁶ Derrida Jacques: *Margins of Philosophy*, "University of Chicago Press," 1982, p. 31.

баналним. Нажалост, то и онако није једино за што се с правом може тврдити да јесте банално.

Литература

1. Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Band 1, "Felix Meiner Verlag," Hamburg, 1990.
2. Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, "Max Niemeyer Verlag," Tübingen, 1979 = Хајдегер, Мартин: *Битак и вријеме*, Напријед, Загреб, 1988.
3. Heidegger, Martin: "Europa und die deutsche Philosophie," in: Gander, Hans-Helmuth (Hg.): *Europa und die Philosophie*, "Vittorio Klostermann Verlag," Frankfurt am Main, 1993.
4. Derrida, Jacques: *L'écriture et la différence*, "Editions du Seuil," Paris, 1979 = Дерида, Жак: *Писање и разлика*, ТКД Шахинпашић, Сарајево, 2007.
5. Derrida Jacques: *Margins of Philosophy*, "University of Chicago Press," 1982.

Vuk Miljanović

ON IDENTITY OF HERITAGE AND/OR HERITAGE OF IDENTITY

Summary

In this article, the author contemplates philosophical foundation of the problem in relation between identity and heritage, namely, systematic and philosophical problem of identity and historical and philosophical problem of what is European. Hegel's understanding of European identity as paradigm has been taken as a starting point for a problem presented in this manner, while Heidegger's and Derrida's understandings have been selected as examples of its further development. It became obvious that further development of the problem of European identity in philosophical sense has been determined by a process of ontological radicalization. The aforementioned radicalization process has as its consequence creation of dissolution of the systematic in the problem of identity, and the historical part, namely, the European one. Finally, we can conclude that, as a consequence of all mentioned factors, the European identity has been seriously undermined. Actually, the very question regarding the possibility of its determination has been thus made banal.

Грујо Бјековић
Филозофски факултет
Источно Сарајево
Изудин Тановић
Универзитет „Демал Биједић“
Мостар
Бранимир Микић
Факултет за тјелесни одгој и спорт
Тузла

37.062:796.01

СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ О ОБЈЕКТИВНОМ И СУБЈЕКТИВНОМ НАЧИНУ ОЦЈЕЊИВАЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: У раду су анализирани ставови и мишљења ученика разредне наставе о објективном и субјективном начину оцјењивања у настави физичког васпитања. У низу значајних питања образовно-васпитног рада у школи свакако је и питање праћења, вредновања и оцјењивања. То је једно од најзначајнијих и најмање испитаних подручја, гдје нема адекватних одговора којима би се у потпуности задовољили интереси стручне наставне праксе, удовољило захтјевима ученика, жељама родитеља и шире друштвене заједнице.

Кључне ријечи: наставни процес, физичко васпитање, оцјена, субјективно, објективно.

Увод

Наука која се бави оцјењивањем назива се докимологија. Настала је од грчке ријечи декимос - доказан, и логос - истина, наука. (Т.Гргин,1999:9).

У образовном процесу који се одвија у основној школи, оцјењивање представља важну компоненту без које се настава не може замислити. Оно служи за увид, корекцију и финалну регулацију васпитно-образовног рада, односно наставног процеса, како би се на крају што већом вјероватноћом постигао жељени резултат, односно усвојио жељени ниво знања. Осим тога увид у резултат рада има велику мотивацијску вриједност, како за саме ученике, тако и за наставнике, који вредновањем процјењују и свој успјех постигнут током рада.

Главни проблем који се јавља приликом оцјењивања јесте критериј оцјењивања, на који утичу двије врсте фактора, а то су субјективни и објективни фактори.

Традиционално испитивање, провјеравање, оцјењивање знања било је једнострано и површно и са великом дозом субјективизма, а тежња ка смањивању ових слабости био је и остаје проблемски оквир.

Да би ученикова оцјена представљала праву слику његовог достигнутог нивоа знања, она треба да буде објективна, због тога што једино такво оцјењивање даје објективан суд о постигнутом нивоу знања и пролазности ученика. Уважавањем свестраности у вредновању и оцјењивању обезбјеђујемо кључне ослонце објективности. Да би оцјењивање било што објективније неопходно је комбиновати начине испитивања и оцјењивања ученика.

Али, за објективност је потребно још неколико упоришта, то су: стручна и етичка зрелост, способност и одговорност у бирању средстава валоризације методологије интерпретације и закључивања у ономе шта се вреднује и чиме се вреднује. Поменуте врлине треба да има сваки наставник и наставни колектив.

Наставници разредне наставе прате како ученици судјелују у наставним активностима у оквиру наставе физичког васпитања, какве резултате постижу, како комуницирају с другим ученицима, како рјешавају одређене моторичке проблеме, колико су мотивисани и сл. На темељу тих података и количине усвојеног моторичког знања врши се оцјењивање. На темељу оцјене ученик регулише своје активности и ствара слику о себи (М.Вилотијевић, 2001:319).

Управо ово и јесте проблем нашег истраживања. Колико је објективно оцјењивање, у млађим разредима основне школе, ефикасније у односу на субјективни начин оцјењивања.

Овај проблем смо поставили због тога што објективно оцјењивање добива све више на значају и тражи потребу проучавања и анализирања његове примјене како би у настави физичког васпитања заузело оно мјесто које му припада.

Теоријски приступ проблему

У настави имамо двије методе оцјењивања, а то су субјективна и објективна метода оцјењивања.

Субјективно оцјењивање се може проводити на три начина: наставник као оцјењивач, самооцјењивање (ученик сам себе оцјењује) и међусобно оцјењивање (ученик, наставник),

(Продановић, Ничковић, 1961). Ова метода није поуздана, јер сваки оцјењивач има властите критерије у погледу квантитета и квалитета знања, а скалу оцјењује од 1 до 5.

Захтјевнији наставник ће знање оцијенити нижом оцјеном од наставника са блажим критеријем. Такође, приликом самооцјењивања ученик ће првенствено оцијенити свој претходни труд и вријеме проведено учећи без обзира да ли је та оцјена реална. Код међусобног оцјењивања може доћи до кохезије између наставникове и оцјене ученика.

Објективно оцјењивање проводи се помоћу различитих објективних поступака, при чему тестови знања дају најпоузданије резултате. Пошто добре резултате дају нови нивои задатака објективног типа, проводи се свакодневно у свим активностима током цијелог наставног процеса као и наставног часа, што значи да нема потреба за посебним часовима оцјењивања.

Наставници се морају чувати хало-ефекта који се манифестира у два облика, као хомо-ефекат, гдје претходна оцјена дјелује на слиједећу, или хетеро-ефекат, када више оцјена дјелује на једну оцјену (М. Стевановић, 1998:319). О овоме треба водити рачуна нарочито приликом оцјењивања у млађим и старијим разредима школе, сама оцјена и однос према дјетету јако утиче на развој дјечије личности.

Оцјењивањем се не вреднују само репродуктивна знања ученика него и друге важне особине, као што су : креативност, наклоност, ставови, реаговања, однос према раду, уважавања, залагања, социјабилност. Овим системом мјерења покушава се вредновати већи број компоненти ученичке личности које треба да буду трајне.

Методе рада

Наш циљ у овом раду је био да покушамо добити одговор на постављени проблем уз емпиријско утврђивање ефеката објективног и субјективног оцјењивања и дидактичке као и педагошке вриједности које преферирају ученици млађег школског узраста кад је у питању настава физичког васпитања.

То значи да смо се за предмет истраживања фокусирали на ефикасност и вриједност дидактичког и педагошког објективног оцјењивања у млађим разредима основне школе. Ако би оцјена ученицима била праведна, онда би они били активнији и спремнији на сарадњу у наставном процесу.

Узорак испитаника

Узорак овог истраживања чинили су млађи разреди основних школа на подручју града Мостара и Сокоца. За истраживање је одабран узорак од 175 ученика из шест одјељења II, III и IV разреда слједећих основних школа:

„Прва основна школа“, „Друга основна школа“ и „Основна школа Соколац“. Ријеч је о одабраном узорку чију структуру приказује Табела 1.

Табела 1: Структура узорака ученика по полу и школама

Основна школа	Одјељење	Дјечаци	Дјевојчице	Укупно
Прва основна школа	II 1	18	14	32
	II 2	16	14	30
Друга основна школа	III 1	10	17	27
	III 2	11	16	27
Основна школа Соколац	IV 1	19	11	30
	IV 2	15	14	29
Укупно	6	89	86	175

Техника и инструмент истраживања

Истраживање је проведено техникама тестирања и анкетаирања. Тестирање је проведено употребом тестова којима смо утврдили:

- а) финално знање проведеног експеримента,
- б) међусобни однос резултата између контролне и експерименталне групе.

Као иницијални тест знања ИНЗ - 1 користили смо тест који смо саставили, за испитивање претходног знања из области физичког васпитања, са нарочитим освртом на игру. Тест је садржавао 13 питања.

Тест за испитивање финалног знања ФТЗ - 2 служио је за испитивање степена усвојености знања из области физичке културе увођења експерименталног фактора (објективно и субјективно оцјењивање) и садржавао је 13 питања. Највећи број бодова који су ученици могли освојити на овоме тесту је 30 бодова.

Задаци у оба ова теста по својој тежини, облику и логичкој повезаности били су састављени помоћу теста с кратким одговорима, и то у облику: досјећања, допуњавања, двочланог избора, вишеструког избора и упоређивања.

Анкетирање смо провели анкетним упитником међу ученицима контролне групе пошто се код њих знање оцјењивало објективном врстом оцјене (прилог 3).

Њиме се жељела утврдити дидактичка вриједност објективног оцјењивања које се преферира у настави физичког васпитања са млађим разредима основне школе. Упитник се састојао од девет питања. Уводни дио је садржавао упуте за попуњавање упитника и опште податке о ученику, полу и општем успјеху ученика који се остварио на крају претходног разреда. Могући одговори су дати у три категорије, тако да је категорија један позитиван одговор, два неутралан одговор, и три негативан одговор.

Анализа резултата истраживања

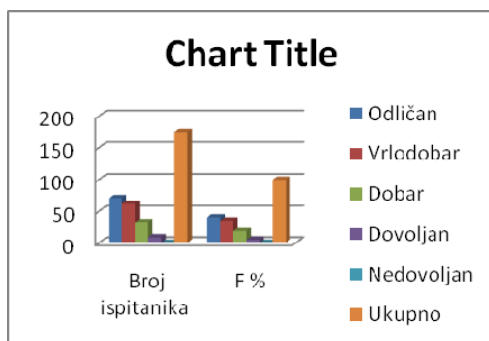
Резултате овог истраживања обрадили смо кроз сљедеће парцијалне сегменте: ;

- Извршено је утврђивање структуре ученика према општој успјешности (табела бр.2.).
- Утврђени су општи дескриптивни показатељи на основу којих је утврђена ваљаност одабраних мјерних инструмената и њихова примјена на истраживани узорк (табела бр.3).
- Утврђене су разлике у процјени ученика у односу на ставове и мишљења ученика о субјективном оцјењивању, односно парцијални квантитативни ефекти до којих је дошло у ставовима ученика о питању оцјењивања уз примијену Т-тест (тест за тестирање значајности разлика аритметичких средина),
- Утврђени су ставови ученика у односу на објективни начину оцјењивања и његове дидактичко - педагошке вриједности.

Структура ученика према општем успјеху приказана је у табели 2.

Табела 2.: Структура узоркованих ученика према општем успјеху

Општи успјех	Број испитаника	Ф %
Одличан	71	40,57
Врлодобар	62	35,43
Добар	33	18,86
Довољан	9	5,14
Недовољан	0	0,00
Укупно	175	100,00



Дескриптивни показатељи анализе резултата упитника за ученике на иницијалном и финалном мјерењу (II , III, IV разред)

Табела 3.

		ИНИЦ. II	ФИН. II	ИНИЦ. III	ФИН. III	ИНИЦ. IV	ФИН. IV
N	Валид	62	62	54	54	59	59
Mean		24,9839	25,6613	24,4444	25,1111	24,4746	24,7458
Std. Deviation		5,42155	4,72504	5,53093	4,83176	5,50033	5,17152
Variance		29,393	22,326	30,591	23,346	30,254	26,745
Skewness		-,915	-,854	-,518	-,454	-,756	-,639
Std. Error of Skewness		,304	,304	,325	,325	,311	,311
Kurtosis		-,301	-,435	-1,099	-1,231	-,550	-,909
Std. Error of Kurtosis		,599	,599	,639	,639	,613	,613
Range		18,00	16,00	18,00	14,00	18,00	16,00
Minimum		12,00	14,00	12,00	16,00	12,00	14,00
Maximum		30,00	30,00	30,00	30,00	30,00	30,00

Дескриптивни параметри варијабилности у оквиру примијењених истраживања (субјективног и објективног оцјењивања) указују на суженост простора с негативним предзнаком дисперзивност (распршеност) код већине остварених резултата у оквиру истраживања, што показује да ове и овакве тестове не би

требало примјењивати на овој узрасној категорији јер није способна пресуђивати о питању постављеног проблема или боље рећи да овај узраст није сазрео да доноси објективан суд.

Добијене релативно ниске вриједности реализованог распона резултата, стандардне девијације и мјера варијансе у оквиру дистрибуције резултата исказаних мјерних вриједности као и асиметричност истих са негативним предзнаком, указује на тежину и специфичност постављеног задатка у односу на хронолошки узраст истраживаног узорка.

Асиметричност дистрибуције добијених резултата у овом истраживању зависи од међусоних положаја параметара централне тенденције, мјера варијабилности као и од коефицијента закривљености дистрибуције (SKEWNESS).

Коефицијент закривљености нам пружа одговарајуће податке о дискриминативним вриједностима примијењених тестова на истраживану популацију. Подаци о дискриминативној вриједности примијењених тестова добијени увидом у коефицијенте издуженост (KURTOSIS) чије вриједности са негативним предзнаком нам указује на лоцираност исказаних резултатских вриједности наведених варијабли у зонама већих вриједности од аритметичке средине. Пошто исти има негативан предзнак, самим тим и хипокуртичну кривуљу, довољно нам говори да ови тестови не дају објективне показатеље у односу на предмет и проблем овог рада.

T – тест

Циљ овог истраживања био је утврдити парцијалне квантитативне ефекте до којих је дошло у ставовима ученика о оцјењивању те је примијењен Т-тест (тест за тестирање значајности разлика аритметичких средина), утврдити колико је пута разлика двију аритметичких средина већа од своје погрешке.

Ако је та разлика најмање два пута већа од своје погрешке, сматра се статистички значајном.

Основни проблем овог истраживања био је утврдити да ли је дошло до значајних промјена у ставовима ученика о питању постављеног проблема оцјењивања од стране наставника, те утврдити колике су те промјене у односу иницијалног и финалног теста.

Табела 4.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Dev.	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
1-II 2-III 3-IV					Lower	Upper			
Pair 1	ИН - ФИН.	- ,67742	4,50782	,57249	- 1,82219	,46735	-1,183	61	,241
Pair 2	ИН. - ФИН.	- ,66667	7,17438	,97631	- 2,62489	1,29156	-,683	53	,498
Pair 3	ИН - ФИН.	- ,27119	1,20101	,15636	-,58417	,04180	-1,734	58	,088

Табела 5.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ИНИЦ. II	24,9839	62	5,42155	,68854
	ФИН. II	25,6613	62	4,72504	,60008
Pair 2	ИНИЦ. III	24,4444	54	5,53093	,75266
	ФИН. III	25,1111	54	4,83176	,65752
Pair 3	ИНИЦ. IV	24,4746	59	5,50033	,71608
	ФИН. IV	24,7458	59	5,17152	,67327

На основу резултата разлике аритметичких средина (табела бр.5.) на иницијалном и финалном тесту, да се закључити да је дошло до минималних промјена у ставовима и мишљењу ученика о оцјењивању наконведеног испитивања, што нам потврђују и резултати добијени на основу утврђивања статистичке значајности ($\text{Сиг.} \leq .005$) промјена тестирањих Т-тестом за зависне узорке (табела бр 4.), из којих је евидентно да није дошло до статистички значајних промјена у ставовима свих испитаника. Овакав резултатски исход можемо тумачити хронолошким узрастом и недовољном психосоцијалном зрелости у могућности просуђивања ове проблематике. Вриједности Т-теста нам говоре да је разлика између иницијалног и финалног теста општег знања из физичког васпитања

минимална, али да иста промјена, као што смо већ поменули, није статистички значајна.

Тест општег знања

Х-квадрат тест

Табела 6.

Test Statistics

	ИНИЦ. Т	ФИН. Т	ИНИЦ.Т	ФИН.Т	ИНИЦ.Т	ФИН.Т
	46,581	69,935	70,074	41,704	40,932	44,881
дф	8	9	9	7	7	8
Асумп. Сиг.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Упитник за ученике

Х-квадрат тест

Test Statistics

	ЈЕДАН	ДВА	ТРИ	ЧЕТИ РИ	ПЕТ	ШЕСТ	СЕДА М	ОСАМ	ДЕВЕ Т
Цхи- Square (а,б)	4,429	,286	,349	1,857	,286	7,143	,143	10,286	13,000
дф	2	1	2	2	1	1	2	1	2
Асумп. Сиг.	,109	,593	,457	,395	,593	,008	,931	,001	,002

Вриједности χ^2 (Х-квадрат теста) указују да у одговорима на питања бр. 1, 2, 3, 4, 5 и 7 не постоји статистичка значајност у просуђивању дјече, док у питањима бр. 6, 8 и 9 поменутог теста постоји јасно изражена статистичка значајност. На основу добијених резултата јасно је уочљиво да су дјеца подијељена у ставовима о овим питањима.

Из овог можемо закључити да проблем различитог критерија при оцјењивању ученика, није доминантан али је ипак присутан што су дјеца и показала у овим тестовима.

На основу израчунатих вриједности χ^2 и т-теста, закључујемо да нисмо утврдили значајна одступања емпиријских од очекиваних фреквенција и статистички значајну разлику у процјенама ученика у учесталости и интензитету испољавања индикатора о објективном и субјективном начину оцјењивања.

Закључак

На основу експерименталног и емпиријског истраживања закључили смо да оцјењивање не можемо схватити само као процес мјерења успјеха, односно неуспјеха. Оно мора у себи обухватати вредновање, оцјењивање квалитета и квантитета, али и труд, залагање, свукупан рад у настави физичке културе, радне навике, услове рада, интересовање итд.

То указује на изузетну сложеност овог феномена и, с тим у вези, и на потребу познавања његове суштине.

Истраживање реализовано у овом пројекту показало је:

- Закључили смо да у теоријским расправама о реформским промјенама у образовању морамо побољшати залагања за нову парадигму система провјеравања и оцјењивања ученика. Основу за таква настојања дидактичари налазе у конструктивистичком поимању учења и поучавања у хуманистичкој когнитивној теорији мотивације и у увођењу нових приступа у изучавању педагошких феномена уз учешће наставника, прије свега акционих истраживања.
- Овдје се мисли на изналажење нових техника које ће успјешно пратити процес образовања и васпитања и које ће допринијети да се тај процес уздигне на квалитетно нов ниво.
- Међутим, кад је у питању наше истраживање у настави физичког васпитања, конкретни показатељи говоре да оваквим инструментима истраживања на млађим узрастним категоријама ученика не можемо добити конкретне показатеље процјене субјективног или објективног начина оцјењивања од стране наставника.
- Ниво њиховог психосоцијалног развоја није на потребном нивоу, а јасно је уочљиво из добијених статистичких показатеља да се он рапидно повећава са хронолошким узрастом.

- Кад су у питању дескриптивни параметри (на иницијалном и финалном мјерењу), можемо констатовати да параметри варијабилности у оквиру примијењених истраживања (субјективног и објективног оцјењивања) указују на суженост простора с негативним предзнаком дисперзивност (распршеност) код већине остварених резултата у оквиру истраживања, што показује да ове и овакве тестове не би требало примјењивати на овој узрасној категорији јер није способна пресуђивати о постављеном проблему, или је боље рећи да овај узраст није психоемоционално сазрео да доноси објективан суд.

Промјене јесу настале али не у очекиваном обиму у односу на емпиријско тумачење проблема. Вриједности X^2 (Х-квадрат теста), указују да су ставови подијељени у давању одговора за процјену мишљења о објективном и субјективном оцјењивању, те се као такви могу тумачити нереалним и необјективним показатељем управо због хронолошког узраста узорка испитаника. У овом узрасту дјеца доживљавају школу још увијек као игру, те због тога и нисмо кроз ово истраживање дошли до очекиваних резултата и објективног суда у вези са проблемом истраживања.

Литература

1. Бала, Г. (1986): Логичке основе метода за анализу података из истраживања у физичкој култури. Нови Сад,
2. Бјековић, Г. (2009) Основе физичке културе и методика физичког васпитања млађег школског узраста; Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево,
3. Бранковић Драго и Илић Миле (2003): Основи педагогије; Графика, Бања Лука,
4. Гојков Грозданка, и сар. (2002): Лексикон педагошке методологије; Висока школа за образовање васпитача, Вршац,
5. Гргин Томислав (1999): Школско оцјењивање знања ; Наклада слап, Загреб.
6. Кундачина М. и Банђур В. (2004) Педагошка статистика; Ужице: Учитељски факултет у Ужицу,
7. Мужих Владимир (1968); Методологија педагошког истраживања; Завод за издавање уџбеника, Сарајево,
8. Мужих Владимир (1999): Увод у методологију истраживања одгоја и образовања; Загреб. ЕДУЦА

9. Стевановић Марко(2001): Дидактика; Тузла: БХ Мост
10. Поткоњак Никола и Ђорђевић Јован (1998): Педагогија; Београд: Научна књига
11. Филиповић Никола (1980):Дидактика I ; прво издање; Свјетлост Сарајево,
12. Филиповић Никола (1980):Дидактика II: прво издање; :Свјетлост Сарајево,
13. Чалија, М., Бјековић, Г. (2002): Стручно-методске основе праћења, мјерења, вредновања и оцјењивања у физичком васпитању, Факултет физичке културе Универзитета у Источном Сарајеву.

Прилог: Упитник за ученике

Овим упитником желимо да сазнамо мишљење о објективном и субјективном оцјењивању у настави физичког васпитања. Прво добро прочитајте питање, па тек након размишљања заокружите један од одговора. Веома је важно да будете искрени и заокружите баш оно што мислите. Успјех који си имао на крају претходног разреда је:

а) одличан б) врло добар ц)добар д) довољан е) недовољан

1.Да ли на часовима учите, вјежбате или провјеравате домаће задатке:

- а) често
- б) понекад
- ц) никад

2. Да ли више волиш да радиш сам

- а) да
- б) не

3. Да ли добијеш оцјену, по свом мишљењу, објективну:

- а) да
- б) не

4. Да ли протестујеш ако ниси задовољан оцјеном:

- а) да
- б) не
- ц) зависи

5. Да ли се десило теби и твом другу да добијте вишу оцјену него што сте показали знања:

- а) да
- б) не

6. Дешава ли се да наставник неком из разреда препише стару оцјену без провјере знања:

- а) да
- б) не
- ц) врло често

7. Јеси ли икада осјетио да је учитељ необјективан:

- а) да
- б) не
- ц) можда

8. По твом мишљењу, твој учитељ је:

- а) објективан
- б) субјективан

9. Помаже ли ти учитељ у рјешавању задатака:

- а) понекад
- б) често
- ц) никад

Grujo Bjeković

ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES AND OPINION ON OBJECTIVE AND SUBJECTIVE ASSESSMENT METHODS AT THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Summary

For the educational process, implemented in elementary schools, the assessment is important component of the process. The purpose of assessment is to question, correct and to maintain the final regulations in education, that is, in teaching process in order to achieve the best results, in other words, to accomplish appropriate level of knowledge. The main problem that appears during assessment is criteria which are influenced by two types of factors: subjective and objective factor.

The teachers supervise students' participation at the physical culture classes, the results they achieve, the way they communicate with other students, the way they resolve certain motor issues, level of motivation etc. According to these data and the assessment, students adjust their activities and create an appropriate image of themselves. (M. Vilotijevic, 2001:319).

This is the problem analyzed in this research, according to the attitudes and opinions of students; the attempt to determine assessment character and factors of younger students in elementary school. The aim of this paper is to find the solution to this problem by empiric effect determination of objective and subjective assessment of didactic and pedagogical value preferred by younger students of elementary school at the physical education classes.

FORMIRANJE EKOLOŠKE SVESTI I RAZVOJ EKOLOŠKE KULTURE DECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt: U radu¹ se razmatraju uslovi i načini formiranja ekološke svesti kod dece predškolskog i školskog uzrasta, razvijanja njihovih saznanja o potrebama i načinima formiranja navika kulture ponašanja, u cilju zaštite životne sredine. Sve većim i opasnijim zagađivanjem prirode i bitnih uslova za život u njoj (vazduha, vode, zemlje), neophodno je kod dece od najranijeg uzrasta jačati ekološku svest o posledicama ovog zagađivanja i potrebi zaštite, čuvanja i unapređivanja prirode, kao životne sredine čoveka i ostalih živih bića. Razvijena svest i ukupna kultura rada i ponašanja čoveka, određuju njegove raznovrsne aktivnosti, u cilju „vraćanja čoveka prirodi“. To podrazumeva adekvatnu primenu savremene tehnike i tehnologije u materijalnoj proizvodnji, kao i korišćenje proizvedenih sredstava, u cilju razvoja zdrave nacije i očuvanje životne sredine. Do ostvarivanja ovog cilja moguće je doći samo sistemskim planiranjem ekoloških aktivnosti i jedinstvenim delovanjem u obrazovnim institucijama i širem okruženju, što podrazumeva realizaciju ciljeva i zadataka značajnih za ekološko vaspitanje i obrazovanje.

Ključne reči: ekološka svest, kultura ponašanja, predškolski uzrast, školski uzrast, sistem ekoloških aktivnosti

Uvod

Imajući u vidu uslove današnjeg života, razvoj tehnike, tehnologije i elektronike, kao i poremećaj ravnoteže u prirodi, odgovorni ljudi su zabrinuti. Pojačana eksploatacija prirode i neusklađenost između prirodne sredine i čovekovih aktivnosti, sve više ugrožavaju i čoveka i prirodu. Ekološka kriza je sve prisutnija na svim prostorima i ugrožen je opstanak ljudske civilizacije i naše planete. Stoga je neophodno utvrditi

¹ Članak delom predstavlja rezultat rada na projektu "Obrazovanje za društvo znanja", broj 149001 (2006-2010), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

strategiju opstanka, koja u osnovi podrazumeva radikalno menjanje odnosa čoveka prema životnoj sredini i njegovu borbu za njen opstanak i zaštitu. To podrazumeva stečena znanja, razvijene sposobnosti i navike dece, mladih i odraslih, tačnije svih članova zajednice. Stoga je neophodan kontinuirani rad odraslih na ekološkom opismenjavanju dece od najranijeg uzrasta i podizanje nivoa njihove ekološke svesti, kao osnova odgovornog ponašanja u zajednici. Bitno je da deca još u predškolskom uzrastu nauče da pravilno procenjuju i blagovremeno uvide opasnosti i posledice neprimerenog ponašanja prema prirodi, da budu spremna da se angažuju u zaštiti i unapređenju životne sredine.

Prvo roditelji, a zatim vaspitači, učitelji i nastavnici, imaju zadatak da decu upoznaju sa pojavama i zakonima prirode, da stvore uslove u kojima će deca u porodici, predškolskoj ustanovi i školi, sticati znanja o prirodi, formirati pozitivne stavove o njenom očuvanju i razvijati sopstvenu ekološku svest o značaju očuvanja životne sredine i opstanku planete Zemlje.

Ekološka svest i kultura pojedinca danas nalažu drugačiji njegov pristup problemima opstanka ljudske civilizacije i životne sredine. To podrazumeva razvoj odgovornih odnosa čoveka prema okolini, biljnom i životinjskom svetu i drugim ljudima. Priroda i čovek, mada međusobno uslovljeni, u savremenom svetu ozbiljno su ugroženi. U cilju „izlaza“ iz problema njihovog opstanka, danas se sve češće ukazuje na potrebu „povratka čoveka prirodi“. U velikoj meri, tehnika, tehnologija i proizvodnja ugrožavaju prirodu, samim tim i čoveka, što dovodi do ekološke krize. Zato je razvoj ekološke svesti i negovanje ekološke kulture dece i mladih značajan zadatak svih činilaca razvoja, u sistemu delovanja savremene porodice i institucionalnog obrazovanja i vaspitanja. „Neophodno je stalno nastojanje porodice, škole, radne organizacije, masovnih medija, izdavanja publikacija, organizovanje manifestacija kako bi mladi i odrasli upoznali probleme prirode i okoline. U tom smislu veliku ulogu imaju sredstva masovnih medija. Pojačano ekološko informisanje putem štampe, pokretanje ekoloških glasila, blagovremeno i objektivno obaveštavanje o ekološkim problemima, deluje na ekološku svest čoveka“ (Andevski, 2006: 10-11). Kontinuirano praćenje zakonitosti i promena u prirodi, zatim ponašanje i aktivnosti dece i mladih, doprinosi formiranju njihove ekološke svesti i razvoju ekološke kulture. Kada znamo da vaspitanje utiče na formiranje pozitivnog stava prema životnoj sredini, pojavama u prirodi, podstiče na adekvatno ponašanje i uživanje u prirodnim lepotama, ekološko vaspitanje mora biti značajan segment opšteg vaspitanja u porodici i školi.

Obrazovanjem i vaspitanjem do ekološke svesti dece predškolskog i školskog uzrasta

Ekološko obrazovanje je veoma značajno za razvoj ekološke svesti. U cilju zaštite životne sredine ono mora početi još u predškolskom uzrastu. Značajno je da dete blagovremeno shvati svoju povezanost sa okolinom i svoje mesto u toj okolini, na osnovu toga da formira sopstveno odgovorno ponašanje prema prirodi i živim bićima u njoj. "Ekološkom obrazovanju postavlja se zadatak istraživanja modela ponašanja čoveka prema okolini, zasnovanog na obnavljanju izgubljene veze sa prirodom u doživljavanju, saznanju i delovanju" (Andevski, 2006: 27). Ciljevi i zadaci ekološkog obrazovanja i vaspitanja se često svode na uvid u probleme vezane za zaštitu životne sredine. Naravno da je to samo jedan ili prvi korak u sistemu delovanja odraslih na decu i mlade, imajući u vidu splet uticaja različitih egzogenih činilaca na razvoj njihove ekološke svesti.

Obrazovanje i vaspitanje učenika za zaštitu životne sredine, formiranje ekološke svesti i razvoj ekološke kulture nije moguće bez neposrednog doživljavanja ekoloških vrednosti. One izazivaju osećanje (ne)zadovoljstva, oduševljenja, (ne)uspeha, ushićenja. Sve to se postiže, ako je veza između učenika i životne sredine bliska, i ako se osećaju njenim pripadnicima. "Rešavanje ekoloških problema kao globalnih problema zbog njihove složenosti koja proizlazi iz složenosti prirode i iz složenosti odnosa u sistemu „priroda-društvo“ zahteva kompleksan multidisciplinarni pristup u kome ima svoje mesto i ekološko obrazovanje." (Marković, 2005: 13). Ekološko obrazovanje podrazumeva proces sticanja znanja o ekološkim problemima, uzrocima njihovog nastanka, potrebi i mogućnostima njihovog rešavanja, u cilju zaštite životne sredine i usvajanja vrednosti, izgrađivanja ekološke svesti i razvoja ekološke kulture. U sistemu savremenog obrazovanja jasno je naglašena nužnost ekološkog obrazovanja dece i mladih i razvoja njihove svesti da je zaštita životne sredine obaveza čoveka i deo kulture življenja, da „postoji potreba usklađivanja ekonomske aktivnosti sa ekološkim mogućnostima, tačnije zakonitostima, onda postoji potreba i izgrađivanja nove skale vrednosti u kojoj će centralno mesto zauzimati kako napredak čoveka tako i zaštita životne sredine." (Marković, 2005: 17). Upravo taj napredak ogledaće se u formiranju ekološke svesti i razvoju ekološke kulture dece predškolskog i školskog uzrasta. Jasno određeni ciljevi ekološkog obrazovanja usvojeni su na globalnom nivou Izveštajem Svetske komisije za zaštitu i razvoj, iz 1987. godine (tzv. *Brutland*). U njemu je naglašena uloga ekološkog obrazovanja za održivi (usklađeni)

razvoj. Istaknuto je da je osnovni cilj ekološkog obrazovanja razvoj ekološki pismenog pojedinca, koji je sposoban i spreman da donosi ekološke odluke, primerene kvalitetu života čoveka i njegovog okruženja (Brun i sar., 1995).

Kroz raznovrsne obrazovne, nastavne i vannastavne aktivnosti ostvaruje se društveni razvoj i razvoj pojedinca, u nameri da se priroda optimalno sačuva i zaštititi. U predškolskim i školskim nastavnim i drugim programima utvrđeni su i posebni ciljevi ekološkog obrazovanja i kultivisanja ekološke svesti (razvijanje ljubavi prema prirodi i svemu živom u njoj, shvatanje prirode kao uzajamno uslovljene i povezane celine, shvatanje značaja uticaja čoveka na prirodnu sredinu i zapažanje promena nastalih u njoj, sticanje znanja o ulozi pojedinih ekosistema u životu čoveka, razvoj moralne svesti i savesti, disciplinovanosti i odgovornosti za zaštitu prirode i čovekove okoline i dr.)

U sistemu obrazovanja danas se sve više koristi savremena tehnika i tehnologija, koja doprinosi unapređivanju aktivnosti sa decom, ali u isto vreme i progresivnom ugrožavanju prirode i životne sredine. Kako bi se ublažio ovaj njen negativan uticaj, vaspitno-obrazovne aktivnosti sa decom predškolskog i školskog uzrasta se često planiraju i realizuju kao aktivnosti u prirodi. Iskustvenim učenjem deca stiču znanja, razvija se njihova ekološka kultura i formira ekološka svest (Budimir-Ninković, 2005). Ekološka svest je istorijska kategorija koja nastaje u vremenu kada društvo narušava prirodnu ravnotežu i izaziva ekološku krizu. Tada nastaje i potreba da se nađe rešenje da bi se očuvala priroda. Neizostavno da rešenje sadrži shvatanja o mogućim putevima i načinima rešavanja problema, kao i znanje o stanju i promenama u prirodi. Da bi sve to što potpunije uvažili, potrebno je boraviti u prirodi i u njoj proučavati vaspitno-obrazovne sadržaje, podstičući formiranje ekološke svesti i razvoj ekološke kulture.

U literaturi se ekološka svest definiše kao unutrašnji kriterijum za razlikovanje dobra od zla, znanje o postojanju samog sebe, sopstvenih osećanja, doživljaja, duhovnih procesa, ideja, posrednik organizma i sredine, subjektivno iskustvo o objektivnom svetu, vezuje se za opažanje, čovekovu spoznaju sopstvenih predrasuda ili zablude. (Andevski, 1996). Ekološku svest čine ekološko znanje, stavovi, vrednosti i ponašanje. Imajući to u vidu, u vaspitno-obrazovnom radu treba uvažiti činjenicu da se ekološko obrazovanje temelji na određenim ciljevima. Ono budi svest vaspitanika da se orijentiše na probleme i ekološke uslove na planeti Zemlji, pri čemu se razvija odgovornost, zainteresovanost i znanje o povezanosti pojava, zatim doživljavanje odnosa čoveka i prirode. Ekološkim obrazovanjem se razvija sposobnost za rešavanje

mnogobrojnih ekoloških problema. Ekološka svest i ekološko obrazovanje određuje ekološko ponašanje i kulturu.

Obrazovanjem i vaspitanjem do ekološke kulture dece predškolskog i školskog uzrasta

U cilju što uspešnijeg formiranja ekološke svesti i razvoja ekološke kulture dece i mladih, u predškolskim ustanovama i školama se planiraju i organizuju aktivnosti za njihovo ekološko vaspitanje i obrazovanje. Kada znamo da su deca predškolskog uzrasta radoznala, da „upijaju“ nove informacije putem čulnih iskustava, da deca mlađeg osnovnoškolskog uzrasta uspešno interiorizuju svoje praktične radnje i usvajaju sistem simbola, sigurno je da je i predškolski i školski uzrast period kada treba iskoristiti pomenute i druge potencijale za razvoj njihove ekološke kulture i usvajanje normi ponašanja u skladu sa zahtevima održivog razvoja. *Ekološka kultura* podrazumeva čovekovo svesno i plansko preobražavanje (menjanje) prirode. Na žalost, čovek kao prirodno i društveno biće u svom okruženju, brzim tempom života, intenzivnom primenom dostignuća savremene tehnike i tehnologije, sve češće narušava ekološku ravnotežu u prirodi, samim tim ugrožava ravnotežu između čoveka i njegove sredine. Da bi sprečili dalje narušavanje te ravnoteže, unapredili čovekovo okruženje i odnos čoveka prema toj sredini, time i pospešili razvoj njegove ekološke kulture, u sadržajima obrazovnih i vaspitnih programa treba konkretizovati aktivnosti sa decom, koje doprinose zaštiti i unapređivanju životne sredine. Stepem razvoja ekološke kulture dece i mladih zavisi od nivoa njihovog obrazovanja za zaštitu i unapređivanje životne sredine i nivoa razvoja njihove ekološke svesti. Cilj ekološkog vaspitanja i obrazovanja je „...usvajanje ekoloških znanja i ekološkog načina mišljenja i formiranja celovitog pogleda na položaj čoveka i ljudskog društva u biosferi i na sve vidove njegovog odnosa prema prirodnoj i radnoj sredini“ (Andevski i Knežević-Florić, 2002: 28). Vaspitanje i obrazovanje su međuzavisni procesi, usmereni na sticanje znanja o čuvanju i unapređenju životne sredine, pri čemu je ta sredina sastavni deo čoveka i njegovog života. U svom međudejstvu ovi procesi utiču na formiranje celovitog pogleda na svet i razvoj ekološke kulture učenika, menjaju odnos čoveka prema prirodi, sredini, kvalitetu sredine, „podizaju“ svest dece i mladih o nužnosti razvoja i negovanja zdrave, ekološki čiste sredine. Organizovanim obrazovnim i vaspitnim aktivnostima u predškolskoj ustanovi i školi razvija se svest učenika o potrebi očuvanja ekološke ravnoteže u čovekovoj sredini i o opasnostima koje prete čoveku ako dođe do

narušavanja te ravnoteže. Učenici se, svojim ponašanjem i delovanjem, osposobljavaju da samostalno stiču znanja i iskustva, razvijaju veštine i navike, da ih primenjuju u životu, radi zaštite svoje okoline. Ekološko vaspitanje je u funkciji negovanja zdravog života čoveka (činjenica je da je čovekovo zdravlje svakodnevno izloženo raznim opasnostima), i podrazumeva razvoj sposobnosti i navika za samoinicijativno kvalitetno ponašanje dece i mladih u skladu sa društveno prihvaćenim normama i vrednostima, u odnosu na zahtev za očuvanje prirode i živog sveta u njoj.

Ekološko vaspitanje podrazumeva ekološku kulturu svakog člana zajednice. Šire gledano, "kultura se ne ograničava samo na to da umetnička i istorijska dela učini dostupnim svima, već je ona istovremeno i sticanje znanja i zahtev za određenim načinom života, potreba za komunikacijom. Kultura nije teorija koju treba osvojiti i posedovati, već način ponašanja, koegzistiranja sa bližnjima, sa prirodom" (Koković, 1997: 17). Opšta kultura, kao i ekološka, nalaže komunikaciju čoveka sa prirodom, jer čovek je deo prirode, odnosno istovremeno biološko i društveno biće. Kroz sistem vaspitnog delovanja na dete potrebno je izgraditi njegov primeren, kulturni odnos prema prirodi, drugim ljudima i sebi samom, prema sredini uopšte. "Mladi ekologijom pokušavaju da izgrade vlastitu kulturu koja nije kultura nastavnika, roditelja, postavljaju zahteve nejasne etabliranom društvu koje ih okružuje" (Andevski, 2006: 9). Očigledno je da su mladi svakodnevno pod uticajem vršnjaka, medija, masovne kulture, često lutaju, tražeći interesantne i njima značajne sadržaje. Nekada ne prihvataju tradicionalne vrednosti, a nove još nisu pronašli (izgradili). Tada se javlja svojevrsna „kriza“ u njihovom ponašanju i odnosu prema prirodi i svemu živom u njoj. Brojnim, dobro organizovanim obrazovnim i vaspitnim aktivnostima, podstiče se razvoj ekološke kulture dece i mladih. Usmerava se njihovo delovanje u skladu sa novom filozofijom življenja, koja podrazumeva *da čovek živi zdrav život u zdravoj sredini, koju čuva za nova pokolenja*. Aktivnosti kojima je moguće ostvariti ovaj cilj, raznovrsne su (*ekološki pokret* dece i mladih, ekoigrijada, ekološki eksperimenti, posmatranje i prepoznavanje signala iz prirode). Ove aktivnosti se moraju organizovati planski, jedinstvenim delovanjem porodice, predškolske ustanove, škole i medija. Blagovremenim informisanjem o dešavanjima u našem prirodnom okruženju, novim znanjima i iskustvima, moguće je delovati na formiranje ekološke svesti dece predškolskog i školskog uzrasta, time i na razvoj njihove ekološke kulture. U tom cilju, značajno je stručno usavršavanje vaspitača, učitelja i nastavnika, uz praćenje i korišćenje nove stručne literature, pre svega radi izgrađivanja ili podizanja nivoa njihove ekološke kulture. Ekološka kultura dece i mladih može se

„podići“ kvalitetnim ostvarivanjem programa ekološkog vaspitanja i obrazovanja i usklađenim delovanjem i ponašanjem svih aktera u prirodi i društvu. Kada znamo da deca predškolskog uzrasta uče po modelu, a model su im najčešće roditelji i vaspitači, ekološka svest i kultura odraslih je ključni činilac razvoja ekološke svesti i kulture dece. Ponašanje odraslih, kao primer u vaspitanju, moćno je vaspitno sredstvo. Ono motivaciono deluje na ponašanje dece, bilo da ga usmerava ili koriguje, s ciljem da oni postanu svesni načina kako mogu da ugroze ili unaprede životnu sredinu. Ekološka kultura dece i mladih je određena i uslovljena njihovim intelektualnim potencijalima, socijalnom komunikacijom, kultivisanim emocijama, razvijenim higijenskim, radnim i navikama kulture ponašanja. To potvrđuje da su ekološko obrazovanje i vaspitanje deo celovitog sistema delovanja na decu i mlade.

Zaključak

Razvojem tehnike, tehnologije, industrije i proizvodnje čovek je ugrozio i ozbiljno doveo u pitanje opstanak svoje životne sredine i sebe samog u njoj. Da bi se sprečili dalji negativni uticaji brojnih ljudskih faktora, koji narušavaju naše prirodno okruženje, treba ozbiljno i odgovorno razmisliti o načinima i putevima obezbeđivanja i očuvanja zdrave životne sredine. Pravilan i human odnos čoveka prema sebi, drugim ljudima i životnoj sredini, podrazumeva njegov „povratak prirodi“. U cilju zaštite životne sredine neophodno je, od najranijeg uzrasta, formirati ekološku svest i razvijati ekološku kulturu dece i mladih, u porodici, predškolskoj ustanovi, školi i širem okruženju. Jedino tako je moguće izgraditi razuman, harmoničan i zdrav odnos čoveka prema svom prirodnom okruženju, prihvatanjem utvrđenih ekoloških pravila i normi ponašanja.

Ekološko vaspitanje i obrazovanje, u predškolskoj ustanovi i školi, doprinosi formiranju ekološke svesti i razvoju ekološke kulture dece predškolskog i školskog uzrasta, kroz organizovane obrazovne i vaspitne, nastavne i vannastavne aktivnosti. Jedino tako je moguće obezbediti uslove u kojima će deca shvatiti da su deo životne sredine, koja će im trajati i u kojoj će oni trajati, onoliko koliko je budu čuvali. To podrazumeva razvijenu svest o značaju i vrednosti sredine za život čoveka, sklad misli, reči i dela svakog člana zajednice, koji će biti spreman da deluje u skladu sa zahtevima za održivi razvoj prirodne sredine, koja je neizmeran izvor znanja, lepote i zdravlja.

Literatura

- Andevski, M. (1996): Ekološka svest odraslih i njen razvoj, *Pedagoška stvarnost*, br. 1-2 (92-109).
- Andevski, M. (2006): *Ekologija i održivi razvoj*. Novi Sad: Cekom books.
- Andevski, M. Knežević-Florić, O. (2002): *Obrazovanje i održivi razvoj*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Brun, G. i sar. (1995): *Zeleni putokazi (Priručnik za ekološko obrazovanje vaspitača)*, Beograd: Predškolska ustanova „Vračar“.
- Budimir-Ninković, G. (2005): Uloga i zadaci vaspitno-obrazovnih organizacija u zaštiti i unapređivanju životne sredine, *Zaštita radne i životne sredine u sistemu nacionalnog i evropskog obrazovanja*, (str. 489 - 494). Niš: Fakultet zaštite na radu.
- Koković, D. (1997): *Pukotine kulture*. Beograd: Prosveta.
- Kopas-Vukašinović, E. (2006): Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, XXXVIII, 1 (174-189), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Marković, D. (2005): Ekološko obrazovanje i budućnost civilizacije, *Zaštita radne i životne sredine u sistemu nacionalnog i evropskog obrazovanja*, (str. 11-19). Niš: Fakultet zaštite na radu.

Emina Kopas-Vukašinović
Gordana Budimir-Ninković

FORMING OF THE ECOLOGICAL AWARENESS AND DEVELOPING OF THE ECOLOGICAL CULTURE WITH PRESCHOOL AND SCHOOL CHILDREN

Summary

In this paper we analyse the conditions and ways of forming of the ecological awareness with preschool and school children, as well as developing of students' knowledge on their needs and ways of creating cultural habits regarding ecology in order to protect environment. With prevailing and dangerous pollution of nature and life conditions (water, air, earth), it is necessary to develop children's awareness of the matter and to point out the need for protecting, preserving and cultivation of nature as environment for humans and other living beings. The developed awareness and work and behaviour culture define person's activities in order to „return to nature“. This means the appropriate apply of modern technology in material production, as well as the use of their products for preserving nature and developing of healthy nations. The accomplishment of this task is possible only by planning of ecological activities, and by unique engagement in educational institutions and other places, which means the realisation of the goals and tasks relevant for ecological education.

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ХИДРОЛОГИЈЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ И СТАЊЕ ВОДНИХ РЕСУРСА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ И БИХ

Апстракт: Хидрологија је релативно млада научна дисциплина која се у оквиру физичке географије почела самостално изучавати на прелазу из XIX у XX вијек. Њен значај произлази из самог предмета проучавања – воде у природи, која представља услов живота за сва жива бића на Земљи. Настава и изучавање хидролошких појава и процеса на универзитетима у Републици Српској и БиХ имају посебан значај који се огледа у апликативној вриједности саме науке, односно у кориштењу водних ресурса у вишенамјенским и комплексним водопривредним системима.

Босна и Херцеговина посједује скоро 9000 м³ обновљивих водних ресурса по глави становника годишње, што је двоструко више од европског или скоро троструко више од азијског просјека. Ипак, само је 3 % ријека у БиХ потпуно незагађено, што довољно говори о неадекватном третману друштва према најзначајнијем стратешком ресурсу XXI вијека.

Кључне ријечи: хидрологија, географија, Република Српска, Босна и Херцеговина

Увод

Хидрологија представља једну од основних физичко-географских дисциплина. Њене основне гране су хидрологија копна и океанологија. Океанологија проучава хидрологију мора и океана, тј. Свјетско море, док се хидрологија копна бави водом на површини копна и у Земљиној кори. Између њих је општа хидрологија која проучава све водне објекте или водна тијела (water bodies) на Земљи, служећи се географским и геофизичким методама.

С обзиром да се ниједна хидролошка појава не може издвојити из географског пејсажа и периода времена у коме се дешава, као и имајући у виду чињеницу да је настала у оквиру физичке географије*, то се хидрологија с правом сматра географском

* У почетку свог осамостаљивања хидрологија се у оквиру физичке географије најчешће предавала под називом хидрографија. И данас се на неким факултетима предаје предмет са тим називом иако је термин хидрологија адекватнији (грчки: hydor – вода, logos – наука, graphein – писати, описивати)

дисциплином. Тим више што по предмету свог проучавања – воде у природи, припада групи природних наука. Међутим, развојем математичко-статистичких метода, које се у хидрологији обилато користе, долази се до закључка да се модерна хидрологија налази у групи геофизичких дисциплина. Због тога се хидрологија не предаје само на географским него и на геофизичким факултетима. Такође, на неким факултетима се изучава инжињерска хидрологија, а њен значај огледа се и у формирању посебног смјера у оквиру грађевинског факултета - хидротехнике. Због огромног значаја водних ресурса, у новије вријеме се на студијима заштите животне средине посебна пажња посвећује заштити вода, преради отпадних вода, могућностима поновне употребе прерађених вода, заштити од вода, итд...

Утемељивач географије на овим просторима Јован Цвијић, добрим дијелом био је посвећен изучавању хидролошких појава и процеса и често је писао о водама у карсту па је позната његова хипотеза о три хидрографске зоне која је и данас актуелна и нимало није изгубила на значају. За оснивача науке о ријекама (потамологије) на овим просторима сматра се Цвијићев савременик Павле Вујевић, који је 1904. године написао прву ријечну студију на Балкану, о ријеци Тиси*. Након Другог свјетског рата најзначајнији хидролог бивше Југославије постаје Душан Дукић, а његови учбеници остају незамјењиви за студенте географије све до данас.

Настава хидрологије на високошколским установама у РС и БиХ

Наставни програм овог предмета на универзитетима у РС и БиХ углавном је конципиран тако да упозна студенте са основним законитостима хидролошких појава и процеса у природи, методологијом њиховог проучавања, начином искориштавања водних ресурса и примјеном хидрологије у пракси, односно њеној апликативној вриједности, почевши од водоснабдијевања насеља, преко индустрије, хидроенергетике, пољопривреде, туризма, водног саобраћаја па до заштите вода од загађивања и заштите од вода. Овако широк спектар примјене хидролошких истраживања јасно указује на њен развој и положај у систему наука, иако је уочљив

* Његова докторска дисертација у оригиналном наслову носи назив: "Die Teihss, eine potamologische Studie".

нешто спорији напредак у односу на остале физичко-географске дисциплине, на примјер климатологију.

Најчешће обрађивана хидролошка тема у дипломским и другим радовима у прошлости били су ријечни режими. Може се рећи да су готово сви значајнији токови у Републици Српској и БиХ обрађени, па ипак, недовољан број водомјерних (и кишомјерних) станица онемогућавао је комплексније сагледавање и анализирање водотока од њиховог извора до ушћа, тј. њиховог водног биланса, чије утврђивање представља један од основних задатака потамологије. Такође, углавном кратак период осматрања (систематска мјерења појединих параметара водотока отпочела су тек шездесетих година) онемогућавао је давање конкретних и прецизних закључака у вези са хидролошким појавама и процесима. Овај проблем је данас веома актуелан јер је већина од некадашњих 58 хидролошких станица током рата уништена, а у њихову обнову не издваја се довољно средстава. На Карти 1. видљиво је да се тренутно у Републици Српској континуирана мјерења ријечних протицаја и осталих параметара врше на 15 водотока са 23 мјерна профила (2005. године), од чега само 4 у њеном источном дијелу. Поред тога, недовољан број метеоролошких станица узрокује недостатак прецизних улазних информација о количини воде која годишње доспијева у неки слив па су прецизнији подаци о водним билансима појединих сливова сведени тек на процјене. Овакво стање говори да се географи-хидролози већ у старту својих истраживања сусрећу са многобројним проблемима, посебно са недостачом адекватних података, па се често окрећу математичко-статистичким методама, као што су метод аналогije и рачун вјероватноће.

У оквиру Универзитета у Источном Сарајеву хидрологија се почиње изучавати школске 2000-2001, годину дана по оснивању Одсјека за географију (на Филозофском факултету), и то у трећем и четвртном семестру, односно на другој години додипломског студија. Након неколико година двосеместралног програма, школске године 2006-2007, у складу са Болоњским принципима, Хидрологија почиње да се изучава у једном семестру (трећем) умјесто у два (трећем и четвртном), како је до тада био случај. По новом програму укупан седмични фонд часова износи десет: три часа предавања и исто толико вјежби, плус четири часа самосталног рада студента

(укључујући консултације). Акценат се ставља на квалитативнијем учешћу студента у раду током семестра гдје присуство и активност студената на настави носи одређен број бодова, укључујући двије провјере знања током семестра у виду колоквијума. Крајем семестра је завршна писмена провјера. Број ЕЦТС кредита који студент максимално може добити из овог предмета износи седам. Студенти се упознају са основним појмовима из хидрологије, предметом проучавања хидрологије – хидросфери Земље, којом су представљене све воде на Земљи и у њеној унутрашњости (од подземних, преко ријека, ледника, језера и мочвара до мора и океана), те односом хидрологије са сродним наукама. Предвиђено је и упознавање са генезом и еволуцијом наведених хидрографских објеката као и са водопривредним проблемима, заштитом и очувањем воде.

С обзиром на обимност, значај самог предмета и неприлагођеност уџбеника болоњским стандардима, пред студентима се нашао тежак задатак. Градиво које су прије слушали два семестра сада слушају сажето, у само једном семестру, док је основна литература за спремање испита остала иста. Изванредна књига проф. др Душана Дукића и проф. др Љиљане Гавриловић – Хидрологија (издање 2006. године), која представља основну литературу за спремање испита, постаје преобимна (386 страна) и јавља се потреба за новим, редуцираним уџбеником који би одговорио потребама студената у условима драстичног смањења броја часова наставе овог предмета. Болоњски стандарди не односе се само на наставни процес и другачији приступ обавезама студената него и на уџбенике, од којих добар дио није прилагођен поменутим стандардима. Како таквог уџбеника за сада нема, један од начина рјешавања овог проблема јесте у смањењу градива, како би се студенти могли прилагодити и успјешно припремити за полагање испита. Такође, подјелом градива на два семестра (хидрологија копна и океанографија) растеретио би се програм, а предмет би добио значајније мјесто, које му свакако припада, с обзиром на растућу важност водних ресурса у будућности. Управо такав концепт примијењен је на Катедрама за географију у Сарајеву и Бањалуци, гдје се хидрологија и даље изучава у два семестра (трећем и четвртм), и то као хидрологија копна и океанографија.

С обзиром на недовољно брз развој хидрологије у Републици Српској и БиХ неки од најзначајнијих разлога заостајања су њен неадекватан третман у систему наука, мала количина материјалних средстава која се улажу у развој науке уопште, временски неповољан

моменат због транзиције друштва и реформе образовања, непостојање јединственог образовног програма, непостојање основних (специјализованих) и постдипломских студија из хидрологије и недостатак квалитетних кадрова, итд...

На глобалном плану, у свијету се хидрологији придаје изузетна пажња, посебно у развијеним, западним земљама. Питањима едукације у вези са управљањем водним ресурсима бави се и документ "Агенда 21", који је усвојен на једној од конференција УН-а о животној средини, сугеришући о неопходности оснивања универзитета УН-а који би образовао кадрове оспособљене за управљање природним (па тако и водним) ресурсима.

Стање водних ресурса у Републици Српској и БиХ

Република Српска и Босна и Херцеговина располажу значајним водним богатством које истовремено представља велики економски потенцијал. Развој је свакако условљен адекватним руковођењем овим природним ресурсом. С обзиром да је земља у транзицији, БиХ се суочава са бројним друштвеним, економским и другим проблемима, а један од највећих је проблем заштите животне средине, а унутар њега и проблем заштите вода. Прије рата тај проблем је био још израженији јер је БиХ била центар тешке индустрије и сировинска и енергетска база бивше СФРЈ и самим тим су загађења њених природних ресурса била већа. Стандарди и мјере за заштиту вода и других природних ресурса нису у довољној мјери поштовани иако је постојала одређена законска регулатива док финансијска улагања, као и у другим подручјима, нису била довољна. У ратном периоду (1992-'95) процес девастације се наставио, да би из рата БиХ изашла са потпуно уништеном инфраструктуром и индустријом и разореном економијом. Услјед смањеног капацитета индустријске производње дошло је до побољшања неких компоненти животне средине (вода, ваздух, земљиште) али укупно стање је и даље било далеко од задовољавајућег. Данас прилично лоше стање животне средине није само посљедица ратних и послеријатних збивања већ и неадекватне политике и управо из тих разлога је у процесу реформе економског и социјалног система уочена потреба да се тим питањима посвети већа пажња. Прилагођавање европским трендовима у заштити животне средине и идеји одрживог развоја Босна и Херцеговина је почела још

од 1997. године кроз програме PHARE и CARDS* Европске уније, затим кроз регионални програм обнове животне средине у југоисточној Европи у оквиру Пакта стабилности, а 2003. је, под покровитељством Свјетске банке, израђен и Акциони план за заштиту животне средине (National environment action plan - NEAP), који први пут, на принципима одрживог развоја, цјеловито креира и структурира процесе за заштиту животне средине. С тим у вези усвојен је 2002. године сет нових закона о заштити животне средине (међу њима и закон о заштити вода), који су усклађени са законодавством Европске уније. С обзиром да је у условима сиромаштва, у којим се БиХ у постратном периоду нашла, готово немогуће спријечити деградацију животне средине, јер су основни ресурси на којима се могу остварити привредне активности и запослити становништво управо природни ресурси, NEAP је стратешким документима повезан са Програмом борбе против сиромаштва (PRSP**). Анализом тренутног стања у свим сферама заштите животне средине дошло се до закључка да област водних ресурса и отпадних вода представља први приоритет NEAP-а. Спречавање загађивања и нерационалног и неразумног кориштења вода није само неопходна мјера њене заштите већ и очување једног од најважнијих ресурса БиХ.

Водни ресурси представљају само оне воде које се могу адекватно користити. Средња годишња висина оборина у БиХ износи око 1250 mm (250 mm више од европског просјека) што, с обзиром на површину БиХ од 51.129 km², запремински износи 64 x 10⁹ m³ воде, односно 2030 m³/s. Са територије БиХ отиче 1.155 m³/s или 57 % укупних падавина. Са слива ријеке Саве, чија површина у БиХ износи 38.719 km² (75,7 %), у току године просјечно отиче 722 m³/s или 62,5 %, док са слива Јадранског мора, чија површина у БиХ износи 12.410 km² (24,3 %), отиче 433 m³/s или 37,5 %. Хидрографски, око 75,7 % од укупне територије БиХ припада сливу Црног мора, а 24,3 % сливу Јадранског мора (PRSP, 2003). Сви ријечни токови у БиХ чине седам сливова: Уна, Врбас, Босна, Дрина,

* CARDS – Community Assistance for Reconstruction, Development and stability (in the Balkans). (Програм ЕУ за помоћ земљама западног Балкана).

PHARE – Poland and Hungary: Assistance for Restructuring their Economies (Један од три претприступна програма финансирана од стране ЕУ намијењена за земље кандидате за чланство у овој организацији. У почетку, 1989. године, програм је креиран за помоћ Пољској и Мађарској).

** PRSP – Poverty Reduction Strategy Paper

Сава (непосредни слив), Неретва са Требишњицом и Цетина. Једна од значајнијих карактеристика поменутих ријека јесте веома неравномјеран протицај и високи отицај (22 l/s/km^2).

Табела 1: Хидролошке карактеристике сливова у БиХ
(Извор: Оквирна водопривредна основа БиХ, 1998.)

Слив	Површина (km^2)	Становни штво (1991.)	Средњи протицај (m^3/s)	Мин. протицај (m^3/s)	Спец. просј. отицај (l/s/km^2)
Сава (непосредни слив)	5.506	635.353	63	1.5	11.44
Уна (у БиХ)	9.13	620.373	240	41.9	26.29
Врбас	6.386	514.038	132	26.3	20.67
Босна	10.457	1,820.08	163	24.2	15.59
Дрина	7.42	422.422	124	24.1	17.13
Црно море	38.719	4,102.27	722	118	18.65
Неретва и Требишњица	10.11	436.271	402	56.5	39.76
Цетина (у БиХ)	2.3	79.089	31	1.8	13.48
Јадранско море	12.41	515.36	433	538	34.89
Укупно БиХ	51.129	4,527.63	1.115	176.3	22.59

Квалитет вода

Упркос драматичног пада емисије загађивача у воду и очигледног побољшања квалитета у току рата, тренутно је само 3 % ријека у БиХ потпуно незагађено, а скоро 30 % је еутрофиковано (REC, 2000). Ипак, према Агенцији за воде Републике Српске, може се закључити да је квалитет вода водотока у 2005. години био задовољавајући и да велики број параметара, 73.9 %, задовољава услове који су прописани за прву класу воде*. Ово се посебно истиче јер скоро сви водотоци у Републици Српској представљају доње токове.

* На основу еквивалентног броја становника водотоци се класификују од класе I до класе V, при чему је класа I најмање загађена.

Класификација и категоризација водотка врши се ради:

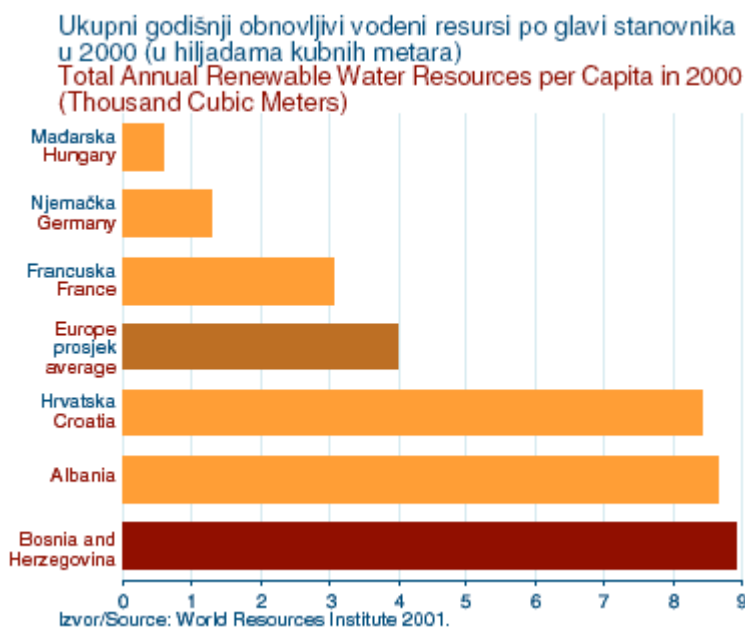
- хармонизације и упоредивости оцјене степена антропогених загађујућих утицаја на еколошку функцију воде,
- одређивања погодности квалитета вода водотока за постојеће и планиране употребе,
- успостављање циљева квалитета за сваки дистрикт или дио ријечног слива посебно,
- ради контроле успјешности свих предузетих мјера заштите које имају за циљ спречавање погоршања стања и постепено побољшање и обнову свих површинских водотока, заједно са вјештачким и јако модификованим водотоцима.

Требишњица је најчистији водоток јер свега два параметра квалитета (2.3 %) не задовољавају услове друге класе. Чак у 87.5 % случајева параметри квалитета одговарају захтјевима прве класе. На другом мјесту је ријека Дрина јер од укупног броја анализираних параметара 13.6 % није задовољило прописану другу класу, а 70.5 % се налази у првој класи.

У појединим дијеловима БиХ квалитет воде за пиће је још увијек незадовољавајући. Остарјели и оштећени цјевоводи те неконтролисано хлорисање узрок су могућих загађења и опасност по здравље људи. У руралним крајевима гдје се становништво снабдијева из индивидуалних бунара контрола воде није адекватна. Свега 50 % становништва снабдијева се водом из централних водоводних система док преосталих 50 % потребе за питком водом подмирује из алтернативних водних објеката. Канализациони системи су непотпуни, а понегдје и недовољног капацитета за пријем атмосферских вода. Степен обухваћености становништва канализационим системима у урбаним срединама износи око 56 %. Отпадне воде преко 90 % популације се без пречишћавања испуштају у површинске воде јер капацитети за третман скоро да не постоје. Свега осам градова у БиХ има постројења за пречишћавање комуналних отпадних вода, и то: Сарајево, Требиње, Трново, Љубушки, Груде, Челинац, Градачац и Сребреник (изграђено после рата) од чега постројења у Сарајеву и Трнову још увијек нису у функцији због ратних оштећења. Поред тога, ни један од 122 предратна уређаја за третман индустријских вода (од којих је око 40 % радило прије рата) није у функцији због недостатка опреме и уништене привреде. Европска директива о водама захтијева, између осталог, да сва насеља преко 2000 становника имају уредан третман отпадних вода, што реално још дуго неће бити могуће испунити.

Остали фактори који утичу на загађење вода у БиХ су загађење од дивљих депонија отпада, неконтролисана сјеча шума и ерозија земљишта, унос пестицида и нутријената, док су последице НАТО бомбардовања осиромашеним уранијумом (1994-1995) још увијек недовољно истражене. 1991. године терет загађења у БиХ достигао је око 9,5 милиона еквивалентних становника док је број становника био упола мањи (NEAP, 2003). Данас је оптерећење доста мање јер индустријска производња није велика али је заштита вода још увијек на незадовољавајућем нивоу. Захваљујући иностраној помоћи, по престанку рата, процјењује се да је у сектору водоснабдијевања санирано око 90 % насталих штета. Предратни подаци говоре да је до 1992. године у БиХ око 56 % становника било обухваћено јавним водоснабдијевањем, од чега је 94 % припадало урбаним, а свега 6 % руралним подручјима. С обзиром на проток времена од изградње водовода до данас, већина њих не задовољава потребе корисника, како по количинама, тако ни по квалитету воде, посебно у сушним периодима. Поједини дијелови водоводних система су у већој или мањој мјери оштећени и дотрајали, што се посебно односи на дистрибутивне мреже у урбаним подручјима, тако да су губици воде веома велики.

Укупни годишњи обновљиви водени ресурси (ријечни токови и допуњавање подземних вода) у 2000. били су преко два пута већи од европског просјека, а скоро 15 пута већи од укупних мађарских ресурса. У току рата је дошло до великог смањења загађивања воде али и поред тога квалитет воде у многим ријекама је незадовољавајући. Емисија органских загађивача воде у 1996. била је 250 пута нижа него у Њемачкој, али је иста емисија по раднику била 1,5 пута виша (WRI, 2000).



Дијаграм 1. Водни ресурси у БиХ

Квантитет вода

Количине оборина које падну на територију БиХ нису равномерно распоређене - ни просторно, ни временски, што резултира плављењем одређених површина у кишном периоду и сушом у току љета. Анализирајући расположиве количине воде у односу на број становника, долази се до сазнања да је најсложенија ситуација у сливу ријеке Босне. Овај слив захвата 20,4 % територије БиХ, на којој живи око 40 % укупног броја становника, док са тог подручја отјече свега 14,1 % од укупне количине воде. С друге стране, дуже од шест мјесеци у току године у водотоцима теку протицаји који су нижи од 80 % просјечног протицаја: то значи да велике воде имају релативно кратко трајање. Минимални дневни протицаји 10-годишњег повратног периода износе 13-23 % од просјечних годишњих протицаја, а за 100-годишњи повратни период од 8-13 %. Велике воде повратног периода од 100 година су око 13 пута веће од просјечних годишњих протицаја (Завод за водопривреду, 1994).

Овако неповољна просторна и временска дистрибуција воде захтијева изградњу релативно великих и сложених водопривредних објеката, за шта је потребно квалитетно и интегрално управљање

водама, рационално кориштење, заштита квалитета и квантитета вода, као и заштита од њиховог штетног дјеловања.

Заштита од вода

Интензивна изградња система за заштиту од вода у БиХ почиње педесетих година XX стољећа, када су изграђени објекти уз ријеке Саву и Неретву, који су се састојали од 420 km заштитних насипа, 30 пумпних станица за заштиту од унутрашњих вода укупног капацитета $120 \text{ m}^3/\text{s}$, регулисаних корита водотока дужине око 80 km, обалоутврда дужине 220 km и др. У том периоду у БиХ је изграђено 28 хидроакумулација, запремине око $3,6 \times 10^9 \text{ m}^3$ - за производњу електричне енергије, одбрану од поплава, обезбјеђење воде за становништво, привреду и пољопривреду (NEAP, 2003). Изграђени су и многи водоводни и канализациони системи и постројења за пречишћавање отпадних вода из насеља.

Данашње стање система за заштиту од вода је веома лоше, због ратних оштећења, дугогодишњег неодржавања, минираности појединих објеката и других фактора. То се посебно односи на насеља уз ријеку Саву. Посљедице од поплава изазваних великим водама рјеђег ранга појаве на овом подручју, ако би се догодиле, биле би несагледиве. У прилог овим тврдњама говоре и велике поплаве у западном дијелу Републике Српске у прољеће 2004, а стање ни у осталим дијеловима БиХ није много боље, о чему говоре поплаве на подручју Тузланског кантона, које су се догодиле у јуну 2001. године. Тада су причињене велике материјалне штете, процијењене на више од 60 милиона КМ, на пољопривредним усјевима, стамбеним и инфраструктурним објектима, те еродирањем обрадивог земљишта и појавом клизишта већих размјера (PRSP, 2003). Опасношћу од поплава угрожени су следећи градови Републике Српске: Бањалука, Челинац, Прњавор, Дервента, Модрича, Јања и Зворник, у којима велике воде стварају огромне потешкоће, доводећи у опасност становништво и причињавајући енормне материјалне штете.

Преко 220.000 хектара земљишта у Републици Српској непосредно се брани објектима заштите од поплава, као што су насипи, бране, преграде, уставе, пумпна постројења, у чијој близини је лоцирано више градова и насеља као и значајан привредни потенцијал. Укупна дужина објеката који се одржавају, као што су насипи и каналска мрежа, износи преко 300 километара.

С обзиром да БиХ има довољне количине воде, односно више него двоструку количину годишње обновљивих водних ресурса по глави становника у поређењу са Европом, потребно је промијенити садашњи расипнички однос и ово богатство третирати на адекватан начин. Стога је потребно пажљиво анализирати стање и на основу јасне стратегије управљања водама утврдити начине реализације циљева који, према Пројекту институционалног јачања сектора вода у БиХ (PHARE, 1999), треба да се постигну до 2020. године:

- Обезбјеђивање довољних количина квалитетне воде за водоснабдијевање и остале намјене;
- Заштита водних ресурса и очување квалитета површинских и подземних вода;
- Заштита од штетног дјеловања вода;

Ово ће се остварити кроз интегрално управљање водама, и то кроз следеће мјере:

- реформа и модернизација сектора вода у складу са ЕУ директивама кроз модел интегралног управљања ријечним сликовима,

- јачање активности Републике Српске и БиХ у вези са управљањем водним ресурсима због испуњавања међународних обавеза и

- разрада и увођење законских и институционалних оквира којим ће се локализовати управљање водним ресурсима.

Стање водних ресурса у сарајевској котлини

Стратегију управљања водама потребно је усагласити са свим осталим системима (стратегијама, планским и развојним документима) у окружењу јер се развој или заостајање ове стратегије најнепосредније одражава на стање и услове развоја свих осталих система. Карактеристичан примјер су градови Сарајево и Источно Сарајево, чији биланс потреба за водом показује да постоје дефицити који се могу превазићи једино обезбјеђивањем нових количина воде. Уважавајући физичко-географске (клима, рељеф, ријечна мрежа и режим, еколошки потенцијал, квалитет воде, и др.) и социогеографске карактеристике простора (густина насељености, степен урбанизације, административна подјела, привредна структура, насљеђе, стандарди и др.), пред најразличитије нивое одлучивања поставља се изузетно сложен проблем водног дефицита.

Данашњих 3.110 l/s (2600 l/s подземне воде – врело Босне, 310 l/s планинска изворишта и 200 l/s ријечни водозахвати) у централном систему водоснабдијевања федералног дијела Сарајева и 200 l/s (врело Тилаве) у водоводном систему Источног Сарајева (општине Источно Ново Сарајево и Источна Илица), дугорочно гледано, не задовољавају потребе ширећих градова. У оквиру Мастер плана дугорочног рјешавања водоснабдијевања, одводње и третмана отпадних вода у Кантону Сарајево, анализа је показала да је потенцијална акумулација Црна ријека, у сливу ријеке Жељезнице (између Трнова и Сарајева) представља водни ресурс од посебног значаја, на само са аспекта водоснабдијевања него и у смислу мултифункционалног кориштења вода. Ова акумулација капацитета $1,5 \text{ m}^3/\text{s}$ ($129.600 \text{ m}^3/\text{дан}$) била би довољна да заједно са постојећим капацитетима обезбиједи потребне количине воде у дугорочном периоду за градове Сарајево и Источно Сарајево. Трансформација водног режима (пријем воде када је има довољно и дистрибуција када је нема) и позитивни ефекти акумулације на ријечни режим Жељезнице стабилизују систем водоснабдијевања и отклањају опасности од редукција током сушних периода. С обзиром да акумулација и будући транспортни цјевовод заузимају простор оба ентитета (већи дио у Републици Српској), неопходан је суптилан и комплексан приступ овом проблему како би сарадња у управљању овим водним ресурсом допринијела стабилизацији односа чиме би се остварио интензиван прелазак из комуналне у регионалну фазу планирања водоснабдијевања.

Закључак

Транзиција високог образовања и прилагођавање болоњским принципима условљавају кризу специфичних наука која није мимоишла ни хидрологију. Неадекватан третман науке у друштву, недостатак средстава и кадрова, техничко-технолошко заостајање, само су неки од разлога стагнације. Међутим, важност водних ресурса, као еколошког, економског и уопште друштвеног приоритета, афирмише хидрологију као једну од водећих наука уопште, због чега јој је потребно посветити много више пажње. Одвијање наставе у два семестра (хидрологија копна и океанологија), адекватно конципиране вјежбе, значајнији број часова теренског рада, више улагања у опрему, само су неки од корака за побољшање квалитета наставе на високошколским институцијама у РС и БиХ.

Један од приоритетних задатака Босне и Херцеговине, као земље која располаже знатним количинама водних ресурса, јесте спречавање неадекватног односа према најважнијем природном ресурсу кроз промовисање принципа одрживог развоја и рационалног кориштења вода. Прилагођавање европској легислативи остварено је у обиму од преко 90 % али примјетно је заостајање у практичној примјени законских оквира. Није јасно уочена улога водног богатства као шансе за развој државе и њених ентитета.

Тензије због несташице воде у свијету расту. Насупрот томе, намеће се питање може ли сарадња у оквиру управљања водним ресурсима бити прилика за политичку стабилизацију и економски прогрес. Европска Директива о водама промовише принцип интегралног управљања сливовима, без обзира на државне границе. С тим у вези усвојен је Уговор о међународном сливу ријеке Саве, потписан од стране БиХ и њених сусједа, који промовише међудржавну сарадњу земаља западног Балкана о изузетно важном питању као што је сектор вода.

Литература и извори

1. Дукић Д., Гавриловић Д., Хидрологија, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2006.
2. Гавриловић Љ., Допринос географа проучавању вода у Србији, Зборник радова "Развитак и примјена географске науке у Србији", 1985.
3. Ковачина С., Лончаревић М., Дугорочни план водоснабдијевања кантона Сарајево, часопис "Вода и ми", 2003.
4. НЕАП БиХ, Акциони план за заштиту животне средине, 2003.
5. PRSP, Секторски приоритети – Заштита животне средине и водопривреда, Развојна стратегија БиХ, Влада РС, Бања Лука, 2003.
6. World Resources Institute, 2001.
7. Water Framework Directive, Оквирна директива ЕУ о водама, 2000.
8. Оквирна водопривредна основа БиХ, Завод за водопривреду, Сарајево, 1994.

Branislav Drašković

THE ROLE AND IMPORTANCE OF HYDROLOGY IN HIGHER EDUCATION AND THE CONDITION OF WATER RESOURCES IN REPUBLIC OF SRPSKA AND BIH

Summary

Hydrology is a relatively young branch of science, the research of which, in the sphere of Physical Geography, started at the end of the XIX and the beginning of the XX century. The importance of this branch comes out of the subject of research itself – the water in nature – which is life condition for all beings at the Earth. Teaching and researching hydrological appearances and processes at universities of Republic of Srpska and BiH have a special importance that is reflected in applicable value of the science itself, that is, in the usage of water resources in multipurpose and complex systems of waterpower engineering.

Bosnia and Herzegovina is in possession of almost 9000 m³ renewed water resources per citizen yearly, which is two times more than the European, and almost three times more than the Asian average. Yet, only 3% of rivers in BiH are completely unpolluted, which says enough about the social inadequate treatment of the most important strategic resource of the XXI century.

МОГУЋНОСТИ ЕТНОГРАФСКИХ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

Апстракт: Рад се бави интеракцијом етнографских истраживања у педагозији, која доприносе позитивном исходу савремене практичне концепције у образовању. О етнографским истраживањима у периодици српске педагогије нема студиознијих података јер интересовање за ову област почиње тек последњих деценија XX века, када се развија мишљење да би истраживања требало сместити у њихово природно окружење, где су процеси истраживања и понашања једнако важни као и исходи. Указано је на специфичност примене етнографских истраживања у склопу других метода и техника у проучавању образовних процеса и његових исхода. Све то доприноси оправданости учесталијег спровођења етнографских истраживања и отвара перспективу образовног препорода у модерном друштву.

Кључне речи: етнографска истраживања, етнографска метода, етнографски приступ, педагошка истраживања, квалитативна истраживања, етнометодологија.

Увод

Последњих двадесетак година присутно је значајно интересовање за етнографска истраживања у хуманистичким наукама. Отуда се и у педагозији све више говори о етнографској методи, као истраживачком приступу који има широку примену, а помоћу кога се могу проучавати многобројне појаве у педагошкој стварности (начини преношења радних навика, прихватање социјалних навика и обичаја, појмова, етичких норми, породично васпитање). Идеја да би педагошка истраживања требало сместити у њихово природно окружење, у којем истраживачи не проверавају већ стварају хипотезе, пронашла је упориште управо у области етнографије. Етнографска истраживања у педагозији многи аутори изједначавају са емпиријским истраживањима за која је карактеристично да се састоје од описа догађаја који се јављају унутар групе, са посебним освртом на структуру групе, али и на понашање појединаца као чланова групе.

Многи истраживачи су у етнографским истраживањима пронашли мост којим ће повезивати интердисциплинарне захтеве

проблема и предмета истраживања, стављајући тако у средиште пажње субјекта и друштвене групе. Посматрајући различите савремене методе, поступке и истраживања у области хуманистичких наука, можемо констатовати да се интерес за етнографију проширио изван њеног историјског корена у антропологији, тј. у проучавању људи и њихових култура. За разлику од етнографских истраживања у педагогији, друге науке (а међу њима посебно социологија), имају дугу традицију бављења овим истраживањима.

Етнографски приступ квалитативним истраживањима

Квалитативна истраживања развила су се у многим примењеним друштвено-хуманистичким наукама, а посебно у педагогији. У друштвеним наукама, квалитативна истраживања представљају широк појам под којим се подразумева истраживање о томе на који начин појединци и групе гледају и схватају стварност, чиме је ова врста истраживања оријентисана према нарави.

Присталице квалитативног приступа полазе од схватања да је стварност вишеструка, тј. да не постоји само једна реалност, већ више њих (Guba & Lincoln, 1988: 81). Представници овог приступа не поричу постојање конкретних процеса у реалности, али интересовање усмеравају на њихово значење и интерпретације. У процесу истраживања, истраживач није одвојен и независан од предмета сазнања, већ је укључен у обликовање ситуације коју истражује својим присуством и ангажовањем у њој. На основу тога истраживач доприноси и креирању резултата које ће истраживањем добити, јер главни извор сазнања представља човекова интерпретација властите конструкције стварности (Gibbons & Sanderson, 2002: 9). Људи помоћу конструката, као што су култура, језик, друштвени контекст, граде сопствено виђење стварности. Истраживања која се остварују у оквиру квалитативне парадигме подразумевају коришћење малих и намерних узорака. Квалитативна истраживања не резултирају чврстим бројкама које би могле бити статистички репрезентативне у односу на популацију која се истражује. Њихов циљ је да што темељније уђу у истраживачку проблематику и да тиме генеришу што више идеја и концепата. Пошто је циљ да се разуме субјективно виђење стварности конкретног појединца или групе, важно је обезбедити испитанике који поседују доста информација. Иако су имала своју генезу у подручјима новинарства, антропологије и социологије, квалитативна

истраживања подједнако су се развила и у многим другим подручјима, као што су и била примењена у многим другим подручјима.

Квалитативна истраживања укључују различите теоријске парадигме и методе прикупљања и анализе материјала, "...од конструктивизма и интерпретизма, критичке теорије, феноменологије, етнометодологије, акцијских истраживања до дубинског интервјуа и судјелујућег проматрања." (Halmi, 2003: 14). У опсег метода које се користе у оквиру квалитативних истраживања укључују се и етнографија, етнологија, усмена предаја, фокусне групе, конверзацијска анализа и портретисање. У томе је нарочито етнографија позиционирана као релевантна истраживачка метода, која је задржала актуелност и у савременом тренутку. То пре свега дугује својим карактеристикама које су инхерентно квалитативне, а бројни аспекти унутар етнографске методе артикулишу њену квалитативност. Етнографска истраживања у педагогији имају корене у антропологији и у Чикашкој школи у социологији (Adler & Adler, 1994). Пре свега, етнографи за предмет истраживања бирају специфичну културну групу, а карактеристика етнографске методе је та што се група не бира по статистичким критеријумима, већ због своје посебности, разноликости, занимљивости и значаја, што само по себи даје квалитативно обележје истраживању. Квалитативан приступ у научним истраживањима подразумева испитивање значења и интерпретације од стране испитаника. Етнографска истраживања усмерена су на људе, на одређене групе којима су заједнички култура, образовање, васпитање, веровања, простор на коме живе, животна искуства и слично.

Карактеристика етнографских истраживања је да истраживач позиционира себе унутар истраживања. Боравак на терену дуго траје и пролонгира се а истраживачи се углавном служе посматрањем и интервјуима као изворима података. Према томе, етнографска метода је изразито квалитативна јер је усмерена на разумевање одређене културне групе и начина на који та група постоји, ради и делује. Етнографи морају имати способност критичког размишљања, брзих промена и потеза, у зависности од истраживане ситуације. Етнографске методе, као део поменутих квалитативних истраживања, допуштају изучавање и оних аспеката живота који су у квантитативним истраживачким приступима у потпуности занемарени, јер док квантитативна истраживања наглашено истичу потребу тестирања хипотезе, етнографски приступи настоје

формулисати истраживачке проблеме и истраживачка питања која су основа етноистраживања.

Оно што посебно обележава етнографска истраживања је да се истраживач приближава испитаницима углавном се ослањајући на њих тако да он постаје „insider“. У неким случајевима етнографских истраживања, истраживач се користи и gatekeeper-ом како би остварио блискост са групом, олакшао себи улазак у групу и лакше идентификовао релевантност садржаја на које наилази при посматрању или интервјуисању.

С обзиром на наведене чињенице, можемо констатовати да етнографска истраживања захтевају од истраживача сталну рефлексивност, добро организовано бележење, како би прикупљање и анализу података учинио веродостојнијим. При интерпретацији резултата истраживања, етнографска истраживања захтевају ригорозност и систематичност, али поседује и одређена ограничења због наглашене субјективности истраживача.

Освртом на квалитативне методе у педагогији можемо констатовати да оне разматрају комплексне појаве тако што не тестирају унапред задате хипотезе. Пошто је њихов циљ да открију и разумеју смисао неког проблема, уместо хипотеза у истраживањима васпитно-образовне праксе служимо се темама, мотивима, уопштавањима и опажањима. Уместо унапред одабраних мерила, квалитативне методе се мање-више остварују у процесу посматрања. Прикупљени подаци су текстуални, често у облику докумената и дневника опажања. Анализа се своди на тражење узрока и уопштавања на основу доказа који су нађени међу подацима.

Та темељна начела, која представљају окосницу квалитативних истраживања, односе се и на етнографска истраживања и могу се боље објаснити ако се поставе у облику постулата:

1. Предмет квалитативних истраживања увек су људи. Они морају бити полазиште и циљ истраживања.
2. На почетку сваке квалитативне анализе мора постојати прецизан и опсежан опис предмета.
3. Предмети истраживања никада нису у потпуности јасни и отворени, па су због тога приступачнији кроз процес разумевања и интерпретације.
4. Предмети истраживања морају се проучавати у свом природном окружењу.

5. Генерализација резултата истраживања не успоставља се након финалне анализе, већ индукцијом која започиње на појединачном случају.

Имајући у виду наведене постулате, Линколн и Губа (Lincoln & Guba, 1985:39-43) издвајају следеће елементе квалитативних истраживања:

- истраживање треба сместити у њихово природно окружење,
- људи су инструмент истраживања,
- квалитативне методе пристају уз појам човека као инструмента боље од квантитативних метода,
- намеран одабир узорка омогућује да се истражи читав распон проблема,
- анализа података је индуктивна, а не дедуктивна,
- теорија се појављује, али није унапред одређена,
- нацрти истраживања појављују се током времена, и тако се одабир узорка мења током времена,
- о исходима истраживања се нагађа,
- природни облик извештавања је студија случаја,
- номотетичко тумачење замењује се идиографским тумачењем,
- примене су прагматичне,
- фокус истраживања одређује његове границе.

Као што видимо из приложеног, квалитативна истраживања и етнографска истраживања у педагогији одвијају се интеракцијски и ситуацијски. Истраживачи који спроводе етнографска истраживања на темељу личног искуства размишљају рефлексивно и биографски. Квалитативно истраживање уоквирено је доминантном парадигмом, тако да поставља епистемолошка и методолошка питања која се односе на природу истраживања, природу сазнања и начине долажења до тих сазнања. Етнометодолози су пре свега усмерени на процес истраживања, занима их смисао и значење људских акција, због чега и јесу све време укључени у теренски рад. Етнографска истраживања обилују богатим дескрипцијама предмета и процеса проучавања, а квалитативно истраживање је индуктивни поступак у току кога истраживачи развијају теоријске концепте и хипотезе из самих података. Самим тим квалитативни етнографски приступ захтева велику флексибилност и отвореност за промене у односу на уско фокусиран квантитативан приступ.

Методолошке основе етнографских истраживања

Етнографска истраживања представљају релевантан приступ приликом описивања и евалуације школског живота, па самим тим обухватају однос према развоју идентитета ученика, према испитивању перцепције ученичких способности, према испитивању перцепције наставника према својој струци итд. За педагогију етнографска истраживања могу бити подједнако користан начин приказивања и онога шта се догађа у одређеној школи, у разреду или одељењу, на локалном нивоу, али и онога што се догађа у ширем друштвеном контексту. Методолошке основе етнографских истраживања укључују прикупљање дескриптивних података, као темеља за извођење интерпретација и генерализација о истраживаним појавама. Отуда, представљају динамичну слику начина живота једне интерактивне социјалне групе (Halmi, 2005: 226).

У антрополошким студијама, етнографи су прерађивали културне информације прикупљајући податке из прве руке о начинима на који су чланови неке групе или заједнице уређивали начин свог живота (Malinowski, 1922).

Етнографска истраживања укључују посматрање, триангулацију, интервјуисање, квалитативну анализу и интерпретацију података, све то у циљу дубљег разумевања узрока понашања субјеката који су предмет истраживања. Што се тиче улоге истраживача, познато је да је етнографско истраживање по својој суштини натуралистичко и интерпретативно, тако да је и улога истраживача у том контексту веома специфична. Тако је Голд (Gold, 1971) описао четири карактеристичне улоге истраживача у току етнографских истраживања: 1. потпуни учесник, 2. учесник посматрач, 3. посматрач учесник и 4. потпуни посматрач.

Већина истраживача се слаже да су пројекти етноистраживања најчешће подељени у три фазе: *иницијална фаза* (у којој истраживач прикупља податке, проучава проблем и предмет истраживања), *друга фаза* (која утиче на реформулисање иницијалне фазе) и *трећа фаза* (у којој се врши прикупљање података важних за процес моделовања етнографског пројекта). Оно што чини етнографско истраживање специфичним и што га одваја од осталих истраживања јесте да су главна истраживачка питања, хипотезе и нацрти истраживања, уско повезани и испреплетени поступци, који се постепено надограђују у процесу стварања пројектата истраживања. Водеће хипотезе су кључно оруђе у процесу стварања

пројеката истраживања и служе као темељни оквир за постављање питања. У истраживачком процесу те хипотезе могу бити прихваћене или одбачене, што води прецизном дефинисању и формулисању проблема.

Као што видимо из претходних чињеница, етнографским истраживањима не одговара каузални процес истраживања који је специфичан у експерименталним пројектима и емпиријским студијама. Етнографски теренски рад започиње одабиром етнографског пројекта, прикупљањем етнографских података, етнографским снимањем, анализом етнографских података и писањем етнографског извештаја. Тему истраживања етнограф не бира тако што формулише проблем истраживања, већ тако што је открива у току трајања истраживачког процеса. Етнографски теренски рад започиње широким дескриптивним опсервацијама помоћу којих истраживач добија комплексан преглед истраживане ситуације. Међутим, након вишеструких анализа и поновљених опсервација на терену, посматрач сужава своје поље истраживања. Конструкција етнографских записа обухвата израду дневника теренског рада, разних протокола, белешки, фотографија и осталих технологија за прикупљање података. Анализа теренских белешки је неопходна након сваког периода теренског рада како би се утврдило шта је тачно потребно тражити у следећој етапи истраживања. Писање извештаја етнографског истраживања је нераздвојни део истраживачког циклуса, а постоји и компјутерски програм који омогућава интензивнију и прегледнију анализу података (ethnograph, hyperRESEARCH и сл).

Нацрт етнографског истраживања обухвата:

1. Писање етнографског пројекта
2. Постављање етнографских питања
3. Прикупљање етнографских података
4. Конструкцију етнографских записа
5. Анализу етнографских података
6. Писање етнографског извештаја.

На основу свега изложеног, могуће је констатовати да у етнографским истраживањима пројекат упућује на доношење вишеструких одлука током истраживачког рада. Не постоји одређени модел према којем би се спроводило етнографско истраживање, али се свака етностудија изводи према одређеним оријентационим схемама које се битно разликују од емпиријских истраживања. Та усмерења свде се на следеће активности у

пројекту: проблем интерпретације истраживане групе или акције, наглашавање процеса, истраживање природног окружења, проучавање социјалних феномена у њиховом контексту, претпоставке о постојању више перспектива или мултиплицитет приступа и коришћење вишеструких техника и метода (Halmi, 2005: 28).

Етнографска истраживања образовања

Термин етнографска истраживања користи се истовремено са термином проучавање случајева, теренским истраживањем, квалитативним истраживањем, посматрањем испитаника, а понекад и компаративним истраживањем. Под етнографским истраживањем се подразумева описивање друштвених догађања или група како би се стекао увид у предмет проучавања и представила слика о образовним активностима.

Етнографска метода представља нераздвојиви део етнографских истраживања, а као таква ушла је веома касно у педагозију, тек 60-их година прошлог века. Смит и сарадници су у Чикагу истраживали „тихи језик“ једне културе, једне учионице у школи, тако да они који нису боравили у том окружењу препознају његове сложености. Смит је, посматрајући и водећи белешке са терена, појаснио мотиве који стоје иза наставничког предавања. С обзиром на то, етнографија у проучавању образовања означава истраживачки процес проучавања средине, групе, људи и начина њиховог повезивања са образовањем. Предмет етнографских истраживања може бити различит, али за педагошке потребе, усмерен је на описивање посебних култура или етноса, на описивање живота и деловања у разредима основних или средњих школа урбане и руралне средине, на описивање културе наставника и руководиоца образовних установа у датој средини, на посебности тих средина у организовању наставе, у одржавању различитих васпитно-образовних активности, на посебности разреда у некој делатности, затим на описивање средина у којима се дешавају образовне активности: разред, библиотека, зборница, дворана, фискултурна сала итд.

Истраживањем феномена васпитања и образовања, истраживачи су (Woods, Preissle, Goetz, LeCompte, Lubeck), развијајући етнографска истраживања, за методу унутар ових истраживања често користили термин педагошка етнографија (educational ethnography), квалитативно посматрање, теренско

истраживање итд. Међутим, термин *етнографски приступ* у педагошком истраживању често је коришћен у педагошкој методолошкој литератури, прихваћен је у интернационалној педагошкој методолошкој енциклопедији и указује на продукт истраживања и методолошки приступ истраживању. Етнографски приступ у педагогији значи да ће се испитивати конкретно-реални васпитни феномени, васпитне институције, васпитна догађања у контексту у коме се она заиста дешавају, уважавајући све одлике тог контекста. Напоре са овим терминима, у педагошкој методологији користи се и појам *педагошка етнографија* као значајан начин истраживања педагошких појава (Gojkov, 2000: 331-334).

Када се говори о методи учествујућег посматрања, то је у етнографији схваћено много шире него у појмовној апаратури методологије педагошких истраживања. Етнографски истраживачи за доминантну методу у свом раду користе посматрање са учествовањем. Ова метода је корисна с обзиром на то да истраживач лично учествује у животу и раду групе коју посматра. Истраживач проводи извесно време са испитаницима, учествује у неформалним ситуацијама у којима се они налазе и понаша се као сви остали чланови групе. При томе је потребно имати у виду да метода посматрања са учествовањем има и једну слабост, а то је субјективност и пристрасност у истраживању. С обзиром на то, положај истраживача у етнографским истраживањима веома је специфичан. То се односи пре свега на учествовање у искуству и акцији оних које посматра, на лични контакт са испитаницима уз посматрање њихових свакодневних активности, на комуницирање и зближавање са испитаницима, на настојање да се идентификује са испитаницима и на заинтересованост за суштину њиховог живота и рада. Наведени искази нам указују на то да оно што карактерише етнографска истраживања образовања јесте чињеница да истраживач истовремено ствара искуствену грађу и теоријске категорије (Bogdanović, 1981: 151).

Иако се не спроводе често, етнографска истраживања у педагогији нису реткост. Могуће их је изводити у оквиру свих педагошких дисциплина, али у појединим, као што су предшколска педагогија, школска педагогија, породична педагогија или андрагогија, ова истраживања су равноправна са свим осталим методолошким приступима. Истраживање прожимања српске и других култура у Војводини у области породичног васпитања спровела је проф. др Грозданка Гојков, користећи етнографски приступ. Питања као што су сличности и разлике педагошких

стилова породичног васпитања различитих етничких група и међусобни утицај, пружају веће могућности за посматрача, тј. инсајдера (insider) да лакше уочи вредности комуницирања, као и догађаје који се разликују од очекиваних. Посебно методолошко питање односило се на могућност одређивања димензија породичног васпитања, а постављено је питање јединствености мерења (породични педагошки стил), успешности дефинисања и операционализовања димензија породичног педагошког стила. Истраживање је представљало импулс за рефлексije о етнографском приступу у педагошким истраживањима (Gojkov, 2000: 331-334).

Лекомпте и Присл (Le Compte & Preissle, 1993: 235) сматрају да су етнографска истраживања у образовању процес који укључује методе испитивања, исход и белешку о истраживању која следи после њега. С обзиром на то да постоји неколико циљева квалитативних истраживања, Лекомпте и Присл (Le Compte & Preissle, 1993: 235) упућују на кључне елементе етнографских истраживања (навешћемо само најбитније): емпиријски подаци прикупљају се у свом природном окружењу, истраживања су холистичка и траже опис и тумачење ситуација, а уз све ово добијају се феноменолошки подаци. У литератури се такво описивање назива „дубока дескрипција“ и сматра се за главну карактеристику етнографског приступа у педагошким истраживањима.

Етнографски приступ истраживању образовања омогућава нам да схватимо узроке тумачења и понашања појединаца и група, а његова квалитативна оријентација омогућава холистички приступ схватању и понашању које истражујемо узимајући у обзир релевантне аспекте. Квалитативност пружа етнографима продирање дубоко у информације и у изворе података, у људе и животне стварности, што представља научно умеће. У етнографском приступу истраживању образовања акценат је на разумевању мишљења људи, значења тог мишљења, осећања, уверења и акције, и то на начин како се оне јављају у природном окружењу. Етнографско истраживање образовања почиње са наговештајем проблема (Савићевић, 1996: 248), а то обухвата питања о учесницима, месту, времену, догађајима, шта се догодило, зашто се догодило, на који начин се догодило. Од истраживача етнографа тражи се да добро познаје проблем истраживања јер га то усмерава на критеријуме за избор средине за истраживање.

Закључак

Етнографија се налази у сталним преображајима, као и друштвена заједница која представља предмет етнографских истраживања. Она се креће од традиционалног терена према мултитеренским локалитетима и дигиталним просторима. Иако је тешко избећи појмове терен и теренски рад, чињеница је да се ради о другачијим подручјима. Живимо у ери када нас доступност технике и Интернета не ограничава само на теренски рад као некада. У етнографским истраживањима ниједна констатација, интерпретација и закључак не сматра се крајњом, већ се третира као радна хипотеза за даља истраживања која могу а и не морају бити етнографска. Посебно ова врста истраживања може бити корисна у оним случајевима где постоји мало знања о проблемима који се проучавају и где нема адекватне теоријске основе која би била од помоћи у сагледавању основа тих проблема.

Старији етнографи, као што су били Хедон и Боас (Haddon & Boas), а много касније и Малиновски (Malinowski), унапредили су етнографска истраживања, тако што више нису проучавали објекте изван контекста, као што су радили антрополози, већ су проучавали људе у њиховом природном окружењу. За њих је кључ разумевања заједница и њена култура. Међутим, оно што је на крају 19. века било оправдано, данас постаје тема расправе. Дугорочно посматрање са учествовањем на ограниченом простору даје предност непосредним везама, а занемарује посредне облике интеракције, даје предност трајном боравку, а занемарује кретања, даје предност разликама, а занемарује везе и повезаност (Wittel, 2000: 3). Док је пре стотину година теренски рад у природном окружењу имао велику предност због укључивања контекста, догматизација теренског рада у савременој етнографији постиже супротан ефекат: искључује контекст људи које истражујемо. У веку технике, технологије, компјутера, интернета и осталих могућности, савремени етнографи често нису присутни на терену током истраживања. Ослањајући се на чињенице прикупљене online путем, они пишу извештаје и доносе закључке о групи, а да нису остваривали непосредан контакт. Ако теренски рад престане бити основно обележје помоћу којег описујемо етнографски рад у педагошким истраживањима, шта нам онда преостаје? Како да спроводимо етнографска истраживања без дуготрајног боравка на терену? Етнографска пракса значи учествовање, истовремену присутност етнографа и друштвене ситуације коју посматра.

Литература

1. Adler, P. A. & Adler, P. (1994): „Observational techniques“, in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London, p. 377-392.
2. Bogdanović, M. (1981): *Kvantitativan pristup u sociologiji*, Službeni list SFRJ, Beograd.
3. Gibbons, T. & Sanderson, G. (2002): Contemporary Themes in the Research Enterprise, *International Educational Journal*, vol. 3, number 4, p. 1-22.
4. Gojkov, G. (2000): „Multikulturalnost iz ugla etnografskog pristupa vaspitanju“, *Pedagogija*, broj: 3-4, str. 331-334.
5. Guba, G. E. & Lincoln, S. Y. (1988): Naturalistic and Rationalistic Enquiry in Keesee, J. (ed): *Educational Research, Methodology and Measurement*, Pergamon Press, Oxford, p. 81-85.
6. LeCompte, M. Preissle, J. (1993) *Ethnography and Qualitative Desing in Educational Research*, Academic Press, London.
7. Lincoln, S. Y. & Guba, G. E. (1985): *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills.
8. Maksimović, J. (2009): *Obrada podataka u pedagoškim istraživanjima* (u koautorstvu sa B. Kožuhom), pomoćni udžbenik, Filozofski fakultet u Nišu, Niš.
9. Радуловић, Л. (2004): „Етнографски приступ истраживању“, у Пешић, М. и сарадници: *Педагогија у акцији*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд, стр. 32-57.
10. Савићевић, Д. (1996): *Методологија истраживања у васпитању и образовању*, Учитељски факултет, Врање.
11. Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*, Naklada Slap, Zagreb.
12. Cohen, L. & Manion, L. (2000): *Research methods in education*, Routledge-Falmer, London, New York.
13. Wittel, A. (2000) „Ethnography on the Move From Field to Net to Internet“. *Forum: Qualitative Social Research (On line Journal)* 1 (1). www.qualitative-research.net/texte/1/00wittel-e.htm.
14. Woods, P. (1985) „Ethnography and Theory Construction in Educational Research“, *Field Methods in the Study of Education*, The Farmer Press, London.

Jelena Maksimović

POSSIBILITIES OF ETHNOGRAPHICAL RESEARCHES IN PEDAGOGY

Summary

The paper deals with the interaction of ethnographic studies in pedagogy, which contributes to the positive outcome in contemporary practical educational conceptions. There are no detailed data on ethnographic research in Serbian pedagogical periodicals, since the interest in this field emerged only in the final decades of the 20th century. In that period the dominant attitude was the one claiming that studies should be located within their natural environment, and research and behaviour should be as important as their outcomes. It has been pointed out how specific the use of ethnographic research is if compared to other methods and techniques in the study of educational processes and their outcomes. All this contributes the justification of the more frequent conduction of ethnographic research and opens up the perspective for an educational renaissance in modern society.

PERCEPCIJA OSOBINA UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA KOD STUDENATA JAVNIH I PRIVATNIH FAKULTETA

Apstrakt: Osobine nastavnika su značajan faktor koji u velikoj mjeri utiče na kvalitet visokog obrazovanja. Od nastavnika, kao kreatora obrazovnog procesa, u velikoj mjeri zavisi na koji način će studenti percipirati vrijednost i važnost predmeta koji predaju, važnost onoga što nauče na nastavi, te vrijednost studija koji studiraju.

Osnovni problem istraživanja jeste utvrđivanje razlika u percepciji osobina univerzitetskih nastavnika između studenata javnih i privatnih fakulteta.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 457 ispitanika, od kojih je 225 studenata javnih, a 202 studenta privatnih fakulteta. Primijenjeni statistički postupak je kanonička diskriminativna analiza.

Dobijeni rezultati ukazuju da postoje statistički značajne razlike ($r=0.53$) među studentima javnih i privatnih fakulteta u pogledu percepcije osobina nastavnika, u tom smislu da studenti privatnih fakulteta procjenjuju da kod velikog broja njihovih nastavnika dominiraju pozitivne osobine, dok studenti javnih fakulteta percipiraju da kod većeg broja njihovih nastavnika dominiraju negativne osobine.

Ključne riječi: osobine nastavnika, uloga nastavnika, privatni i javni fakulteti, kvalitet visokog obrazovanja

Uvod

Osobine nastavnika su značajan faktor koji u velikoj mjeri utiče na kvalitet visokog obrazovanja. Od nastavnika, kao kreatora obrazovnog procesa, u velikoj mjeri zavisi na koji način će studenti percipirati vrijednost i važnost predmeta koji predaju, važnost onoga što nauče na nastavi, te vrijednost studija koji studiraju.

Ulogu nastavnika određuje više faktora, a neki od njih su koncepcija obrazovanja i nastave, te sistem školovanja. Kako je u skladu sa promjenama u obrazovanju, koje su proizvod uticaja sa zapada, te demokratizacije u društvu, došlo do otvaranja privatnih fakulteta, postavlja se pitanje da li postoje razlike u percepciji osobina nastavnika kod studenata na privatnim i studenata na javnim fakultetima.

Osobine koje su poželjne za nastavnika su prvenstveno njegova stručnost, bilo da rade na privatnim ili na javnim fakultetima, pri čemu je

potrebno razlikovati programsku stručnost (poznavanje sadržaja koji se obrađuju u nastavi) i pedagošku stručnost (koja se odnosi na poznavanje svih onih činilaca koji omogućavaju da susret učenika sa gradivom nastavnika učini dinamičnim i obrazovno produktivnim). Intelektualne sposobnosti su takođe značajan aspekt uloge nastavnika, pri čemu bi trebale biti visoke ili bar relativno visoke. Ličnost nastavnika je od izuzetne važnosti za obavljanje nastavničkog poziva i ona uključuje mnoge crte ličnosti, stavove, vrijednosti, te obrasce socijalnog ponašanja nastavnika.

Uloga nastavnika je jedinstvena, jer je potrebno da, između svih grupa aktivnosti koje nastavnik obavlja, postoji jasna unutrašnja ravnoteža u pogledu usmjerenosti tih aktivnosti na postizanje vaspitno-obrazovnih ciljeva i na stvaranje optimalne pedagoške situacije preko koje nastavnik podstiče i usmjerava ponašanje učenika. (Havelka, 2000, str. 124)

Nastavnici, prema Havelki (Havelka, 2000, str. 98) imaju nekoliko različitih uloga u svom obrazovnom radu:

- *Stručna koncepcija uloge* – pri čemu koncepcija uloge nastavnika uključuje naučno utvrđena i u stručnoj praksi provjerena saznanja o optimalnoj strukturi aktivnosti nastavnika u raznim oblastima pedagoškog rada;
- *Naučna uloga nastavnika* – koju nastavnik stiče kroz opšte stručno obrazovanje, što uključuje sticanje znanja, umijanja i vještina neophodnih za profesionalno uspješno obavljanje pedagoškog rada;
- *Zamišljena uloga* – pod kojom se podrazumijeva to da svaki nastavnik svoju ulogu doživljava kao životni poziv, u kome prije ili kasnije može detaljno ili samo u opštim crtama da razradi projekat svoje uloge, tj. da izabere stil pedagoškog rada koji želi da njeguje, da uspostavi određeni tip komunikacije u nastavi, da odluči na koji način će plasirati svoje znanje, da isplanira šta će raditi na ličnom usavršavanju itd. Neki nastavnici imaju ambiciozne projekte svoje uloge i nastoje da ih realizuju, dok neki opet smatraju da je dovoljno samo “odraditi” ono što moraju;
- *Realizovana uloga* – u kojoj je realizacija nastavnikove uloge izložena pogledima mnogih, ali najpotpunije pogledima i ocjenama samih studenata. Od toga kako ga studenti percipiraju zavisi u velikoj mjeri njegova stručna, pa čak i ljudska reputacija;

- *Opažena uloga* – ostvaruje se kroz zapažanja i ocjene o nastavniku od strane samih studenata, roditelja, lokalnih aktivista i drugih osoba, pri čemu ta opažanja mogu biti ista, ali i sasvim različita. Dunderović (Dunderović, R., 2005, str. 269) navodi osnovne stilove ponašanja nastavnika koji se u literaturi označavaju kao značajan faktor razvijanja osobina bitnih za uspjeh u obučavanju:

- *Instruktivni stil* koji karakteriše ponašanje nastavnika koje je usmjereno na pomoć u rješavanju konkretnih zadataka sa naglašavanjem i objašnjavanjem bitnih aspekata gradiva;
- *Demokratski stil* karakteriše ponašanje nastavnika koji svojim slušaocima omogućava participaciju u odlučivanju, daje im podršku u rješavanju zadataka, traži njihovo mišljenje vezano za pojedine probleme, dopušta im učešće u donošenju odluka o načinu rada itd.
- *Autokratski stil* se odnosi na ponašanje nastavnika koje podrazumijeva nezavisno odlučivanje i isticanje ličnog autoriteta, gdje nastavnik sve odluke donosi sam, ne objašnjava svoje postupke i ne pravi kompromise;
- *Ponašanje socijalne podrške* je karakteristično za nastavnike kod kojih dominira interesovanje za dobrobit svakog učenika/studenta, koji razvija pozitivnu grupnu atmosferu i kvalitetne interpersonalne odnose;
- *Pozitivni feed-back stil* se odnosi na ponašanje predavača koji sušaoca motivišu tako što prepoznaju, priznaju i nagrađuju dobro rješavanje zadataka.

Uloga univerzitetskih nastavnika uvođenjem reforme visokog obrazovanja, definisane bolonjskim procesom, bitno se mijenja, kao i način organizacije nastave koji je do sada bio zastupljen na univerzitetima, što zbog reforme koja je u toku, s jedne strane, što zbog procesa modernizacije obrazovanja, s druge strane.

Promjene koje se odvijaju u društvu, pretpostavljaju drukčiju ulogu nastavnika u nastavnom procesu, a posebno u vaspitnom djelovanju, što nastavnika stavlja u tešku situaciju, jer objektivno nije u mogućnosti da te zahtjeve realizuje, što predstavlja izvor dodatnih tjeskoba i stresa.

Nastavnik sada više nije najvažniji izvor informacija za studente, a njegova uloga se pomjera ka ulozi medijatora u nastavnom procesu. To znači da on treba da usmjerava studente i da ih prati tokom svakodnevnih aktivnosti, da im pomaže u traganju za literaturom, a ne kao do sada, da ih „prosvjetljuje“ svojim enciklopedijskim znanjima, koja su važila kao

jedino ispravna i tačna, mada je takav način rada i danas veoma čest na našim fakultetima. Funkcija univerzitetskog nastavnika nije da prenese znanje u izvornom obliku, iz svoje glave u glave studenata. Njegov primarni zadatak i njegova funkcija je da *motivise studente i podstakne njihovo zanimanje za predmet koji predaje*, te da vodi učenja i podstiče stručni i obrazovni razvoj studenata.

Ono što je posebno interesantan fenomen, a odnosi se direktno na ulogu nastavnika, jeste percepcija osobina nastavnika od strane studenata na privatnim i javnim fakultetima. Suštinska razlika između ove dvije vrste visokoobrazovnih institucija jeste u tome što se s jedne strane nalaze javni BiH univerziteti koji imaju izgrađenu tradiciju, suočeni sa promjenama koje nosi novi sistem obrazovanja, te je potrebno da se transformišu i prilagode novinama. Na drugoj strani su novootvoreni privatni fakulteti i univerziteti, nastali kao proizvod aktuelne demokratizacije u društvu koji od samog otvaranja kreću sa provođenjem novog sistema obrazovanja, definisanog bolonjskim procesom, te nemaju problem prilagođavanja novinama. U tom smislu, privatni fakulteti su u prednosti jer su javni fakulteti zadržali ostatke „stare svijesti“ i na neki način robuju tradiciji, te imaju teškoće sa prihvatanjem novonastalih promjena.

Slobodne procjene u javnosti, koje nisu zasnovane na objektivnim pokazateljima, govore o tome da postoje razlike u kvalitetu visokog obrazovanja na javnim i privatnim fakultetima, u smislu da je na privatnom fakultetu lakše studirati, te da ga je lakše završiti i da su kriteriji ocjenjivanja slabiji, iako su zakoni po kojima rade i jedni i drugi potpuno isti.

Iz ovako predstavljenog teorijskog koncepta, može se reći da osobine nastavnika umnogome posredno određuju kvalitet visokog obrazovanja, jer ukoliko su nastavnici predani svom poslu, stručni za predmet koji predaju, odgovorni i emocionalno stabilni, te sa visokom inteligencijom kako opštom tako i socijalnom, utoliko će i kvalitet obrazovanja biti bolji. U tom smislu će i studenti biti zadovoljni, zainteresovani za predmet i time i motivisani na kvalitetan rad, bez obzira da li je predmet koji nastavnik drži ono što njih interesuje i čime bi se oni bavili nakon završenog fakulteta ili nije.

Poznata je činjenica da većina univerzitetskih nastavnika drži nastavu istovremeno na javnim i privatnim fakultetima, te je logičan zaključak da će se na isti način ponašati i na jednim i na drugim, u skladu sa svojim osobinama. Međutim, neka iskustva su pokazala da to nije tako, te da postoji značajna razlika u odnosu nastavnika na privatnim i javnim fakultetima, što je ujedno bio i osnovni podsticaj za naše istraživanje,

kojim želimo ispitati da li su te procjene tačne ili nisu, iz ugla studenata na osnovu njihove percepcije o osobinama nastavnika.

Predmet i cilj istraživanja

Osnovni problem istraživanja je utvrđivanje razlika među studentima u odnosu na percepciju osobina nastavnika na njihovim fakultetima.

Cilj istraživanja je da se ispita da li postoje statistički značajne razlike između studenata javnih i privatnih fakulteta u odnosu na percepciju osobina univerzitetskih nastavnika.

Iz ovako koncipiranog naučnog cilja, može se specifikovati i praktični aspekt istraživanja, koji se ogleda u tome da će saznanja o percepciji osobina univerzitetskih nastavnika znatno uticati na rasvjetljavanje odnosa na relaciji nastavnik-student, te će time dati jasniju sliku na koji način to naši studenti opažaju nastavnike i njihove osobine, što posredno može imati uticaj i na kvalitet visokog obrazovanja.

Uzorak istraživanja

U skladu sa predmetnim određenjem, te formulisanim ciljevima, istraživanje je realizovano na uzorku od 500 ispitanika, koji reprezentuju studentsku populaciju na privatnim i javnim fakultetima u Republici Srpskoj. Istraživanjem su obuhvaćeni studenti javnih i privatnih univerziteta i fakulteta u Republici Srpskoj.

Nakon detaljne analize upitnika koji su vraćeni sa terena, zbog nevalidnosti pojedinih anketa iz obrade su odbačena 43 upitnika, i to 24 koje su popunjavali studenti privatnih fakulteta i 19 koje su popunjavali studenti javnih fakulteta. Na taj način, konačan uzorak broji 457 ispitanika.

Specifičnost uzorka, koja proizlazi iz predmetnog određenja, jeste u tome da su ispitanici podijeljeni u dvije grupe, i to studenti javnih i studenti privatnih fakulteta. U tom smislu uzorkom je obuhvaćeno 225 ispitanika (55.80 %) javnih fakulteta i 202 (44.20%) ispitanika privatnih fakulteta.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Osnovne dvije metode koje su korištene u istraživanju su empirijsko neeksperimentalni metod i metod teorijske analize. Primijenjeni statistički postupak je kanonička diskriminativna analiza

koja daje uvid u razlike među ispitanicima u odnosu na sadržaje stavki u skali za procjenu osobina nastavnika, tj. pokazuje koje stavke u skali prave najveću i najmanju razliku, te koje stavke ne prave razliku među ispitanicima.

Primijenjena je skala za ispitivanje percepcije prisutnosti poželjnih osobina nastavnika, a neke od njih su nepristrasnost, otvorenost za kritiku, posvećenost nauci, ugled koji imaju u društvu, emocionalna stabilnost itd. Skala sadrži 10 tvrdnji koje se odnose na procjenu posjedovanja pomenutih osobina koje bi nastavnici trebali da imaju u skladu sa svojim profesionalnim opredjeljenjem. Ispitanici odgovaraju tako što zaokružuju jedan od pet ponuđenih odgovora koji se odnosi na stepen prisustva određene osobine kod jednog procenta nastavnika. U potpunosti je preuzeta i nije modificovana.

Rezultati istraživanja

Iz predstavljenih rezultata, prikazanih u tabeli br. 1 i na grafikonu br. 1, može se vidjeti na koji način studenti cijelog uzorka, zatim studenti javnih i studenti privatnih fakulteta percipiraju osobine svojih nastavnika. 41.58% ispitanih studenata smatra da su pozitivne osobine nastavnika, kao što su nepristrasnost, posvećenost nastavi i nauci, vještina prenošenja znanja, srdačnost, te emocionalna stabilnost, prisutne kod polovine nastavnika. 31.73% ih smatra da su navedene osobine prisutne kod više od polovine nastavnika, dok ih 26.70% smatra da su navedene osobine prisutne kod malog broja nastavnika.

Iz distribucije se može vidjeti da 38.82% studenata javnih fakulteta smatraju da ispod 40% nastavnika posjeduje pozitivne osobine, za razliku od studenata privatnih fakulteta koji u najvećem broju (55.45%) smatraju da ima preko 60% nastavnika sa pozitivnim osobinama.

Grafikon br.8; Distribucija rezultata osobina nastavnika za cijeli uzorak, i za studente javnih i privatnih fakulteta;

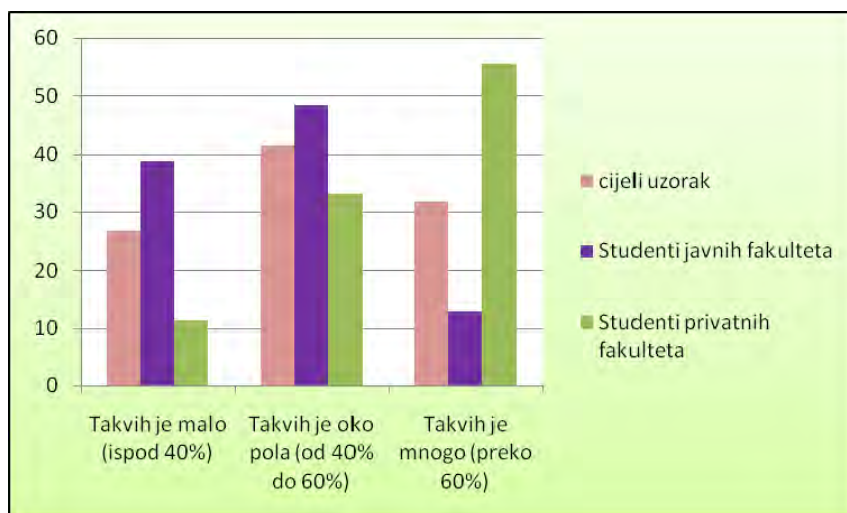


Tabela br.1; Osobine nastavnika za cijeli uzorak i za ispitanike javnih i privatnih fakulteta

	Takvih je malo (ispod 40%)	Takvih je oko pola (od 40% do 60%)	Takvih je mnogo (preko 60%)
Cijeli uzorak	26.70%	41.58%	31.73%
Studenti javnih fakulteta	38.82%	48.24%	12.94%
Studenti privatnih fakulteta	11.39%	33.17%	55.45%

Kako je ispitivanje razlika u percepciji osobina nastavnika kod studenata javnih i privatnih fakulteta dio složene studije koja se bavila ispitivanjem percepcije kvaliteta visokog obrazovanja, neki dobijeni rezultati u istraživanju su pokazali da nastavnici na privatnim fakultetima imaju otvoreniji, srdačniji i pristupačniji odnos prema studentima, što je potvrđeno i u ovom segmentu istraživanja diskriminativnom analizom za skalu procjene osobina nastavnika, gdje je koeficijent kanoničke korelacije visok i znosi 0.534, a hi-kvadrat (144.448) statistički značajan na nivou 0.01. Osnovni podaci za dobijenu diskriminativnu funkciju prikazani su tabelom br. 2.

Tabela br. 2; Hi-kvadrat test za diskriminativnu funkciju sa karakterističnim korijenom i kanoničkom korelacijom

Diskriminativna funkcija	Karakteristični korijen	Koeficijent kanoničke korelacije	Wilks' Lambda	Hi-kvadrat	df	p
1	0.398	0.534	0,715	144.448	10	0.000

Kako su razlike među grupama u pogledu procjene osobina nastavnika statistički značajne, na osnovu analize sadržaja stavki u skali za procjenu osobina nastavnika, identifikovani su ajtemi koji prave najveću razliku među ispitanicima, te ajtemi koji prave manju razliku među ispitanicima. Nije identifikovan nijedan ajtem prema kome se ispitanici javnih i privatnih fakulteta ne razlikuju u odnosu na procjenu osobina nastavnika, što je veoma indikativno. Struktura stavki prema sadržaju prikazana je tabelom br. 3.

Tabela br. 3; Matrica strukture diskriminativne funkcije za skalu procjene osobina nastavnika;

Ajtemi prvog reda diferencijacije		
Varijable	Sadržaj	D1
8	Imaju otvoren i srdačan odnos sa studentima.	.834
9	Dogovaraju se sa studentima o pravilima, načinu i tempu rada.	.802
5	Primjenjuju savremene nastavne metode.	.746
10	Emocionalno su stabilni, realni i duhoviti.	.628
3	Posjeduju savremena znanja.	.565
7	Vješti su u prenošenju znanja.	.539
2	Otvoreni su za kritike i promjene.	.531
4	Odgovorno su posvećeni nastavi i nauci.	.481
1	Nepriistrasni su - imaju isti odnos prema svim studentima.	.432
Ajtemi drugog reda diferencijacije		
6	Veoma su cijenjeni.	.314

Wilks' Lambda =0.715 Pearson Chi-square =144.448 df =10 p =0,000

Na osnovu dobijenih rezultata može se izvesti zaključak da se ispitanici javnih i privatnih fakulteta razlikuju prema procjeni prisutnosti pozitivnih osobina nastavnika u pogledu svih stavki u skali, s tim što je razlika nešto manja u pogledu stavke 6 sa sadržajem „Veoma su cijenjeni“, koja se direktno ne odnosi na procjenu konkretno neke

osobine, već odnosa društva prema visokoobrazovanim kadrovima, i to univerzitetskim nastavnicima. Najveću razliku pravi ajtem 8 čiji je sadržaj „Imaju otvoren i srdačan odnos sa studentima“, što znači da se studenti javnih i privatnih fakulteta u najvećem broju razlikuju u odnosu na odgovore za koje su se opredijelili u pogledu ove stavke.

Bolji uvid u sličnosti i razlike među ispitanicima stiže se preko položaja centorida (tabela br.4), prema kome se može izvesti zaključak da studenti privatnih fakulteta percipiraju prisustvo više pozitivnih osobina kod velikog procenta nastavnika, u odnosu na studente javnih fakulteta.

Tabela br. 4; Centoridi grupa po diskriminativnoj fukciji za skalu procjene osobina nastavnika;

Grupa	Centoridi
Javni fakultet	-.556
Privatni fakultet	.713

Studenti privatnih fakulteta procjenjuju da većina njihovih nastavnika ima srdačan i otvoren odnos, da se dogovara o pravilima i načinima rada, da primjenjuje savremene nastavne metode, da su emocionalno stabilni itd. Za razliku od njih, studenti javnih fakulteta smatraju suprotno.

U tom smislu se postavlja pitanje, posebno ako znamo činjenicu da većina profesora koji drže nastavu na javnim fakultetima istovremeno rade i na privatnim, zašto su razlike u percepciji njihovih osobina kod studenata tako velike.

Jedan od mogućih razloga jeste organizacija privatnih fakulteta, koji su zamišljeni da „udovolje“ studentu i zadrže ga, s obzirom da je na „tržištu“ u posljednje vrijeme velika trka za studentima, kako na privatnim, tako i na javnim fakultetima, pa se i profesori vjerovatno moraju ponašati u skladu sa takvom organizacijom, koja neminovno zahtijeva srdačan odnos sa studentima, pristupačnost, otvorenost u komuniciranju, emocionalnu stabilnost itd.

Takođe, jedan od mogućih razloga dobijenih razlika jeste i u tome što su profesori na privatnim fakultetima uglavnom puno bolje plaćeni nego na javnim. Javni fakulteti im omogućavaju često samo ugled u društvu, a ne i materijalnu sigurnost, te ih to možda motiviše da se drukčije ponašaju prema studentima na privatnim fakultetima.

Bilo bi interesantno ispitati i percepciju osobina nastavnika, ali iz ugla samih nastavnika, čime bi se otvorili novi putevi i vjerovatno bolje

rasvijetlile nedoumice koje su otvorene ovim istraživanjem. Na taj način bi se vjerovatno našla bolja i pouzdanija objašnjenja razlika u percepciji studenata u odnosu na osobine nastavnika.

U svakom slučaju, ovaj rad može poslužiti kao podsticaj za dalja istraživanja razlika među studentima javnih i privatnih fakulteta, sa jedne strane, a istovremeno je dao prikaz situacije kako studenti opažaju svoje nastavnike, što je djelimično slika odnosa na relaciji nastavnik-student, iz ugla studenata i predstavlja jednu od značajnih funkcija kvaliteta visokog obrazovanja.

Rezime

U radu se analiziraju razlike u percepciji osobina nastavnika između studenata javnih i privatnih fakulteta. Ulogu nastavnika određuje više faktora, a neki od njih su koncepcija obrazovanja i nastave, te sistem školovanja. Kako je, u skladu sa promjenama u obrazovanju koje su proizvod uticaja sa zapada, došlo do otvranja privatnih fakulteta, postavlja se pitanje da li postoje razlike u percepciji osobina nastavnika kod studenata na privatnim i studenata na javnim fakultetima.

Osobine nastavnika u mnogome posredno određuju kvalitet visokog obrazovanja, jer ukoliko su nastavnici predani svom poslu, stručni za predmet koji predaju, odgovorni i emocionalno stabilni, te sa visokom inteligencijom, kako opštom tako i socijalnom, utoliko će i kvalitet obrazovanja biti bolji. U tom smislu će i studenti biti zadovoljni, zainteresovani za predmet i time i motivisani na kvalitetan rad, bez obzira da li je predmet koji nastavnik drži ono što njih interesuje i čime bi se oni bavili nakon završenog fakulteta ili nije.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 457 ispitanika, koji čine 225 (58.80%) studenata javnih fakulteta i 202 (44.20%) studenata privatnih fakulteta. Primjenjeni statistički postupak je diskriminativna kanonička analiza.

Rezultati istraživanja su pokazali da postoje značajne razlike u percepciji osobina univerzitetskih nastavnika između studenata javnih i privatnih fakulteta, gdje je korelacioni koeficijent kanoničke korelacije 0.534, a hi-kvadrat (144.448) statistički značajan na nivou 0.01. Studenti privatnih fakulteta procjenjuju da većina njihovih nastavnika ima srdačan i otvoren odnos, da se dogovara o pravilima i načinima rada, da primjenjuje savremene nastavne metode, da su emocionalno stabilni itd. Za razliku od njih, studenti javnih fakulteta smatraju potpuno suprotno.

Bilo bi interesantno ispitati i percepciju osobina nastavnika, ali iz ugla samih nastavnika, čime bi se otvorili novi putevi i vjerovatno bolje

rasvijetlile nedomunice koje su otvorene ovim istraživanjem, te bi se vjerovatno našla bolja i pouzdanija objašnjenja razlika u percepciji studenata u odnosu na osobine nastavnika. Osnovna praktična implikacija dobijenih rezultata je u rasvjetljavanju odnosa na relaciji profesor-student, kako iz ugla studenata javnih, tako i iz ugla studenata privatnih fakulteta.

Literatura

- Bojanović, P. (2004). *Psihologija međuljudskih odnosa*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Dunderović, R. (1988). *Mladi i društvene promjene*, u. *Mladi i politika*, Split: Centar za društvena istraživanja.
- Dunderović, R. (2002). *Stavovi nastavnika prema ocjenjivanju znanja učenika*. Banja Luka: Nastava br.1, str. 11-21.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Glanville, H. (2006). *Osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju – priručnik*. Zagreb.
- Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havleka, N. (2005). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (2003). *Socijalna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hrnjica, S. (2000). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga.
- Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: FPDN.
- Krneta, D., Popov-Momčilović, Z. (2007). *Religijska tolerancija u Bosni i Hercegovini*. Banja Luka: NUBL.
- Krstić, D. (1991). *Psihološki rečnik*. Beograd: Savremena administracija.
- Kundačina, M. *Funkcija evaluativnih istraživanja u reformi obrazovanja*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Milas, G. (2004). *Ličnost i društveni stavovi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ratković, M. (1997). *Obrazovanje i promene*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Todorović, D. (1998). *Osnovi metodologije psiholoških istraživanja*. Beograd: Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju.
- Trebješanin, Ž. (2001). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.

Gorjana Koledin

STUDENTS' PERCEPTION OF THE CHARACTERISTICS OF TEACHERS AT THE PUBLIC AND PRIVATE UNIVERSITIES

Summary

The teachers' characteristics greatly influence the quality of teaching process. The teacher, as a creator of the teaching process is mainly responsible for students' perception of the values and importance of the subject, of the matter, and of the study itself.

The main problem in this research is in noting of differences in perception of teachers characteristics at the public and private universities. The research has been realised on the sample of 457 questioned students, 225 from public and 202 from private universities. The statistical technique applied here is the canonical discriminative analysis.

The results indicate important statistical differences ($r=0.53$) among the students of public and private faculties regarding perception of the teachers' characteristics. In this manner, the students of private universities claim that the characteristics of their teachers are mainly positive, and the students at the public universities found characteristics of their teachers mainly negative.

POVEZANOST MEHANIZAMA SUOČAVANJA SA STRESOM, NEUROTICIZMA I IRACIONALNIH UVERENJA KOD ADOLESCENATA

Apstrakt: Ispitana je povezanost između mehanizama suočavanja sa stresom, neuroticizma i iracionalnih uverenja na uzorku od 300 učenika III i IV razreda srednjih škola u Somboru (143 mladića i 157 devojaka). Neuroticizam je meren sa NEO-PI-R inventarom ličnosti. Mehanizmi suočavanja sa stresom mereni su skraćenom verzijom upitnika "Ways of coping" Lazarusa i saradnika. Iracionalna uverenja su merena sa Inventarom ideja. Osnovni cilj istraživanja bio je da se utvrde mehanizmi suočavanja sa stresom, njihova povezanost sa neuroticizmom i iracionalnim uverenjima, kao i određivanje strukture te povezanosti. Faktorskom analizom dobijeno je 5 faktora: Maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem, Kognitivno prevladavanje, Direktno prevladavanje, Negacija i Prepuštanje. Kanoničkom korelacionom analizom dobijen je velik broj statistički značajnih korelacija. Iracionalna uverenja su bila u visokoj pozitivnoj korelaciji sa svim domenima neuroticizma i pojedinim mehanizmima suočavanja sa stresom. Takođe je pronađen velik broj značajnih korelacija između neuroticizma i mehanizama suočavanja sa stresom. Iracionalna uverenja kao i neurotsko reagovanje na stresnu situaciju bilo je izraženije kod devojaka. Na osnovu utvrđenih rezultata moguće je odrediti smernice za dalja istraživanja i praktični rad u domenu psihoterapije i prevencije neurotskog reagovanja kao i prevencije neadekvatnih mehanizama suočavanja sa stresom.

Ključne reči: mehanizmi suočavanja sa stresom, neuroticizam, iracionalna uverenja, psihoterapija, prevencija, adolescenti

Uvod

Sposobnost adaptacije na stres i nepovoljne okolnosti predstavlja kamen temeljac ljudskog razvoja. Uspešna adaptacija na stres uključuje načine na koje individua upravlja svojim emocijama, misli konstruktivno i reguliše i usmerava svoje ponašanje da bi izmenila ili smanjila dejstvo stresora. Ti procesi su u različitom stepenu uključeni u konstrukt coping strategija, odnosno mehanizama prevladavanja stresa.

Pored karakteristika stresora i još nekih faktora, na vulnerabilnost i varijabilitet stresnih reakcija svake osobe u velikoj meri utiču emocije i kognitivna procena. Veliki broj istraživanja bio je usmeren na načine na

koje neuroticizam interferira sa kognitivnom procenom i zajedno utiče na mehanizme suočavanja sa stresom, odnosno *coping* mehanizme. Takođe, veliki broj studija ukazuje na postojanje veze između neuroticizma i aspekta stresa i mehanizama prevazilaženja (Costa, Somerfield i Mc Crae, 1996). Odnos između copinga, emotivnih reakcija i kognitivnog funkcionisanja je interaktivan, a ispitivanje međusobne povezanosti ova tri fenomena je osnovni problem ovog istraživanja. Kognitivnom procenom izazvane emocije utiču na coping, koji zatim menja odnos između osobe i okoline. Tako izmenjen odnos se ponovo procenjuje i vodi ka promenjenim emocijama po kvalitetu i intenzitetu (Lazarus i Folkman, 1988).

Racionalno emotivno bihevioralna terapija čiji je utemeljivač Albert Ellis, ističe značajnu ulogu uverenja, koja sačinjavaju evaluativne kognicije o sebi, drugima i životu uopšte u nastanku i održavanju emocionalnih poremećaja. REBT-a pretpostavlja da su veze između opažanja, evaluativnih kognicija, emotivnih i bihevioralnih reakcija osobe toliko složene da je nemoguće govoriti o tome koja funkcija pokreće lanac reagovanja. Niti jedna od tih funkcija nije isključivi uzročnik neke druge funkcije, jer je njihov odnos preklapajući, interaktivan i cirkularan, a ne linearan, upravo kao što se u ovom istraživačkom radu pretpostavlja da je i odnos coping mehanizama, neuroticizma i iracionalnih uverenja.

Lazarus i saradnici, autori početnog upitnika iz kog je nastao upitnik korišćen i u ovom istraživanju, govore o dve skupine mehanizama prevladavanja stresa: prevladavanju usmerenom na problem i prevladavanju usmerenom na emocije. *Prevladavanje usmereno na problem* sastoji se u definisanju problema, stvaranju alternativnih rešenja, odmeravanju alternativa (procena dobitka i gubitka), vršenju izbora i akcije. *Prevladavanje usmereno na emocije* sastoji se u izbegavanju, minimiziranju, distanciranju, poređenju, izvlačenju pozitivnih vrednosti iz negativnih događaja (Vlajković, 1998).

Parkes i saradnici, čiji je upitnik u celini preuzet u ovom istraživanju, u svom istraživanju nalaze tri skupine mehanizama prevladavanja: generalnu tendenciju da se koriste kognitivne i bihevioralne strategije prevazilaženja kao odgovor na stresne situacije, direktno prevladavanje i potiskivanje. U direktno prevladavanje spadaju racionalni i na problem fokusirani pokušaji da se izađe na kraj sa situacijom (pozitivna zasićenja) i maštanje i priželjkivanje (negativna zasićenja). Potiskivanje uključuje tendenciju potiskivanja mišljenja o situaciji i inhibiciju akcije (Parkes, 1984).

Neuroticizam je opšta tendencija ka doživljavanju negativnih afekata kao što su tuga, strah, uznemirenost, krivica i druga negativna osećanja. Sklonost doživljavanju ovakvih emocija predstavlja opštu vulnerabilnost i ometa adaptaciju. Takve osobe iracionalno reaguju, slabo kontrolišu impulse i imaju slabije kapacitete za prevladavanje stresnih situacija. U ovom istraživanju neuroticizam je određen sledećim aspektima (subdomenima) : *anksioznost* – strašljivost, zabrinutost, napetost; *hostilnost* – osećaj gneva, frustriranosti, iritiranosti i ogorčenosti; *depresivnost* – osećaj krivice, tuge, bespomoćnosti i usamljenosti; *uznemirujuća samousredsređenost* – stid, uznemirenost, nelagodnost u kontaktu sa drugim ljudima, sklonost osećaju inferiornosti; *impulsivnost* – nemogućnost kontrole impulsa i nagona; *vulnerabilnost* – osetljivost na stres, slab kapacitet prevazilaženja stresa, sklonost zavisnosti, beznadnosti i panici u situacijama suočavanja sa iznenadnim i stresnim okolnostima.

Iracionalno uverenje je obično formulisano u pojmovima apsolutnog, logički neodrživog zahteva vezanog za sebe, druge ljude i/ili za životne okolnosti. Jezički je najčešće izraženo u formi moranja ili trebanja. Elis je pretpostavio da su filozofije koje sadrže apsolutističke zahteve "mora" najosnovniji kognitivni činilac emotivnog poremećaja i da gotovo sve ostale disfunkcionalne filozofije predstavljaju derivate apsolutističkih ideja. U racionalno emotivno bihejvioralnoj terapiji *racionalno* znači pre svega pragmatično, logično i zasnovano na stvarnosti. Suprotno tome *iracionalno* ima vezu sa tim da ometa ljude u ostvarivanju osnovnih potreba i ciljeva, ono je ometajuće, nefunkcionalno, samodestruktivno, nelogično i empirijski neusaglašeno sa realnošću (Dryden i DiGiuseppe, 1990). Apsolutističke filozofije se mogu svesti na tri osnovne grupe (u odnosu na sopstveno izvođenje, pravedan tretman i životni komfor) i četiri osnovna derivata (užasavanje, ne-ponošenje, globalna procena ljudske vrednosti i sve ili ništa mišljenje).

Osnovni problem ovog istraživanja jeste da se utvrdi da li postoji povezanost između načina reagovanja na stresnu situaciju, tj. preciznije mehanizama prevladavanja stresa, neuroticizma i iracionalnih uverenja.

Osnovni cilj je da se utvrde načini reagovanja na stresnu situaciju, povezanost načina reagovanja sa neuroticizmom i iracionalnim uverenjima, kao i određivanje strukture te povezanosti.

Zadaci istraživanja su:

1. Ispitati pouzdanost svih primenjenih instrumenata.

2. Odrediti reprezentativnost Coping skale i primeniti test sferičnosti za nju, da bi se na taj način proverilo da li ima smisla faktorisati podatke.

3. Utvrditi koje su mehanizme prevladavanja stresa ispitanici koristili, tj. utvrditi latentne izvore varijanse na instrumentu Coping strategije.

4. Ispitati da li postoji povezanost između neuroticizma, iracionalnih uverenja i mehanizama prevladavanja stresa i odrediti strukturu te povezanosti.

5. Utvrditi da li postoje polne razlike između ispitanika, kao i razlike u odnosu na obrazovni tip roditelja i uspeh na kraju prethodne školske godine u odnosu na mehanizame suočavanja sa stresom, neuroticizam i iracionalna uverenja.

Osnovna hipoteza ovog istraživanja je da postoji povezanost između mehanizama prevladavanja stresa, neuroticizma i iracionalnih uverenja kod adolescenata.

U istraživanju je kontrolisan doprinos pola ispitanika, školskog uspeha na kraju prethodne školske godine i obrazovnog tipa roditelja (posebno oca i posebno majke).

Metod

Uzorak

Uzorak je činilo 300 učenika III i IV razreda (143 momka i 157 devojaka) srednjih škola u Somboru (medicinska, poljoprivredna, tehnička, gimnazija). Istraživanje je sprovedeno tokom maja 2003.godine. Postupak se sastojao u zadavanju pismene forme upitnika ispitanicima koji su u to vreme pohađali redovnu nastavu. Za sve ispitanike je provereno da li su ranije bili testirani sa primenjenim upitnicima. Ispitanicima je ukratko objašnjena svrha ispitivanja i date su im usmene instrukcije pored pismenih koje su date u svakom od upitnika.

Tehnike prikupljanja podataka

Skala Coping strategija

Ovaj upitnik je prevod skraćenog upitnika "Ways of coping" Lazarusa i saradnika, preuzet iz istraživanja Parkes K. P. Instrument sadrži 44 ajtema koji ispituju različite mehanizme prevladavanja. Ova 44 pitanja ekstrahovana su iz prvobitnog upitnika, koji je imao 67 pitanja, a

obuhvatala su različite kognitivne i bihevioralne strategije prevazilaženja. Autori su na svom upitniku izdvojili 3 faktora, a iz prvobitnog su isključili one ajteme koji su imali mala zasićenja na njima, kao i one ajteme koji su pokazali lošu uklopljenost u model. Ova skala je već primenjena na našoj populaciji i tada je ispitana njena pouzdanost ($\alpha = 0,8510$).

Skala neuroticizma iz inventara ličnosti NEO-PI-R ili "Big five" modela ličnosti

"Big Five" je popularno ime za petofaktorski model ličnosti Koste i Mekrea. Ovaj model podrazumeva hijerarhijsko ustrojstvo crta ličnosti i njihovo grupisanje u pet faktora – domena. Tih pet domena su: Neuroticizam, Ekstraverzija, Otvorenost ka iskustvu, Saradljivost i Savesnost. Domeni podrazumevaju skupine različitih kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih dimenzija, dok aspekti predstavljaju uže crte koje reprezentuju osnovne domene.

U ovom istraživanju je primenjena skala Neuroticizma iz poslednje verzije upitnika. Skala se sastoji od 6 supskala sa po 8 ajtema. To su supskala *Anksioznosti*, *Hostilnosti*, *Depresivnosti*, *Uznemirujuće samousredsređenosti*, *Impulsivnosti* i *Vulnerabilnosti*. Ispitanici su davali odgovore na petostepenoj skali Likertovog tipa.

"Big Five" model nije model psihopatologije ličnosti, ali nastoji da bude usklađen sa drugim psihopatološkim modelima time što podrazumeva kontinuitet između normalnog i patološkog, tj. ne priznaje postojanje kvalitativne razlike između njih. Ovaj model nastao je u duhu psihometrijskog pristupa ispitivanju ličnosti, putem empirijske analize osnovnih dimenzija koje leže u osnovi inventara ličnosti poreklom iz različitih teorija. Rezultati istraživanja na uzorcima iz različitih populacija u odnosu na uzrast, mentalno zdravlje ili kulturu, pokazali su konzistentnost ovog modela ličnosti koji je poslednjih godina postao dominantna paradigma u psihologiji ličnosti (Berger i Džamonja – Ignjatović, 1997). Psihometrijske provere upitnika pokazuju zadovoljavajuću internu konzistentnost (za skalu Neuroticizma $\alpha = 0,92$).

Inventar iracionalnih ideja

Inventar ideja Kassinove, Crisci i Tiegerman sastoji se od 33 tvrdnje koje reprezentuju iracionalnost mišljenja. Specijalno je konstruisan za adolescentnu populaciju. Inventar ideja je primenjen na

našoj populaciji. Od metrijskih karakteristika tada je ispitana samo njegova pouzdanost ($\alpha = 0,8467$).

Metode obrade podataka

U statističkoj obradi podataka korišćeni su: faktorska analiza, analiza pouzdanosti svih instrumenata i kanonička korelaciona analiza. Podaci su obrađeni u statističkim programima SPSS 10.0 i QCCR verzija 2.1

Opšta metoda istraživanja

Sprovedeno israživanje je neeksperimentalnog, eksplorativnog tipa.

Rezultati

Ispitana je pouzdanost svih primenjenih instrumenata u ovom istraživanju. Pouzdanost cele skale Copinga ($\alpha = 0.8376$), kao i faktora posebno, imajući u vidu mali broj stavki, zadovoljavajuća je. Ispitana je i reprezentativnost Coping skale (MSA = 0,776), koja je prilično visoka i urađen je Bartletov test sferičnosti (BTS = 3681,171), koji ovde predstavlja značajnu meru. Pouzdanost cele skale Neuroticizma ($\alpha = 0,8748$) i skale Iracionalnih uverenja ($\alpha = 0,8635$) takođe je zadovoljavajuća.

S ciljem utvrđivanja mehanizama suočavanja sa stresom urađena je faktorska analiza Coping skale. Dobijena faktorska struktura razlikovala se od modela Parkersove iz čijeg je istraživanja preuzet instrument. Faktorizacija po Guttman-Kajzeru daje 14 značajnih faktora I reda, a njihovom faktorizacijom dobijeno je 5 značajnih faktora II reda. Faktori su interpretirani na sledeći način:

Maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem (F1). Prisutna su negativna osećanja, samooptuživanje i samoprekor, potiskivanje, izbegavanje mišljenja o situaciji, beg u maštu i "istresanje" sopstvene nervoze na druge ljude.

Kognitivno prevladavanje (F2) usmereno na problem podrazumeva napore da se o problemu informiše, s ciljem shvatanja i razumevanja problema. Takođe prisutni su i aktivno traženje i prihvatanje socijalne podrške.

Direktno prevladavanje (F3) podrazumeva aktivan i konstruktivan odnos prema situaciji, planiranje i preduzimanje konkretnih koraka i

akcija tokom trajanja stresne situacije, entuzijastički pristup situaciji i pronalaženje smisla. Takođe prisutni su i pokušaji popravljjanja raspoloženja okretanjem oralnim zadovoljstvima (negativno zasićenje).

Negacija (F4) podrazumeva pokušaj održavanja kontinuiteta sa prethodnim životnim tokom i ignorisanje drastičnih promena, beg od priznavanja situacije u bavljenje nekim drugim aktivnostima i kontrolu svojih reakcija. Takođe je prisutno i traženje stručne pomoći (negativno zasićenje).

Prepuštenost (F5) (mogao bi se uslovno nazvati apatičnom reakcijom). Prisutni su prepuštenost situaciji, izbegavanje suočavanja sa situacijom. Takođe su prisutni prebacivanje i pridikovanje samom sebi.

Istraživanjem je utvrđeno da su iracionalna uverenja u pozitivnoj korelaciji sa svim domenima neuroticizma. Od coping mehanizama u pozitivnoj su korelaciji sa mehanizmom maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem, sa kognitivnim prevladavanjem i prepuštanjem. U najvišoj su pozitivnoj korelaciji sa coping mehanizmom maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem. Od domena neuroticizma u najvišoj su korelaciji sa uznemirujućom samousredsređenošću. Coping mehanizam maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem je u pozitivnoj korelaciji sa svim domenima neuroticizma, a u najvišoj sa depresivnošću. Direktno prevladavanje je negativno povezano sa hostilnošću, impulsivnošću i vulnerabilnošću. Negacija je negativno povezana sa anksioznošću i vulnerabilnošću. Prepuštanje je pozitivno povezano sa anksioznošću, depresivnošću, uznemirujućom samousredsređenošću i vulnerabilnošću.

Tabela 1 - Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost

	R	R ²	Lambda	Hi ²	df	p
1	.777	.604	.307	345.119	36.000	.000
2	.347	.121	.776	74.265	25.000	.000
3	.260	.067	.882	36.676	16.000	.002
4	.209	.044	.946	16.281	9.000	.061
5	.088	.008	.989	3.218	4.000	.522
6	.057	.003	.997	.962	1.000	.327

Tabela 2 - Kanonički faktori levog skupa varijabli

	CV1-1	CV1-2	CV1-3
ANXIO	-.733	-.119	-.526
HOSTIL	-.619	.660	-.022
DEPRES	-.851	-.272	.089
SAMOUS	-.807	-.086	-.051
IMPULS	-.536	.475	.049
VULNER	-.752	-.044	.364

Prvi kanonički koren (faktor) levog seta (CV1-1) karakteriše odsustvo neuroticizma. Drugi koren (CV1-2) karakteriše hostilnost i impulsivnost. Treći koren (CV1-3) karakteriše odsustvo anksioznosti i vulnerabilnost.

Tabela 3 - Kanonički faktori desnog skupa varijabli

	CV2-1	CV2-2	CV2-3
F1	-.867	.092	-.178
F2	.014	.091	-.547
F3	.197	-.421	-.799
F4	.128	.268	.121
F5	-.347	-.768	.280
IU	-.840	.098	-.262

Prvi kanonički koren desnog seta (CV2-1) karakteriše odsustvo potiskivanja i iracionalnog mišljenja i neprepuštanje. Drugi koren (CV2-2) karakteriše odsustvo prepuštanja, ali i odsustvo direktnog prevladavanja. Treći koren (CV2-3) karakteriše odsustvo direktnog i kognitivnog prevladavanja.

Kanoničke korelacije:

1.Odsustvo neuroticizma je povezano sa odsustvom potiskivanja, iracionalnih uverenja i prepuštanja.

2. Hostilnost i impulsivnost su povezani sa odsustvom prepuštanja i direktnog prevladavanja.

3. Odsustvo anksioznosti i vulnerabilnost su povezani sa odsustvom direktnog i kognitivnog prevladavanja.

Tabela 4 - Analiza prepokrivanja levog skupa

Ukupna redundansa levog seta 34,22%

		varijansa		redundanca	
	Var.	Rel.var.	Prepok.	Rel.prep	General.
CV1-1	3.147	.524	1.900	.317	.819
CV1-2	.759	.126	.092	.015	-.381
CV1-3	.422	.070	.028	.005	-1.641

Tabela 5 - Analiza prepokrivanja desnog skupa

Ukupna redundanca desnog seta 20.19 %

		varijansa		redundanca	
	Var.	Rel.var.	Prepok.	Rel.prep	General.
CV2-1	1.634	.272	.987	.164	.466
CV2-2	.866	.144	.104	.017	-.186
CV2-3	1.131	.189	.076	.013	.139

Iz tabela 4 i 5 vidimo da samo prvi kanonički par (prva kanonička korelacija) ima praktični značaj iako su prve tri statistički značajne.

U tabelama koje slede vidi se da postoji jedna značajna diskriminativna funkcija, na kojoj muški ispitanici pokazuju niže rezultate. Diskriminativna funkcija je determinisana sledećim varijablama: anksioznost, maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem, vulnerabilnost, iracionalna uverenja i depresivnost.

Istraživanje je pokazalo da se ispitanici ne razlikuju po uspehu na kraju prethodne školske godine kao ni po obrazovanju svojih roditelja.

Tabela 6 - Svojstvena vrednost i test značajnosti diskriminativne funkcije

Function Eigenvalue	Canonical Correlation	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1.177					
.388	.850	47.521	12	.000	

Tabela 7 - Matrica strukture diskriminativne funkcije

	Funkcija
1	
ANKSIOZNOST	
.673	
MAŠTANJE I POTISKIVANJE SA SAMOOPTUŽIVANJEM	
.671	
VULNERABILNOST	
.615	
IRACIONALNA UVERENJA	
.426	
DEPRESIVNOST	
.371	
UZNEMIRUJUĆA SAMOUSREDSREĐENOST	
.297	
NEGACIJA	
-.151	
IMPULSIVNOST	
.142	
DIREKTNO PREVLAĐAVANJE	
.094	
PREPUŠTANJE	
-.077	
KOGNITIVNO PREVLAĐAVANJE	
.066	
HOSTILNOST	
.053	

Tabela 8 - Centroidi grupa na diskriminativnoj funkciji

	Funkcija
pol	
1	
muški	
-.439	
ženski	
.400	

Diskusija

Ispitivanjem povezanosti mehanizama suočavanja sa stresom, neuroticizma i iracionalnih uverenja utvrđeno je da su skoro sve varijable u značajnoj međusobnoj povezanosti. Iracionalna uverenja su u visokoj pozitivnoj korelaciji sa svim domenima neuroticizma, što ide u prilog osnovnoj pretpostavci Racionalno Emotivno Bihejvioralne Terapije o tome da iracionalna uverenja imaju značajnu ulogu u nastanku i održavanju emocionalnih poremećaja. U najvećoj su korelaciji sa uznemiravajućom samousredsređenošću koja je određena stidom, uznemirenošću, nelagodnošću u kontaktu sa drugim ljudima i sklonošću osećaju inferiornosti. Njihova pozitivna povezanost sa maštanjem, potiskivanjem i samooptuživanjem, kao i sa prepuštanjem takođe ide u prilog osnovnim pretpostavkama REBT-e. Coping mehanizam maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem uključuje negativna osećanja, samooptuživanje i samoprekor, potiskivanje, izbegavanje mišljenja o situaciji, beg u maštu i "istresanje" sopstvene nervoze na druge ljude. Može se pretpostaviti postojanje paralele između tog mehanizma i iracionalnih uverenja samoobezvređivanja, kada se osobi sopstvena mišljenja, ponašanja, emocije ili osobine ne sviđaju. Takođe, sa coping mehanizmom maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem bi se možda mogla povući paralela sa filozofijom niske tolerancije na frustraciju, odnosno iracionalnih uverenja u vidu zahteva za postojanjem lakoće i komfornih životnih uslova. Mehanizmi kao što su izbegavanje mišljenja o situaciji, beg u maštu i ekstranalizacija sopstvene nervoze se koriste kako bi se ljudi odbranili od diskomfort anksioznosti, jer suočavajući se sa problemima koji se tiču životnih uslova i okolnosti ocenili bi ih kao "nepodnošljive" ili "previše teške da bi se prevazišli" (Ellis i Dryden, 1987). Pozitivna povezanost coping mehanizma prepuštenost kod koga su prisutni prepuštenost situaciji, izbegavanje suočavanja sa situacijom kao i prebacivanje i pridikovanje samom sebi sa iracionalnim uverenjima, mogla bi se objasniti u kontekstu filozofije niske tolerancije na frustraciju. Neznatna pozitivna povezanost mehanizma kognitivno prevladavanje sa iracionalnim uverenjima mogla bi se objasniti velikom zasićenošću faktora kognitivno prevladavanje sa traženjem i prihvatanjem socijalne pomoći. Ljudi mogu tražiti socijalnu pomoć iz dva razloga: traženje socijalne pomoći iz praktičnih razloga (traženje saveta, podrške i informacija) i traženje socijalne pomoći iz emocionalnih razloga (dobijanje moralne podrške, simpatije ili razumevanja). Postoji konceptualna razlika između ove dve vrste socijalne pomoći (Aldwin i Revenson, 1987). Traženje socijalne pomoći iz emocionalnih razloga sa

jedne strane može biti korisno. To je slučaj kada je osoba postala nesigurna u stresnoj situaciji, pa upotreba takve vrste pomoći može da joj povрати sigurnost i podstiče je na vraćanje ka copingu usmerenom na problem. Sa druge strane, ovakva vrsta pomoći se češće koristi za ventilaciju emocija i kao takva nije uvek korisna (Berman i Turk, 1981). Među iracionalnim uverenjima u primenjenom Inventaru ideja postoji nekoliko uverenja sa apsolutističkim zahtevima usmerenim ka postojanju pomoći od strane drugih ljudi u teškim situacijama. Osobe koje razmišljaju iracionalno emotivno su nestabilnije i kao takve, u potrazi za osloncem, okreću se drugim ljudima koji mogu da im pruže konkretnu pomoć, verovatno ih percipirajući kao stabilnije od sebe.

Visoka pozitivna korelacija svih domena neuroticizma sa coping mehanizmom maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem u skladu je sa rezultatima mnogobrojnih istraživanja. Za ispitanike visoke na N je karakteristično da teže prevazilaze stresne situacije, da su emotivno nestabilniji i podložniji negativnim afektima, tako da ne iznenađuje što u situaciji suočavanja sa nekim stresorom tako reaguju. Od domena neuroticizma u najvišoj korelaciji sa maštanjem, potiskivanjem i samooptuživanjem je depresivnost, koju određuju osećaj krivice, tuge, bespomoćnosti i usamljenosti, što odgovara pribegavanju mehanizmu samooptuživanja. Vulnerabilnost, hostilnost i impulsivnost su u negativnoj korelaciji sa direktnim prevladavanjem koje podrazumeva aktivan i konstruktivan odnos prema situaciji, planiranje i preduzimanje konkretnih koraka i akcija tokom trajanja stresne situacije, entuzijastički pristup situaciji i pronalaženje smisla. Hostilnost podrazumeva osećaj gneva, frustriranosti, iritiranosti i ogorčenosti, impulsivnost podrazumeva nemogućnost kontrole impulsa i nagona, dok vulnerabilnost predstavlja osetljivost na stres, slab kapacitet prevazilaženja stresa, sklonost zavisnosti, beznadnosti i panici u situacijama suočavanja sa iznenadnim i stresnim okolnostima. Poredeći navedene karakteristike moglo bi se pretpostaviti da ljudi koji su hostilniji, impulsivniji i vulnerabilniji neće koristiti direktno prevladavanje. Negacija je negativno povezana sa anksioznošću i vulnerabilnošću. Dakle, ispitanici koji su anksiozni i vulnerabilni nisu skloni upotrebi ovog mehanizma. Ovaj rezultat nije u skladu sa prethodnim istraživanjima koja idu u prilog pozitivne povezanosti negacije i anksioznosti, kao i istraživanja koja govore o povezanosti anksioznosti, kao mere neuroticizma, sa većom upotrebom mehanizama usmerenim na emocije. Anksioznost, vulnerabilnost, depresivnost i uznemirujuća samousredsređenost su u pozitivnoj korelaciji sa mehanizmom prepuštenost. Dakle, kod ljudi koji su zabrinuti, uplašeni, napeti, koji loše reaguju na stres, koji su usmereni na

sebe, koji imaju osećaj bespomoćnosti i beznadežnosti, kod njih postoji verovatnoća da će reagovati sa prepuštenošću situaciji, izbegavanjem suočavanja sa situacijom i prebacivanjem i pridikovanjem samom sebi.

Mc Crae i ostali (1986) u svom istraživanju ukazuju na to da su osobe sa visokim neuroticizmom više sklone hostilnim reakcijama, samooptuživanju, maštanju, povlačenju, pasivnosti i neodlučnosti. Dobijeni rezultati su u skladu sa tim istraživanjem kao i sa mnogim drugim istraživanjima koja takođe ukazuju na povezanost neuroticizma sa copingom usmerenim na emocije.

Prva kanonička korelacija, koja u odnosu na ostale dve osim statističkog ima i praktičan značaj, ide u prilog povezanosti odsustva neuroticizma sa odsustvom potiskivanja, iracionalnih uverenja i prepuštanja. To znači i obrnuto, da veći neuroticizam podrazumeva veće potiskivanje, iracionalna uverenja i prepuštanje. Dakle, moglo bi se pretpostaviti da će osobe koje su emotivno nestabilne, koje loše reaguju na stres i koje imaju tendenciju doživljavanja negativnih afekata, imati više iracionalnih uverenja i pribegavati izbegavanju suočavanja sa situacijom, prebacivanju i pridikovanju samom sebi, kao i potiskivanju mišljenja o situaciji i inhibiciji akcije u stresnim situacijama. Druga kanonička korelacija ukazuje na povezanost hostilnosti sa odsustvom prepuštanja i direktnog prevladavanja. Osobe sa osećajem gneva, frustriranosti, iritiranosti i ogorčenosti nisu sklone aktivnom i konstruktivnom pristupu stresnoj situaciji, kao i planiranju i preduzimanju konkretnih akcija tokom trajanja stresne situacije. Takve osobe nisu sklone ni prepuštanju kao mehanizmu suočavanja sa stresom, odnosno sa prepuštenošću situaciji i sa izbegavanjem suočavanja sa situacijom. Treća kanonička korelacija ukazuje na povezanost anksioznosti i vulnerabilnosti sa direktnim i kognitivnim prevladavanjem. Kognitivno i direktno prevladavanje spadaju u coping strategije usmerene na problem. Coping usmeren na problem može ponekad da bude upotrebljen za regulaciju emocija kada osoba odluči da je najbolji način da smanji anksioznost, prihvatanje, suočavanje sa zadatkom, planiranje i preduzimanje akcije (Lazarus i Folkman, 1984).

Kanonička diskriminativna analiza ukazala je na postojanje polnih razlika. Muški ispitanici manje neurotično reaguju, odnosno manje su anksiozni, vulnerabilni i depresivni u odnosu na ženske u stresnoj situaciji. Takođe, postoji razlika u iracionalnim uverenjima i coping mehanizmu maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem, koji su zastupljeniji kod devojaka. Istraživanja su pokazala da žene više koriste coping mehanizme usmerene na emocije kao i pasivne coping mehanizme (Billings i Moos, 1981). Block (1976) navodi da su žene sklonije

anksioznosti nego muškarci. Utvrđena razlika u iracionalnim uverenjima zajedno sa razlikom u neurotičnom reagovanju potkrepljuje pretpostavku REBT-e o povezanosti emocionalnih poremećaja i iracionalnih uverenja.

O čemu dobijeni rezultati mogu govoriti u pogledu početnog teorijskog razmatranja? Rezultati se mogu shvatiti kao značajna potvrda pretpostavke o interakciji razmatrana tri fenomena. Takođe, objašnjenje neurotičnog reagovanja coping mehanizmom maštanje, potiskivanje sa samooptuživanjem i sa iracionalnim uverenjima, osim što potkrepljuje početnu teorijsku osnovu, ono daje direkciju za preventivno delovanje u praksi.

Neki od primarnih ciljeva za istraživanje bi mogli da budu: jasno određivanje, konceptualizacija coping modela kod dece i adolescenata, koji je osetljiv na kognitivne i emotivne procese, socijalnu interakciju, kao i neurološke procese. Istraživanja bi trebala da budu osetljiva na socijalni kontekst, zatim treba da budu usmerena na povezanost copinga sa psihopatološkim fenomenima i modelima ličnosti i ispitivanje da li postoji tačka gde adaptivni coping mehanizmi prelaze u neadaptivne, odnosno gde neadaptivni mehanizmi predstavljaju zdravu reakciju. Naročito istraživanja copinga kod dece i adolescenata treba da budu usmerena na ispitivanje mogućih intervencija, naročito uloge racionalno emotivno bihevioralne terapije kao prediktora emocionalne stabilnosti i korišćenja efikasnih mehanizama suočavanja sa stresom.

Ovo istraživanje predstavlja mali, ali važan doprinos u oblasti stresa, odnosno mehanizmima njegovog prevladavanja i fenomenima neuroticizma i iracionalnih uverenja sa kojima je povezan. Najznačajnije je napomenuti da su svi domeni neuroticizma u pozitivnoj korelaciji sa neefikasnim coping mehanizmom maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem, koji spada u neadaptivne coping mehanizme usmerene na emocije, kao i da su svi u pozitivnoj korelaciji sa iracionalnim uverenjima. Takođe, važno je ukazati na to da su iracionalna uverenja u najvećoj pozitivnoj korelaciji sa coping mehanizmom maštanje i potiskivanje sa samooptuživanjem. Dakle, može se pretpostaviti da su osobe koje su više neurotične sklone korišćenju manje efikasnijih mehanizama suočavanja sa stresom, odnosno mehanizmima usmerenim na emocije, kao i da su više sklone iracionalnom razmišljanju. Istraživanja copinga u detinjstvu i adolescenciji puno zaostaju za istim ispitivanjima kod odraslih. Psihosocijalni stres je značajan faktor rizika za psihopatologiju i načini sa kojima će se deca i adolescenti suočiti sa stresom utiču na njihov budući psihofizički razvoj. Takođe, unapređivanje copinga kod dece i adolescenata može poslužiti kao uzor, kao adekvatan model copinga kod odraslih.

Literatura

1. Aldwin, C. & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 337-348.
2. Berman, W. H. & Turk, D. C. (1981). Adaptacion to divorce: Problems of coping strategies. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 179-189.
3. Billings, A. G. & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the impact of stressful life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
4. Block, J. H. (1976). Issues, problems and pitfalls in assessing sex differences: a critical review of *The psychology of sex differences*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 283-308.
5. Vlajković J. (1998). Životne krize i njihovo prevazilaženje. Plato, Beograd.
6. Dryden, W. & DeGiuseppe, R. (1990). *A Primer on Rational-Emotive Therapy*, Champaign, IL: Research Press.
7. Ellis, A.; Dryden, W. (1987): *The Practice of Rational Emotive Therapy*, Springer, NY.
8. Ignjatović – Džamonja T., Berger, J. (1997). Komparativna analiza upitnika za procenu bazičnih oslonaca ličnosti i NEO PI-R, *Psihologija*, 4, 413 – 424.
9. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping* (New York: Springer)
10. Costa P. T., Somerfield M. R., & McCrae R. R.(1996). Personality and Coping: A Reconceptualization. In Zeinder M. & Endler N. S. (Ed.), *Handbook of Coping: Theory, research, applications*, John Wiley, New York, 44 - 61.
11. Parkes, K. R.(1984). *Locus of Control, Cognitive Appraisal and Coping in Stressful Episodes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, No.3, 655-668.

Aleksandra Šafranj

RELATIONS BETWEEN THE MECHANISMS OF COPING WITH STRESS, NEUROTICISM AND IRRATIONAL BELIEFS AMONG ADOLESCENTS

Summary

This paper deals with the estimation of relations between the mechanisms of coping with stress, neuroticism and irrational beliefs done on the group of 300 students of the seventh and eighth grades in Sombor's High school (143 boys and 157 girls). Neuroticism was measured with the NEO-PI-R personal inventory. The mechanisms of coping with stress were measured by the methods described in the shortened version of *Ways of Coping* survey of the authors Lazarus and associates. Irrational beliefs were measured with the Idea Inventory. The main aim of the paper was to state the mechanisms of coping with stress and their relation to neuroticism and irrational beliefs, as well as to define the structure of the relation. The factor analysis obtained five factors: imagination and suppression with self-blame, cognitive prevailing, direct prevailing, negation and surrender. The canonic correlative analysis showed a great number of statistically significant correlations. Irrational beliefs were in high positive correlation with all the domains of neuroticism and individual mechanisms of coping with stress. Besides, a great number of important correlations between the neuroticism and the stress coping mechanisms were found. Irrational beliefs and neurotic reaction to stressful situations were more expressed with female participants. It is possible to define the directives for the further research and practical work on the basis of the results stated, in the scope of psychotherapy and neurotic reactions prevention, as well as in the prevention of non-adequate stress coping mechanisms.

РИСТО РАДУЛОВИЋ: ЈЕДАН ПОГЛЕД НА ПОЛИТИЧКУ ФИЛОСОФИЈУ БОСАНСКОХЕРЦЕГОВАЧКИХ СРБА НА ПОЧЕТКУ XX ВИЈЕКА

Апстракт: У овом раду аутор се враћа у једно вријеме када се ломе интереси великих сила на територији данашње Босне и Херцеговине и анализира политичко дјеловање српског корпуса преко активног рада публицисте Риста Радуловића. Аутор наглашава активну улогу интелектуалне елите српског бића у борби за пуну националну слободу и државотворност Јужних Словена. Почетак двадесетог вијека је донио на ове просторе многе политичке недоумице. Из ове кратке анализе се види пожртвовано учешће водећих интелектуалаца у покушају рјешавања кључних политичких питања национално плуралне Босне и Херцеговине.

Кључне ријечи: Ристо Радуловић, Босна и Херцеговина, слобода, философија, политика, асимилација, анексија, духовност, традиција, национализам, заједница.

Питање политичке философије босанскохерцеговачких Срба у двадесетом вијеку је у данашње вријеме интересантно из најмање два разлога: први је тај да видимо како се српски интелектуални круг односио према захтјевној политичкој ситуацији у вријеме преламања двају вијекова и двају царстава, те стварања заједничке државе Јужних Словена, а други је тај да се види какав је однос политичке, а тиме и националне, позиције српског народа с почетка двадесетог вијека и његовог краја кад долази до распада те јужнословенске државе. Трећи разлог би, више историографски и типично школски, могао бити праћење континуитета интересовања дијела српске научне елите за овај егзистенцијални проблем једног од конститутивних народа Босне и Херцеговине.

Као подлога за ову тему користиће нам изабрани радови¹ Ристе Радуловића² које је приредио Драгомир Гајевић. Ристо

¹ Радуловић, Ристо: *Изабрани радови (избор и предговор Драгомир Гајевић)*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1988.

² Ристо Радуловић Ринда рођен је 21. 9. 1880. у Мостару, а умро је у заробљеништву у арадском концентрационом логору 20. 2. 1915. („Ристове кости пренесене су у Мостар и свечано сахрањене, 19. фебруара 1922. у породичну

Радуловић звани Ринда, познати и утицајни босанскохерцеговачки публициста, спада у ред врних идеолога тадашњег српског корпуса и објективан критичар друштвеног стања на прелому вијекова, који је покушао да, погледом визионара, сагледа недоумице босанскохерцеговачке политичке стварности у вријеме аустроугарске окупације. Основно усмјерење Радуловићеве политичке философије јесте критика духовне германизације јужнословенских народа која се на разне начине вршила за вријеме аустроугарске владавине у БиХ од 1878. до 1918. године.

Илустрације ради напомињемо да је у том периоду демографска слика доброно промијењена будући да се из БиХ иселило око 150 000 старосједилаца, а доселило у њу око 200 000 људи из других земаља Аустроугарске монархије.³ Како су ови дошљаци обављали најважније послове у администрацији, војсци, привреди, просвјети и култури БиХ, те пошто су били најоданији поданици Монархије, опасност од асимилације објективно је постојала. Интелектуални представници сва три конститутивна народа у Босни и Херцеговини су, својим политичким и културолошким дјеловањем, стално вршили притисак на актуелну власт како би се чуо слободарски глас народа. Набројаћемо само неке: Петар Кочић, Сафвет-бег Башагић, фра Грго Мартић, Владимир Ђоровић, Саво Скарић Зембиљ, Јефто Дедијер, Никола Стојановић, Ђорђе Пејановић, Владислав Скарић, Јован Скерлић, Васо Пелагић, Иван Франо Јукић, Осман Хацић, Алибег Фирдус, Душан Васиљевић, Мурат Сарић, Атанасије Шола, Васиљ Грђић, Осман Ђикић...и личност којом ћемо се овдје највише бавити – Ристо Радуловић.

Као критички посматрач савремене босанскохерцеговачке стварности, Ристо Радуловић знао је да је тешко покренути јужнословенску заједницу народа ка слободном формирању друштва будући да су скоро сви видови живота на овим просторима били противрјечни, због вјерских и националних раскола с једне и вишевијековне туђинске власти с друге стране. Истине ради, треба рећи да Радуловић није био нарочито вољен од стране овдашњег живља, првенствено стога што „је био сувише истинољубив да би

гробницу – горе уврх града, на Бјелушинама, недалеко од оне старе школе под кошћелама, на другој страни планинске бујице.“ - Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, ту на стр. LI)

³ Види: Гајевић, Драгомир: *Ристо Радуловић – идеолог и критичар босанскохерцеговачког друштва*, у Радуловић, Ристо: *Изабрани радови*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1988, стр. 10.

ласкао било коме, па и народу из кога је потекао.“⁴ Он је критички посматрао готово сваки вид живота у земљи и окривљивао за лошу политичку ситуацију све вјерске и политичке заједнице, а не само стране окупаторе. Он је био велики родољуб и зато је његова критика била оштра према свакоме ко не доприноси развоју политичке заједнице, док је његова забринутост била везана за судбину свих народа у БиХ, а посебно за судбину српског народа, која је била, због познатих стратешких тежњи аустроугарске политике, најугроженија. Радуловић није био усамљен у конфронтацијама са аустроугарском државном идејом, напротив, него је, у суштини, радикализовао идеје својих сународника као и слободоумне политичке ставове суграђана других националности. У вријеме док Ристо Радуловић похађа основну школу у Мостару, *под кошћелами*, гдје је била и српска црквеношколска општина, *огњиште дуге аутономашке борбе*⁵, док је слушао своје прве концерте, гледао прве позоришне представе и слушао предавања већ чувених мостарских књижевника, борба за аутономију се заоштравала. Срби нису могли да издају политичке новине (па су зато своје политичке идеје износили у књижевним часописима), забрањивано им је давање српског назива јавним установама, затваране су им вође, прогањани учитељи, натуране владике (што је довело до бојкота црквених обреда) и све је то изгледало као *прави рат у миру*.⁶ И поред велике жудње за *слободом златном*, српски народ у Босни и Херцеговини је током деветнаестог вијека, а нарочито послјије устаничке 1875. године, губио огромну енергију у ослободилачким биткама и политичким борбама. Таман кад су мислили да су се ослободили једног окупатора, политичком одлуком великих сила, долази други као *доказ* да мали народи немају принципијелну заштиту природног права на слободу и самоопредјељење. Дакле, Ристо Радуловић је рођен и живио у атмосфери потпуне политичке огорчености будући да су Србе, у њиховој легитимној борби за, ако не потпуну, а оно за *црквено-просвјетну аутономију*, најблаже речено, преварила оба окупатора:

⁴ Исто, стр. 15. Погледати и: Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, ту на стр. XI Слијепчевић пише: „Према туђину господару он већ није признавао никаква примирја, али се и многи наш човек, и лични пријатељ, прибојавао његова пера и његове досетке.“

⁵ Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, стр. XIV.

⁶ Исто.

бивши суверен – турски султан и нови – аустроугарски ћесар.⁷ У то вријеме, то политичко таласање Срба захвата и муслимане. Можда највећу цијену плаћа Осман Ђикић⁸, који је, због сарадње по српским листовима, истјеран из школе 1898. године.⁹ Истјеран је и Ристо Радуловић из четвртог разреда гимназије, који завршава у Сремским Карловцима *добивајући ручак у седам српских кућа наизмјенично*. „Радуловић је од почетка замјерао водству Муслимана што истиче верско осећање мимо национално, и видећи у томе чисто реакционарни остатак Средњег века прорицао је слом муслиманској политици ако остане на тој основи.“¹⁰ И поред повремених заједничких тежњи и општих интереса везаних за питање слободе свих у БиХ, постојала је основа раздора између Срба и муслимана, а то је аграрно питање, односно власништво над земљом које је остало неријешено након повлачења османске власти. Тај проблем можемо назвати унутрашње упориште раздора, а с почетком Првог балканског рата појављује се и друго упориште раздора, овај пут вањско упориште јер се муслимани почеше поново масовно поистовјеђивати са Турцима, а као илустрација може да послужи наивно писање муслиманског листа „Vakat“ с почетка 1914. гдје пише: „Ми још једном изјављујемо да ћемо поздравити сваки и најгори систем, и то не само онај у коме је нама добро; чак идемо и даље и велимо: сваки у којем ви (Срби) немате ријеч.“¹¹ Радуловић на овакве испаде, најчешће, остаје миран јер зна да су они резултат дуготрајне и суптилне пропаганде аустроугарске политике разбијања

⁷ Своја политичка права султан је продао аустроугарском ћесару за 52 000 000 круна, а српска вјерска права је издао цариградски патријарх јер је своје право на избор владика продао новом окупатору за 50 000 гроша! (Видјети опширније у: Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, стр. XIII.

⁸ Поред Ђикића, међу муслиманима је било још озбиљних појединаца (Сулејманпашић, Карабеговићи, Мустафа Голубовић...) који су, понесени српским национализмом, пратили та политичка превирања у БиХ, али је њихова моћ била слаба. И поред општег разочарења у Турску 1878, сарадње са Србима у буну 1882, па потом због анексије и поново, по том питању, разочарења у Турску, у муслиманском корпусу се није створила критичка маса која би их повела у опште, заједничко ослобођење од аустроугарске окупације. Остали су, захваљујући бечкој пропаганди, на терену Калајевог националног програма стварања једне нове политичке нације – босанске. Тако су се муслимани учврстили између српске и хрватске иреденте.

⁹ Исто, стр. XV.

¹⁰ Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, ту на стр. LII.

¹¹ Исто

јужно-словенског корпуса с циљем лакшег овладавања њиховим простором. Само понекад одговара саркастично.¹² Његова политичка философија подразумијева цјелокупан јужнословенски простор и не подлијеже причама о његовом распарчавању. Он без сентименталности брани националну идеју, на равноправности свих вјера, па, кад аустроугарска влада уцјењује велики број мухацира (избјеглица), који се након окупације и анексије иселише у тадашњу Турску¹³, каже: „Ми чекамо да и код муслимана дођу до ријечи младе генерације које увиђају да је у данашњем времену вјерски фанатизам знак назатка, а национални осјећај нужни услов напретка политичког и моралног.“¹⁴ Академска омладина Османа Ђикића наступала је баш онако како је Радуловић само пожељети могао: они су заступали тезу да пропадање отоманске империје не значи и пропадање ислама и да балкански народи побјеђују Турску у знаку национализма те да јужнословенски муслимани треба да се посвете националном, а не фанатизованом вјерском васпитању.¹⁵

Радуловић се искрено борио против илузије *тријализма*¹⁶ коме су тежили многи босанскохерцеговачки Хрвати. Опортуна тактика овог покрета је оно што је највише ангажовало младог публицисту да критикује њихов рад и идеју да је Аустрија мисионарка Европе која ће ријешити јужнословенско питање у облику тријалистичке федерације. Његова основна критика према аустроугарској политици базирала се на недостатку либералног приступа рјешавању политичких питања у вријеме када либерализам на велика врата улази у сферу политике, као и све присутније

¹² Погледати: Радуловић, Ристо: „*Vakat*“ и муслимански посланици, Народ, бр. 362, Сарајево, 11. (24) I 1914.

¹³ Око 35 000 муслимана се иселило из БиХ након окупације и анексије у јужну Србију која је тада још била под Турском окупацијом, а њих 6 000 је упутило молбу влади БиХ да им одобри повратак, а она им је то *одобрила* уз плаћање 1 500 000 куна! уз одобравање неких српских новина (овдје се ради о *Српској ријечи*).

¹⁴ Наведено према: Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, ту на стр. LIII. По овом питању погледати и: Радуловић, Ристо: *Наши муслимани*, Народ, бр. 142, Сарајево, 9. (22) XI 1911.

¹⁵ Погледати: *Резолуција академске муслиманске омладине*, Народ, бр. 266, Сарајево, 26. I (2. II) 1913.

¹⁶ Тријализам је назив за федерацију трију држава, а посебно за политичку концепцију о реорганизацији дуалистичке Аустро-Угарске у том правцу да би Јужни Славени те монархије, формирани у државу, постали трећи фактор у тој Хабзбуршкој федерацији. Та је концепција била политичка и публицистичка лозинка уочи Првог свјетског рата. (Наведено према: *Енциклопедија Лексикографског завода*, ЈЛЗ, Загреб, 1969.)

парламентарне демократије. Стари и троми бирократски систем у Бечу није нудио ништа што би Радуловићу, на пољу политичке философије, дало неки аргумент против његове политичке борбе за рјешење јужнословенског питања.

Да бисмо разумјели *судбину* Босне и Херцеговине и њених народа, морамо је ставити у контекст ширег историјског посматрања. Њена *судбина* „је, у знатној мјери, детерминисана тим контекстом, односно актуелним друштвеним, вјерским и политичким процесима не само у овој земљи већ и у земљама које су је окруживале, без обзира на то да ли се она укључивала активно у те процесе или је настојала да се изолује од њих, тражећи *modus vivendi* у својој архаичној полупаганској цивилизацији, јеретичким вјерским учењима или конзервативном феудализму.“¹⁷

На размеђу двају вијекова босанскохерцеговачко друштво се нашло у немилој ситуацији, поготово послје анексије БиХ 1908. године, због различитог односа појединих националних заједница према аустроугарској државној идеји. Ристо Радуловић је свега тога био свјестан и, иако врло млад, водио је рачуна да све посматра непристрасно и истинољубиво, те се није поводио за личним

¹⁷ Гајевић, Драгомир: *Оглед о Босни*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1989, бр. 1-2, стр. 188-189. У наставку аутор каже: „Ако у том свјетлу посматрамо средњовјековно босанско друштво, открићемо извјесне појаве и тенденције, карактеристичне за његову цјелокупну историју. Ово друштво је аутархично, раздробљено и неорганизовано. Његов конзервативни феудализам био је паралисан партикуларистичким тежњама, које нису дозвољавале да се створи хомогена државна заједница, способна да се самостално развија и супротставља освајачким тежњама страних држава и народа. (...) С обзиром на то, у народу није могла да се развије и учврсти свијест о јединственој босанској држави. (...) Зато послје пропасти босанске државе, коју Турци врло лако освајају у другој половини XV вијека, није могла да се сачува идеја о тој држави, која ће бар духовно уједињавати покорени народ и подстицати га да се, ма у ком погледу, супротстави страном освајачу и његовој политици асимилације. (...) Остале су само вјерске заједнице као једина кристализациона језгра које су овај *етнички једин-ствен народ* могле да поведу у различитим смјеровима, ка различитим државно-политичким ци-љевима.(...) Тако се постепено ипак продубљивао расцјеп између домаћих муслимана и хришћана који ће у периоду слабљења турске државе (од XVII до XIX вијека) прерасти не само у вјерски већ и у социјално-класни и етнички антагонизам. То је довело до вјештачког цијепања јединственог босанскохерцеговачког етноса, односно до нових диоба и нетрпеливости на овом тлу. Ове диобе су у социјалном и егзистенцијалном смислу највише угрожавале хришћане, као политички обесправљене поданике турског царства, али су у моралном погледу врло мучно оптерећивале домаће му-слимане, изолујући их од хришћанских сународника и од туђинских освајача.“ (Исто, стр. 189-191.) О истом погледати: Бабић, Анто: *Из историје средњовјековне Босне*, Свјетлост, Сарајево, 1972.

симпатијама него за гласом разума и савјести. Исто тако, није могао „да одустане од своје животне философије и да прави етички неприхватљиве компромисе са стварношћу, него је водио рачуна о томе да у својим текстовима не позлиједи ничије људско достојанство нити национална осјећања и традиције.“¹⁸ Његов патриотизам се не може посматрати из угла уског српског национализма него из угла једног широког босанскохерцеговачког па и јужнословенског становишта.

Многи босанскохерцеговачки политичари, али и научници, преферирају јединствености и оригиналности *босанског духа* иако се он, сви се слажу, састоји од неколико културолошких, етничких и вјерских компоненти које су потпуно различите. И раније су се многи политички теоретичари и народни трибуни *борили* за јединствени духовни простор Босне и Херцеговине.¹⁹ Радуловић је поштовао националну разноликост БиХ и није потпао под утицај тадашње аустријске политике да жигоше поједине нације, као што су радили многи, него се његова политичка философија састојала у томе да мири завађене, да их наводи на сарадњу па и на јединство у смислу политичког дјеловања према насталим проблемима. Посебну пажњу Радуловић је показивао према коалицији између Срба и Хрвата у БиХ наговјештавајући да је она питање времена, али да мора имати заједнички циљ и програм реализације, те мора бити пропраћена *са великом дозом честитости*.²⁰ Размишљајући о идеји јединства Срба и Хрвата, Радуловић није пропуштао прилике да

¹⁸ Гејевић, Драгомир: *Ристо Радуловић – идеолог и критичар босанскохерцеговачког друштва*, у Радуловић, Ристо: *Изабрани радови*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1988, стр. 16.

¹⁹ Анте Старчевић је један од пропагатора јединственог народа у Босни и Херцеговини. Наиме, он пише: „Бошњаци свих трију вјера, знајте да за вас не има будућности, него ако се будете признавали и сматрали браћом једног народа и једне домовине; ако вас један другог буде братимски помагао; ако се упутите да Босна и Далмација бијаху и да опет морају бити огњиштем хрватске славе и величине; ако ваше славосрбе онако изобћите како смо ми наше изобћили; ако будете издајником и непријатељем сматрали свакога, тко ради или би радио да Босна дојде под буди кога; ако се свом помњом будете дали на користне науке; ако будете марљиво радили и триезно живили; ако се не пустите од никога за средство буди чије и какове сврхе рабити; ако не будете покушавали без крила летили; ако у прво вриеме будете за се својски радили.“ (Старчевић, Анте: *Изабрани списи* /приредио Блаж Јуришић/, Хрватски издавачки библиографски завод, Загреб, 1945, стр. 429.)

²⁰ Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, ту на стр. LVI. За питање односа између Срба и Хрвата погледати: Радуловић, Ристо: *Срби и Хрвати*, Народ, бр. 96, Сарајево, 17. (30) V 1908.

оштро критикује све оне особе које су *радиле* у интересу уске националне себичности појединих Хрвата као што су Коста Херман или надбискуп Штадлер.²¹

Будући да Босна и Херцеговина није религијски унилатерална и њена духовност се развијала на друкчији начин од осталих земаља Европе. Истина је да различитост религијског израза у Босни и Херцеговини јесте један од разлога који је онемогућавао унификацију духовности на њеном подручју. И поред честих провала насилног односа владајућих структура према *оним Другим*²², морамо признати да су различите религијске традиције успијевале да живе једна поред друге, а њихова отвореност према утицајима једних на друге се подразумејева, ако ни због чега другог, а оно због *једног извора* – Авраамове вјере.²³ Међутим, вјера је често и злоупотребљавана, а посебно у смислу идеализације оног вјерског пута којим иде владајућа структура заједнице. Исто тако идеализује се и толеранција у босанскохерцеговачкој историји, односно, многи историографи и политичари, а посебно модерни, пишу и говоре о томе како су народи на овом простору вијековима живјели у толерантном суживоту.

²¹ Погледати: Радуловић, Ристо: *Надбискуп Штадлер о Босни*, Народ, бр. 41, Сарајево, 15. IX 1907; *Један немогућ човјек*, Народ, бр. 74, Сарајево, 27. II (11. III) 1908.

²² Иако не можемо са сигурношћу прихватити као *пуну тачност факата*, како у предговору за *Љетопис* Стаке Скендерове каже Александар Фјодорович Гиљфердинг, руски научник који је бора-вио у јужнословенским државама, али можемо у њему наћи *вјеран одраз онога у каквом су облику догађаји, који су се десили у Босни, остали у сјећању самих становника*. Свједочанство Стаке Скендерове говори о честом насиљу јањичара по мјестима Босне. Између осталог она пише: „У то јањи-чарско вријеме, Турци (то јест, Муслимани) су радили шта су хтјели – кажњавали, тукли, одузимали имовину хришћанима, упадали у мирне и поштене куће, вукли жене из постеље, млатили несрећне мушкарце, а жене и дјецу насилно преобраћали у турску вјеру. Тешко ономе ко се с њима сусретне! Народ се уклањао и бјежао од њиховог великог насиља.“ (Скендерова, Стака: *Љетопис Босне 1825 – 1856*, у: Чокорило/Памучина/Скендерова: *Љетописи*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1976, стр. 159.)

²³ 1. Мој. 12, 3. (И благословићу оне који тебе благосиљају, а оне који тебе проклињу проклећу; и благословиће се тобом сва племена земаљска.); 1. Мој. 18, 18. (А Авраам, бивајући биће у народ велики и моћан, и у њему ће се благословити сви народи земаљски.) Наведено према: *Књига Постања*, Манастири Хиландар/Студеница/Дечани/Тврдош, Београд, 2004. у преводу епископа Атанасија (Јевтића) умировљеног Захумско-Херцеговачког. Погледати још: Kuschel, Karl-Josef: *На путу ка абрахамској екумени Јевреја, кришћана и муслимана*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1999, Нова се-рија, година пета, број 3-4, стр. 207-219.

Морално чврст и лично храбар, Ристо Радуловић је био риједак примјер интелектуалца који је својом политичком философијом отворено критиковао све сегменте аустроугарске политике према БиХ, а посебно Калајеве²⁴ тежње да вјерски и национално плуралну средину утопи у јединствену политичку босанску нацију која ће имати један духовни и културолошки темељ. Зато је за Радуловића, његов савременик, те есејиста и критичар Перо Слијепчевић, који је можда најбољи познавалац његовог живота и стваралаштва, рекао да босански Срби *боље опремљеног образовањем и карактером... нису имали никада раније*.²⁵

Дух Босне и Херцеговине се морао изражавати вјерским осјећајима будући да се никад није успјела остварити национална хомогенизација на њеном простору. Такав начин изражавања је служио као идентитет народа. Отуда директна повезаност вјерског и националног питања. То је резултат и тежње освајача да лакше влада на овим просторима. Тако се, за неке, мање или више познате босанско-херцеговачке научнике, десило да се јединствени јужнословенски народ национално подијелио према моделу вјерске припадности.²⁶

Двадесети вијек, који доноси нове приступе политичког дискурса, најкраће можемо окарактерисати као вијек секуларизма, односно антирелигијског друштвеног организовања држава. Иако свако религијско учење, које је нашло плодно тло у Босни и Херцеговини, подразумијева мирољубивост, а тиме и љубав према *оном Другом*, оно је, ипак, дало свој допринос непрекидној борби за политичком доминацијом. „Током цијеле своје повијести Босна је била поприште ратова, који су се окончавали по БиХ различитим

²⁴ Бењамин Калај је посебна прича везана за босанскохерцеговачке прилике, али његовом смрћу 1903. долази до, условно речено, више слободе у изражавању на свим пољима политичког дјеловања, а посебно у оштрини писања у новинама и часописима.

²⁵ Погледати: Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић. Живот и рад*, СКЗ, Београд, 1940. „Био је то међу Србима своје покрајине ваљда први интелектуалац чисто градског типа, човек у чијем темпераменту и резонувању није више заостајало ничега патријархалног, нимало талог оне сеоске романтике из песама коју већина носимо у себи свесно или несвесно.“ (стр. IX)

²⁶ О томе погледати код: Гајевић, Драгомир: *Оглед о Босни*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1989, бр. 1-2, стр. 187-208. Још погледати: Бегић, Мидхат: *Раскрића, III*, Веселин Маслеша/Свјетлост, Сарајево, 1987; исто погледати: Богданов, Васо: *Хисторијски узроци сукоба између Хрвата и Срба*, ЈАЗУ, Загреб, 1957; Бабић, Анто: *Из историје средњовјековне Босне*, Свјетлост, Сарајево, 1972; Самарџић, Радован: *Велики век Дудбовника*, Просвета, Београд, 1983.

солуцијама.²⁷ Наравно да тај допринос није директни производ теолошког учења него је то увијек лични приступ *вођа* који су, усуђујемо се рећи, злоупотребљавали вјерска осјећање саплеменика.

Модерна политичка друштва су утемељена на секуларизацији²⁸, а то би, поједностављено, требало да значи да се *оно вјерско* у човјеку повлачи из јавног живота и увлачи у његову субјективност, личну слободу. Ако живимо у секуларној заједници, вјера је лична, а рат општа ствар, па се у том парадоксу јавља могућност злоупотребе, како нације тако и религије. Политика је та која врши манипулацију вјере и вјерника. Таква политика се дешавала у БиХ за вријеме свих освајача. Ристо Радуловић је то добро разумио и дао је свој идеолошки допринос да се стане са злоупотребом вјерског и националног одређења. Он је, истина, насупрот неких патријархалних народних представника, публициста, књижевника (какви су: Саво Скарић Зембиљ, Петар Кочић, Осман Хацић, Иван Фрањо Јукић, Васо Пелагић...), био мање популаран због свог европског образовања²⁹ које је окренуто модерној урбаној цивилизацији. Зато његова жртва, са ове временске дистанце, изгледа узалудна, али како замислити морални и духовни напредак човјека уопште ако заборавимо оне који су и свој живот дали за своју философију.

Истина је да се манипулација нације и вјере у БиХ наставила и после Радуловићеве смрти у аустроугарском логору, а тешко да

²⁷ Реџић, Енвер: *Положај Босне у одлукама међународних форима*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1999, Нова серија, година пета, број 3-4, стр. 154.

²⁸ О проблему секуларизације у модерним друштвима погледати: Шејфер, Френк: *Плесати сам*, Манастир Тврдош / Братство Св. Симеона Мироточивог, Требиње – Врњци, 2004. У уводу Шејфер овим ријечима одсликава модерно вријеме: „Модеран живот је разбијен на духовну и световну сферу. (...) На примјер, постало је ствар модерне академске *вере* да предањска хришћанска религијска истина има мало или ништа да понуди плуралистичким, демократским, световним људима са овоземаљским проблемима. Заиста, у нашем плуралистичком друштву се сматра да је моралност углавном лична ствар и да је слобода, укључујући слободу од моралне или религијске традиције, пожељна и делотворна.“ (стр. 8.)

²⁹ Његово основно и средње образовање је отпочело у родном Мостару, гдје из гимназије, због учествовања у демонстрацијама против режима, бива избачен. Школовање наставља изван БиХ, прво у Сремским Карловцима па у Сушаку да би гимназију окончао у Славонској Пожеги. Студирао је романистику и германистику у Бечу и Женеви, али због знакова тешког обољења највјероватније није успио положити све испите и вратио се у земљу на опоравак. „Изгледало је да ће се посветити књижевности, коју је узео да студира на универзитету; али је скренуо у социологију, и најзад у идеологију активне политике.“ (Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, стр. X.)

можемо рећи да је престала стварањем Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, јер као доказ имамо недавно ратно лудило на овим просторима. Зато можемо тврдити да овај последњи рат, а посебно мислимо на рат у Босни и Херцеговини, није вођен између различитих вјера него између супротстављених политика које нису *знале* наћи пут на коме нема људских жртава.

За муслимане важи правило да су сви муслимани на свијету браћа, док су за хришћане сви људи на свијету браћа.³⁰ За Србе су, исто тако, сви Срби браћа, као и за Хрвате, а сада наравно и за Бошњацима. Међутим, појам Босанац не подразумева да су сви Босанци браћа. Ту је видљива и јасна разлика између националног и вјерског дискурса. До сада је било уобичајено да сваки апел изговорен од стране неког муслиманског државника или вјерског вође значи позив на збијање редова свих муслимана, док сличан апел изречен од стране неког државника хришћанина или хришћанског вјерског службеника значи позив на општу толеранцију. Са друге стране, националне вође се искључиво обраћају својим нацијама.

У вријеме Аустроугарске монархије стварају се услови за националне покрете чији је основни циљ ослобађање јужнословенских земаља од вјековне поробљености да би након Првог свјетског рата била остварена идеја о стварању државе Јужних Словена. „У ову нову државну заједницу југословенске земље су ушле са неуједначеним домаћајима и облицима друштвено-економског, културног и политичког живота, што је била посљедица њихове вјековне разједињености и специфичног историјског развика, у току кога су се историјски развили посебни народни индивидуалитети и изградили различити облици јавног и политичког живота.“³¹

³⁰ 1. Мој. 12, 3, 18, 18, 22, 18, 26, 4. Псал. 72, 17. Дјел. 3, 25.

³¹ Кемура, Ибрахим: *Улога „Гајрета“ у друштвеном животу муслимана Босне и Херцеговине (1903-1941)*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1986, стр. 143. Кемура у наставку овако описује политички живот у Босни: „Основна карактеристика политичког живота у Босни и Херцеговини у првим годинама након уједињења изражавала се у појави већег броја политичких партија и група, формираних претежно на национално вјерској основи. Национална и вјерска подијељеност, социјална слојевитост друштва, економска и друштвена нестабилност створиле су услове за појаву више политичких странака, које су биле израз интереса и тежњи појединих социјалних, националних и вјерских група. Већи дио тих политичких струја представљао је дијелове широк српских, хрватских или југословенских странака, или је с њима био у уској вези.“ (Исто) По овом питању погледати још и Краљачић, Томислав: *Народна радикална странка у Босни и Херцеговини на*

Након низа националних романтичарских идеја долази вријеме социјалистичких покрета. Ти покрети се одликују, прије свега, наднационалном свијешћу и они само доприносе разједињавању *идеје јединства*, односно они само крче пут сталних свађа и подјела на националној, вјерској, политичкој и културолошкој основи. Ни Ристо Радуловић није остао без тог социјалног аспекта у својој политичкој философији израженој у бројним текстовима али се, ипак, чврчће држао националног поштовања и помирења него наднационалне имагинарне комунистичке идеје. У петом разреду гимназије, кад је већ имао деветнаест година, Радуловић је под оптужбом *повреде учитељима дужног поштовања, немара у вршењу вјерских дужности и пристајања уз развратна социјалистичка начела*³² поново избачен, сада из сушачке гимназије. И поред таквих оптужби тешко је повјеровати да је Радуловић био занесен социјалистичком идеологијом. Он је, истина, позитивно вредновао француску револуцију, Волтера и Русоа, те инспираторе револуционарних идеја али његова политичка философија се заснивала више на тежњи ка националној слободи и поштовању основног принципа једнакости људи и народа од идеолошког приступа политичког уређења државе.³³ Његова правдољубивост и принципијелна тежња за политичком разборитошћу тјерала га је ка философији слободе и једнакости коју је налазио у дубини националне духовне културе и историје. Социјалистички покрети су, за Радуловића, били везани за површне ствари, као што су смањење радног времена, повећање надница и промјене власничког односа³⁴, а идеолошки су нападали

изборима за Уставотворну скупштину, у: Прилози Института за историју радничког покрета, Сарајево, 1969, година пета, број 5.

³² Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, стр. XVI.

³³ Ристо Радуловић је, на конгресу Српске народне организације, одржаном од 7. до 11. новембра 1907. године у Сарајеву, рекао: „Организовати се политички, просвјетно, економски, остати на заједничкој, *националној* основи не цјепкајући се у фракције ни странке, прионути за рад – и побједићемо.“ (наведено из: Слијепчевић, Перо: *Ристо Радуловић – Једно поглавље српске борбе у БиХ*, СКЗ, Београд, 1940, стр. XXVI.) Све оштрији захтјеви за аутономијом, самоопредјељењем и уставом је убрзало утицај оних кругова у Бечу и Пешти да Аустроугарска анектира Босну и Херцеговину, а то се и десило прогласом од 7. октобра 1908.

³⁴ Погледати: Радуловић, Ристо: *За што смо против социјалиста?*, Српска ријеч, бр. 100, 25. V (7. VI) 1911. Ту он пише: „Наше социјалисте немају данас другог идеала осим трбуха. Дневни рад од осам сати и повишица плата, то су с в и

све оно традиционално. Зато Радуловић пише: „У овим нападајима на вјеру и народност наше социјалисте су неуморне. Најприје су нападали на крсна имена, затим на ћирилицу, а напошљетку су почели нападати на српску историју, тражећи да се избаци из српских школа. Социјалисте иду потпуно истим путем, којим је ишла реакционарна владавина Калајева.“³⁵ Колико год су национални покрети покушавали да наметну доминантни национ око кога би се *остали* сакупили, чини нам се да су били идејно чистији у жељи да, тежњом за слободом, створе јаку државну заједницу на основу заједничких елемената. Као основни елементи најчешће се спомињу заједничко поријекло, језик и општа култура.³⁶ Међутим, од Ујевићевих профетских ријечи (Југословени ће се ујединити или их неће бити...³⁷) данас, као што видимо, нема ништа, а разлоге треба тражити у ускогрудности сваког појединачног националног бића Јужних Словена који су тиме „били препуштени на милост и немилост међусобно супротстављеним и болесно агресивним

идеали наших социјалиста. То су увидјели Срби и данас неће и не могу оваквим социјалистима указивати ни својих симпатија, а камо ли помоћи.“

³⁵ Исто.

³⁶ О различитим прилазима уједињења Јужних Словена погледати: Поздерац, Хамдија: *Марксизам и национално питање*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1978, бр 5, стр. 21-30. Између осталог Поздерац каже: „Опћенито је познато да је стара Југославија настала као резултат двије паралелне социјалне и политичке тежње. С једне стране, она је настала као резултат природних и историјских тежњи наших народа, Срба, Хрвата, Црногораца, Македонаца, Словенаца и Муслимана, да се, као сродни народи, који живе на једном географски и геополитички доста диференцираном подручју, а који су били вјековима угњетавани од већих сила, и то, прије свега, од Аустро-Угарске и Турске, уједине и створе заједничку државу која би била довољно способна да их штити од вањских непријатеља, с једне стране, и да им омогући миран и хармоничан развој и међусобно зближавање, с друге стране. На другој страни, постојала је тенденција буржоазије у сваком од ових народа да искористи ове услове и тежње народа ка обједињавању и да се она наметне као арбитар историјским приликама, те да их искористи у своје уске класне сврхе и интересе.“ (Исто, стр. 26.) Још погледати: Гајевић, Драгомир: *Варијације на тему: југословенство и култура*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1985, бр.1-2. стр. 99-117. У овом тексту аутор се позива на Фрању Рачког, Тина Ујевића и Мирослава Крлежу, који су потенцирали југословенство као једини смисао јужнословенске историје. Без тог југословенства историја „нема праве сврхе, јер се претвара у служење појединих етничких и конфесионалних заједница страним поробљивачима. Оно враћа вјеру у живот, развија осјећај самопоуздања и изазива морални препород.“ (Стр. 100.)

³⁷ Чланак Тина Ујевића под насловом *Југославенско море* из 1915. године.

националним идејама“ (...).³⁸ Трагични догађаји у оба свјетска рата, као и овог босанскохерцеговачког грађанског рата то најбоље показују.

Насупрот томе, социјалистички покрети, а посебно Комунистичка партија, мијењали су позицију о националном питању тражећи најбољи пут да дођу на власт.³⁹ Кад им је требала шири потпора народа, комунисти су *преферирали* све-народним јединством, а то је нарочито изражено у вријеме доласка Хитлера на власт у Њемачкој. Тада КПЈ поново мијења курс и престаје радити на разбијању Југославије истичући да би се тако створиле мале државице неспособне за одбрану од надолazeћег фашизма. Такве силе, центрифугална и центрипетална, постоје и данас у Босни и Херцеговини. Оно што се догађало у *свим* Југославијама данас се догађа у држави Босни и Херцеговини – једни потенцирају јединствено национално биће засновано на језичко-културној линији, док други теже ка етничким границама заснованим на вјери и разликама везаним за појединачне обичајности. „Крвави етнички конфликти су показали да током своје владавине комунистички режим није успио изградити довољно утемељену и дјелатну *политичку стварност* која надмашује културне и религијске партикуларизме.“⁴⁰ Наравно да се не ради о томе да су комунисти жељели да ријеше проблем партикуларизма будући да су, с времена на вријеме, *радили* на дијељењу јединства јужнословенских народа, него о томе што нису успјели, или нису хтјели дозволити слободно развијање сваког народа понаособ. Највише страдалих у политичким чисткама било је након промјене *курса* који намећу политичке

³⁸ Гајевић, Драгомир: *Варијације на тему: југословенство и култура*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1985, бр.1-2. стр. 102.

³⁹ Нпр: на оснивачком конгресу у Вуковару 1920. године, КПЈ је као идеолошко-политичку подлогу имала југословенску национално-политичку линију али је већ следеће године тај став промијенила и почела наглашавати да југословенска заједница представља вишенационалну државу и усваја начело о самоопредјељењу као рјешењу националног питања у Југославији. Краљевина Југославија је, можда нетолерантно, покушавала да ријешити национални проблем у младој држави али „националној унификацији пружили су отпор сепаратистички покрети Павелићевих усташа и организације Ванче Михајловског, али се у вријеме диктатуре и КПЈ одредјелила за разбијање Југославије.“ (Речић, Енвер: *Југославенска мисао, Босна и државност Босне и Херцеговине*, у: : „*Dijalog*“, Сарајево, 2004, Нова серија, година десета, број 4, стр. 20.)

⁴⁰ Влаисављевић, Уго: *Цивилно друштво, људска права и грађанство*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 2005, Нова серија, година једанаеста, број 3-4, стр. 28.

елите, а да, прије тога, никад не питају *своје* грађане за то.⁴¹ Марксова теоријска задаћа ослобађања од религије, капитализма, националности..., која истина није његов производ него производ укупног духовног бића рационализма, поново је на дјелу како у Босни и Херцеговини тако и у окружењу. Тај *баук*, који непрекидно кружи Европом, сада напада наше крајеве захтијевајући од нас да се ослободимо националног на рачун грађанског.

Међутим, наш поглед није усмјерен према *слободи од* него смо одређене према *слободи за*, јер у таквом односу према друштвеној заједници и појединцу видимо веће могућности за општи развој што реално може да допринесе праведнијем заједничком животу више националних јединица у оквиру једне државе.

Сам појам *национализам* извире из Француске револуције и захвата свеколику Европу, у којој ће бити повод конфронтација ево више од два вијека. Револуционарни покрети који су заплуснули Европу у 18. вијеку су прекинули, како би рекао Русмир Махмутџеџајић, „везу с идејом о људском јединству у Духу.“ Да би одмах наставио: „Тако започиње пријелаз од кршћанског трансценденталног универзализма духа према унутарсвјетовном универзализму разума.“⁴²

Разлог пустошења европских земаља лежи, прије свега, у једностраном приступу *својој* нацији која је *увијек у праву*, а све друге су за нешто *криве*. Међутим, имајући ово у виду, часопис „*Dijalog*“ нам доноси један интересантан текст Драгомира Гајевића у коме се тврди да постоји и *здрави* национализам⁴³ који „је прожет самопоуздањем и борбеношћу, вјером у будућност и новим схватањима права и дужности.“⁴⁴ Тај *здрави* национализам се не заснива само на критици страних завојевача него настоји критички погледати унутрашње грешке и узроке одговорности за страдање народа у Босни и Херцеговини. Публициста Ристо Радуловић

⁴¹ Најдрастичнији примјер је Резолуција Информ бироа 1948. послје које су десетине хиљада људи завршили по затворима, а да нису знали за шта су оптужени. Многи никад нису ни изашли из комунистичких казамата. Преживјели и њихове породице, као и породице страдалих у тим *чистка-ма*, никад се нису опоравили и никад им није образложено страдање нити је била јавна рехабилитација модерних мученика.

⁴² Махмутџеџајић, Русмир: *Идеологија нације*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 2001, Нова серија, година седма, број 3-4, стр. 61.

⁴³ Гајевић, Драгомир: *Ристо Радуловић као идеолог и критичар босанскохерцеговачког друштва*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1986., бр.1-2, стр. 9-33.

⁴⁴ Исто, стр. 27.

осликава политичку структуру Босне и Херцеговине на почетку двадесетог вијека, али као да говори и пише у садашње вријеме, јер стварност сукоба на политичкој сцени не јењава, нити се морална философија *заштитника* националних интереса мијења. Појаву здравог српског национализма и националног егоизма, Радуловић не супротставља другим национализмима у БиХ, него искључиво појавама хуманитарних идеја које су долазиле са запада Европе.⁴⁵

За *здрави* национализам можемо рећи да је то онај национализам који је завршио процес самоодређења. Но, имамо и супротних примјера у сваком националном бићу у Босни и Херцеговини. На примјер „бошњачка политика, заговарана и практикурана последње стољеће и пол, за своје основно обиљежје има негативно самоодређење. То негативно самоодређење бошњачке политике садржано је у томе да она своје циљеве одређује *ad hoc* у реакцији на спољна догађања, а не из властите бити или стабилног система вриједносних оријентација.“⁴⁶

У прво вријеме аустроугарске владавине народ Босне и Херцеговине се назива *наш народ* који је подијељен на три вјерске заједнице. Режим не само да уважава разлике него их и продубљава уколико служе Бечу у разбијању славенске идеје и жеље свих народа да се ослободе туђинске власти. Како у Босни и Херцеговини, у то вријеме, још није била подједнако развијена национална свијест, конфесије су различито гледале на аустроугарску монархију. Она је за муслимане, обавјештава нас Енвер Редић, „невјерничка држава“⁴⁷,

⁴⁵ Погледати и данас интересантан чланак: Радуловић, Ристо: *Наш национализам*, Каледнар „Просвјета“, Сарајево, 1913, стр. 41-42. Између осталог, Радуловић ту каже: „Лажне западне хуманитарне идеје све мање имају утицаја на народне представнике; долази се до тачног гледишта, да свој рад и дјеловање удешавамо не по сентименталним клијештима појединих хуманитараца, него према користи српскога народа, према његовим потребама.“

⁴⁶ Филандра, Шафир: *Номинализам и национализам у савременој бошњачкој политици*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 2003, Нова серија, година девета, број 1-2, стр. 257.

⁴⁷ Погледати: Кемура, Ибрахим: *Улога „Гајрета“ у друштвеном животу муслимана Босне и Херцеговине (1903-1941)*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1986. Ту Кемура, размишљајући о приликама у којима су се нашли муслимани након аустроугарске окупације, каже да је муслиманско становништво „више стољећа (је) живјело у духовним, материјалним и политичким сферама које су биле чврстим нитима, првенствено путем религије, везане за оријентално-исламску цивилизацију. Ау-строугарском окупацијом те везе су биле ослабљене, штавише и покидане, а продори утицаја и те-ковине западноевропске цивилизације нагло појачани. Муслимани су према овим неочекиваним крупним промјенама, које су оспоравале и рушиле дотадашњи устаљени систем друштвеног живота, навика и

за католике „њихова држава“, док је „за православне била пријетња њиховим тежњама за ослобођењем.“⁴⁸

Ристо Радуловић није насјео на овакав, прије свега, политички став заостале босанскохерцеговачке заједнице. Он је храбром политичком философијом покушао да помири све националне ентитете и да их, једном визионарском мишљу, поведе на пут истинске слободе којом се може стварати државна заједница равноправних народа. Нажалост, многи га нису чули захваљујући аустроугарском репресивном хтијењу да загосподари балканским просторима након пада Османског царства.

Јасно је да ова земља са три конститутивна народа не може бити земља у којој доминира један народ. Исто тако, Босна и Херцеговина је земља која има више религијских заједница, па нас то упућује на закључак да као таква не може бити теократска. Прича о босанском народу би овдје могла да заврши да није сталних *притисака* заосталих из времена Калајевог режима. Али то не значи да Босна и Херцеговина није чињеница.⁴⁹ Бар за сада, јер морамо знати да свака чињеница која има за разлог свог постојања људски напор јесте промјенљива. Очит примјер за то је недавна историјска чињеница да је Југославија просто нестала са мапе Европе, иако је производ напора свих Јужних Словена. За ту чињеницу је неважно

схватања, били неповјерљиви и врло резервисани, па је стога и њихов пут прилагођавања био спор и скопчан с великим тешкоћама.“ (стр.13.) Овакво стање је узроковало *покрет за вјерску и вакуфско-меарифску аутономију*. „Међутим, иза програма за вјерско-школску аутономију стајали су и други захтјеви и циљеви политичке природе, који су се изражавали у захтјевима за успоставу аутономног статуса Босне и Херцеговине под суверенитетом султана. У току аутономне борбе успостављена је сарадња са вођством покрета Срба за црквено-школску аутономију, који се одвијао па-ралелно са муслиманским, а имао је сличне циљеве. Платформа политичке сарадње вођства српског и муслиманског покрета заснивала се и на заједничком циљу – ослобођењу од Аустро-Угарске.“ (Исто, стр. 24.)

⁴⁸ Реџић, Енвер: *Религија и нација у свјетлу аустро-угарске политике у Босни и Херцеговини*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 2002, Нова серија, година осма, број 3, стр. 185.

⁴⁹ Погледати: Finkelkraut, Alain: *Злочин рођења (Европа, нације, рат)*, у: „*Dijalog*“, Сарајево, 1995, Нова серија, година прва, број 3-4, стр.45-57. Ту аутор пише: „Босна *није* минијатурна Југославија. Југославија је илузија, Босна је чињеница. Југославија није никад истински функционисала; Босна није никад практично престала да постоји. Југословенска држава је несрећна и скоро материјализација велике етничке илузије – оне о братству Јужних Словена; босански ентитет је производ хисто-рије. Неуспјех Југославије јасно показује да расна сродност не може заузимати мјесто заједнице; отпорност Босне подсјећа да нација није једини могући облик хисторијско-политичке заједнице. (Стр. 53.)

шта се о томе говори и да ли је та држава јужнословенских народа била илузија или реалност заснована на тежњи стварања заједнице братских народа.

Основни проблем српског, а тиме и осталих босанскохерцеговачких народа, није промијењен ни у новонасталој ситуацији међународног признања Босне и Херцеговине као суверене државе, а то је континуитет оспоравања основног људског права – права на национално, културолошко и државно самоопредјељење и живот у заједници заснованој на равноправној позицији слободних људи. Поред суптилних и, обичном човјеку, тешко препознатљивих политичких притисака, постоје и мање суптилне, видљиве методе којима се жели *отцијепити* дио српског (не само српског!) бића и ставити га у контекст историјске самобитности заједнице каква је садашња Босна и Херцеговина. Навешћемо само неколико проблематичних појава везаних за питања државотворности народа босанскохерцеговачке заједнице: многи званични представници међународне заједнице, али и неки домаћи, служе се синтагмом *босански Срби* (као и *босански Хрвати*) и тиме желе овим атрибутом одвојити дио Срба од браће из Србије и Црне Горе (као и Хрвате од хрватске браће). Други проблем је научно силовање са увођењем новог језика на ове просторе и његово име – *босански језик*?! То је, вјероватно, једини примјер да језик добија име по географском појму, а не по људској заједници. Трећи проблем, који ћемо овдје назначити, јесте питање увођења нове националне одреднице за све држављане Босне и Херцеговине, а то је: *Босанац*. Истина, засад је то врло стидљиво али је очито присутно незадовољство садашњом националном структуром па се жели створити политичка нација као што је то покушао и Калај крајем деветнаестог вијека.

Наравно да питање Босне и Херцеговине као државе није само питање историје као науке али, без жеље да намећемо рјешење на то питање, ваља напоменути да је континуитет босанскохерцеговачке државе прекинут у петнаестом вијеку османским освајањем, а настављен, ево, на крају двадесетог вијека жељом, прије свега, великих сила и прегласавањем једног од конститу-тивних народа. Вјероватно је то прегласавање имало за посљедицу немилосрди грађански рат који је, опет, поново поставио питање међунационалне политичке и културне сарадње и сврховитости постојања самосталне државе каква је Босна и Херцеговина будући да без међународне заједнице, бар за сад, то није могуће.

Ристо Радуловић је један примјер, у новијој историји, српског интелектуалца чије дјело из угла политичке философије, по нашем мишљењу, вриједи изучавати. Основни разлог за то јесте историографски поглед на вријеме стварања националног бића и његовог сазријевања кроз тешка времена сужањства двама царствима и стварања прве државе Јужних Словена. Други добар разлог изучавања политичког опуса овог публицисте јесте тај што је он изванредан примјер континуитета националног питања у Босни и Херцеговини. У Радуловићевој оставштини има низ бриљантних слика постојећег стања духа код свих народа који су се преплитали, и још се преплићу, на територији данашње државе Босне и Херцеговине. Исто тако, дао је неколико визионарских рјешења о начину живота у вишенационалној заједници из перспективе слободног избора, као природног права, те политичке и стратешке разборитости живота у држави Јужних Словена, која се заснива на истом поријеклу, језику, општој култури и историјској повезаности.

Резиме

Из данашње перспективе је видљив континуитет политичке борбе сваког националног бића унутар Босне и Херцеговине за што бољу позицију, а често и за доминацију над другима. Двадесети вијек је почео преламањем двају царстава која су покушавала да доминирају над цијелим простором Јужних Словена. Кроз призму философије политике видљив је допринос босанскохерцеговачких Срба коначном сламању окупаторских режима и стварања услова живота у политичкој и економској слободи свих народа. Публициста Ристо Радуловић је само један примјер српског интелектуалног круга који је у беспопштедној политичкој борби, дајући немјерљив допринос борби за политичку слободу, остао звијезда водила као визионар начина живота у плуралном друштву.

Stojan Šljuka

RISTO RADULOVIĆ: A VIEW UPON THE
POLITICAL PHILOSOPHY OF THE SERBS FROM
BOSNIA AND HERZEGOVINA AT THE BEGINNING OF
THE TWENTIETH CENTURY

Summary

In this paper the author reflects upon the time when Bosnia and Herzegovina was the zone of interest for the most powerful countries of the period. He also analyses the political activity of the Serbian corpus embodied in the character of the publicist Risto Radulović. The emphasis is put upon the active role of the Serbian spiritual being in the fight for full national freedom and state for South Slavs. The beginning of the twentieth century brought numerous political dilemmas. Out of this analysis we may see how leading Serbian intellectuals were devoted to question of the solution to the key political problems of the multi national Bosnia and Herzegovina.

Весна Зубер
Факултет политичких наука
Бања Лука
Љубомир Зубер
Филозофски факултет
Источно Сарајево

070:659.4(497.6)

НОВИНАРСТВО И ОДНОСИ С ЈАВНОШЋУ ИЗМЕЋУ ПАРТНЕРСТВА И АНТАГОНИЗМА

Апстракт: Све је више новинара у Републици Српској који прелазе на послове односа с јавношћу, без обзира на то о којој институцији је ријеч. Радно мјесто службеника за односе с јавношћу регулисано је Законом о слободи приступа информацијама, који је на нивоу БиХ усвојен још 2000. године, а у Републици Српској годину дана касније. Многе институције, ипак, још нису испоштовале ову законску одредбу, сматрајући да посао из дјелокруга односа с јавношћу може да обавља „било ко“ у име организације, и да то најбоље могу радити управљачке структуре. Поједини менаџери у директним контактима с новинарима, још увијек успијевају да своје активности презентују јавности и без ПР менаџера, не схватајући њихов значај, како би развој организације био снажнији. Многи, такође, не прихватају да је новинарство и односе с јавношћу потребно посматрати као одвојене али истовремено међузависне комуникацијске активности које само примјењују различите методе на путу до циља. У раду ће бити ријечи о тим сличностима и разликама, те о могућности и потреби изградње партнерског односа ових значајних професија у савременом друштву.

Кључне ријечи: новинарство, односи с јавношћу, комуникација, организација.

Увод

Комуникација има значај још од античких времена када су ријечи биле брижљиво употребљаване у расправама да би се придобила маса за одређене циљеве. Дакле, односи с јавношћу нису „нова наука“, како то тврде поједини домаћи теоретичари и стручњаци из ове области, јер је комуникација стара колико и човјечанство. Према дефиницији Института за односе с јавношћу Велике Британије, односи с јавношћу јесу свјесна, планирана и одржива активност којом се успоставља и одржава међусобно разумијевање између организације и њене јавности. Америчко удружење односа с јавношћу наводи да ова комуникациона

активност помаже комплексном и разноликом друштву у доношењу одлука и омогућава му да функционише ефикасније, на тај начин што доприноси постизању међусобног разумијевања између институција (организација) и њиховог окружења (циљних група). Новинарство је, такође, једна од старих људских дјелатности. Има за циљ да омогући ток важних информација у друштву. Заједничка активност новинара и стручњака за односе с јавношћу је писање. Ипак службенике за односе с јавношћу не треба посматрати као „новинаре који раде у организацији“, као што се то дешава код нас. Послови и задаци особа за односе с јавношћу комплексни су и оне примарно морају имати савјетодавну улогу. Функцију односа с јавношћу свака организација која жели да напредује треба посматрати као стратешку, поштујући притом бројне вјештине/законитости које су, прије свега, везане за руковођење.

Активности новинарства и односа с јавношћу

Новинари и запослени у односима с јавношћу прикупљају информације, али их преносе са различитим циљем. Први, доминантно због информисања јавности, док је другима приоритет убјеђивање и утицање на позитивно формирање ставова о организацији и њеним активностима. Према Стјепану Маловићу (2005:18), „новинарство се заснива на пет професионалних стандарда: истинито, тачно, поштено, непристрасно и уравнотежено. Обе професије, у први план стављају јавност“. Зоран Томић (2007) наводи да „ријеч односи с јавношћу изражава три ствари; рад и јавност, рад за јавност, рад с јавношћу“. У теорији се наводи да „односи с јавношћу треба да граде повјерење између организације и њене јавности с циљем образовања, нпр. о неком производу или услузи, а никако продаје у сврху стицања профита. Међутим, у пракси то није тако. Велики број запослених у односима с јавношћу настоје „приказати своју организацију или личност, само из „позитивног угла“ скривајући, при томе, све оно што у том тренутку није у интересу организације. С друге стране, и новинари су потпуно изгубили осјећај за свој примарни задатак – информисање, па су у савременим друштвеним односима, посебно у транзицијским земљама, постали „судије“ или „тужиоци“ који доносе пресуде у текстовима, и прије него што почне стварни судски процес. Емил Влајки (2009: 222) наглашава да је „...јефтина масовна продукција ‘жуте штампе’, посебно ТВ фелтона, симболичко насиље над укусом јавности. Социјална интелигенција људи уништава се

манихеистичким, црно-бијелим приказивањем стварности и крајње сиромашним, често и вулгарним кич-стилом“. На сцени је, дакле, таблоидни журнализам јер данас “само лоша вијест“ продаје новине. Поредeћи новинаре и запослене у односима с јавношћу, Денис Л. Вилкокс и сарадници (2006: 12) наводе да „и једни и други, свој посао обављају на много истоветних начина: интервјуишу људе, сакупљају и резимирају велики број информација, пишу новинарским стилом и обучени су да створе добар текст у најкраћем могућем року. У ствари, многи новинари на крају мењају каријеру и прелазе у област односа с јавношћу... Међутим, упркос многим заједничким техникама, ове две области фундаментално се разликују по опсегу, циљевима, публици и каналима.“

Односе с јавношћу не чине само односи с медијима већ и односи с друштвеном заједницом, потрошачима, владом или међународном јавношћу, а посебно треба нагласити значај интерних односа с јавношћу, односно интерне комуникације, као и односе с јавношћу у кризним ситуацијама, који се у нашој пракси воде потпуно стихијски. Основни разлог за то је што управљачке структуре немају визију развоја организације, па ни кризе до које увијек може да дође. Анализирајући односе с јавношћу и улогу врховног менаџмента, Катлип и сарадници (2003: 64) истичу да „вјеродостојност односа с јавношћу почиње с моралним интегритетом управе, као и њеним друштвено одговорним потезима. Да би односи с јавношћу били дугорочно успјешни, од врховног менаџмента захтијева се следеће:

- одговорност и учешће у односима с јавношћу,
- ангажовање способних савјетника за односе с јавношћу,
- уградња перспектива односа с јавношћу у процесу креирања политике,
- двосмјерна комуникација с унутрашњим и вањским јавностима,
- усклађивање ријечи и дјела,
- јасно дефинисани циљеви.

Разлике између односа с јавношћу и новинарства су значајне. Новинари пишу за „општу јавност“, док се службеници за односе с јавношћу обраћају циљној/сегментираној јавности. Односи с јавношћу морају се изборити за кредибилитет, истовремено признајући значај новинарства, посебно односа с медијима као њиховог најважнијег сегмента. Такође, новинарство мора да потпуно прихвати односе с јавношћу и схвати њихов значај и за сопствену дјелатност. Да би остварило прави резултат, предузеће мора да

пошаље праву поруку преко правог медија. Сам овај концепт је контроверзан у односу на његову примјену. Логично је да организација координира својим комуникационим стратегијама, али неслагање настаје о питању исправног начина остварења тог циља“ (Вилкокс и сар. 2006:18). Свјетска искуства из ове области апликативна су и на простору Републике Српске. Михаел Кунцик (2008: 2), као и многи аутори који се баве релацијама новинарства и односа с јавношћу, полазе од четири тезе:

1. Репрезентацијска (заговорници не виде опасност због великог утицаја ПР-а);
2. Детерминацијска (сматрају да ПР манипулише новинарима);
3. Теза монопола медија (полази се од претпоставке да ПР не манипулише медијима, јер медијски садржаји подлијежу селекцији новинара);
4. Теза одбране (новинари су свјесни свог положаја и бране се од утицаја ПР-а).

Сви набројани односи ПР-а и новинара могу да буду идентификовани у друштвеном миљеу Републике Српске и БиХ. Ти се односи не мијењају ни приликом политичких промјена, већ се само манифестују на другачији начин. На овом простору учињени су само почетни кораци према пословној оријентацији и мјесту које ПР треба да заузме, увођењем Закона о слободи приступа информацијама 2001. године, који обавезује институције да именују службенике за односе с јавношћу. Задатак ПР-а јесте да створи и омогући бољу климу за сарадњу и повезаност између институције и јавности, гдје су односи са масовним медијима само једна од активности. Моделом детерминизма бавила се амерички комуниколог Барбара Бернс. Према њеним истраживањима, односи с јавношћу детерминишу новинарство јер, између осталог, контролишу теме и вријеме извјештавања у медијима. „Двије трећине свих агенцијских вијести новинских и електронских медија темељи се на маркетиншким материјалима. Све су рјеђа новинска додатна истраживања јер новинари немају времена за истраживање, и зато користе материјале које добијају од запослених у односима с јавношћу (Рус-Мол, 2005: 266). Бернсова тако новинарство и односе с јавношћу види као „збир улога увијек једнак нули“, објашњавајући то тиме што односи с јавношћу имају већи утицај, мањи је утицај новинарства и обрнуто. Дакле, она новинаре и запослене у односима с јавношћу види у својеврсном дуелу у којем се новинарство вреднује позитивно - „новинари као узвишени заступници општег

добра“, а односи с јавношћу, негативно, у служби партикуларних интереса (прилагођено према Томић, 2007: www.onlinehome.us). С друге стране, њемачки теоретичар Стефан Рус-Мол (2005: 267) сматра да је модел детерминизма превише поједностављен јер „новије студије потврђују претпоставке да и новинарство узвраћа властитим утицајем и да медији дају печат ПР понашању. Он објашњава да је ПР успјешнији уколико усмјерава своју информативну политику према владајућим вриједностима новинарства. Тако долазимо до тезе о „симбиози“ новинарства и односа с јавношћу, коју заступају неки теоретичари дајући јој предност у односу на детерминацију. Рус-Мол (2005: 267) примјећује да се „новинари томе жестоко супротстављају јер, према њиховом саморазумевању и осећају за посао који обављају, такво нешто је неспојиво. Упркос томе, друштвени односи су постали тако компликовани да новинари без пилот функције ПР-последника не би могли да извештавају квалитетно и свакодневно“. У прилог тези о симбиози, теоретичари наводе да су односи с јавношћу и новинарство „паразити“ и „хранитељи“, што им у тржишним околностима одговара. О овом говори и тржишни модел гдје постоји понуда и тражња, конкуренција и конкуренцијски односи како између редакција тако и између служби и агенција. Једино што су роба и услуге у овим дјелатностима специфичне. Михаел Кунцик (2006: 98) такође сматра да су ПР и новинарство међусобно зависни, истичући да „институције које се баве ПР-ом требају публицитет, а времена за властито истраживање најчешће недостаје”.

Новинарство и односи с јавношћу у Републици Српској

У Републици Српској велики је број новинара који су након одређеног периода рада у медијским кућама прешли у дјелатност односа с јавношћу. Исто је и у другим земљама, што показују бројна свјетска истраживања. Међутим, ријетки су они новинари који, при промјени дјелатности, настоје да помогну својим дојучерашњим колегама да лакше обаве задатке. Они и не размишљају да би тако најбоље представили институцију за коју раде. Ипак, предности ангажовања новинара у области односа с јавношћу бројне су и организације које се одлуче на такав кадровски избор морале би квалитетније користити „њихов потенцијал“ - знања и вјештине стечене у медијским кућама. Новинари који имају велику праксу могу бити корисни за „правилно“ представљање институције, јер су у стању да виде „обје стране медаље“, узимајући у обзир да им се

преласком у дјелатност односа с јавношћу пружила прилика да сагледају организацију и изнутра. Антагонизам се јавља и с друге стране, јер новинари који остају у медијима не гледају благонаклоно на своје бивше колеге и њихов нови посао. Дјелимичан одговор због чега је то тако могу дати управо бивши новинари који сада раде у односима с јавношћу. Они су, за потребе овог рада, навели основне разлоге за промјену посла. Разговарано је са 10 бивших новинара који су у протеклих годину или двије одлучили да раде на пословима односа с јавношћу у јавним институцијама у Бањалуци. Њихове разлоге наводимо редом којим су их они рангирани:

Бољи статус; јер им новинарство, како наводе, „као деградирана професија“ више ништа не може да пружи, као ни могућност за напредовање или стручно усавршавање;

Релативно боље *радно вријеме* у односу на рад у новинарству;

Већа плата;

Утицај који имају као савјетници „значајних личности“.

Индикативно је да је плата у периоду кризе кроз коју пролазе бројне земље, тек трећи наведени разлог за напуштање новинарства и промјену радног мјеста, док је на првом мјесту статус који својим запосленима не могу да обезбиједе медијске куће. Посебно забрињава став свих анкетираних о новинарству као „деградираној професији“, која не пружа могућност за напредовање и стручно усавршавање. Половина анкетираних бивших новинара навела је да им на новом радном мјесту ипак „недостаје комуникација са више различитих јавности“, јер су, углавном, „усредсређени на своју - циљну јавност, а то су у актуелној пракси већине институција, само односи с медијима“. Наравно да то није прихватљиво, јер су задаци ПР менаџера бројни и комплексни, али организације их не „користе у пуном капацитету“. Велики је број институција који службеника за односе с јавношћу сматра „техничким лицем“ или „новинаром у организацији“ не схватајући шта ти људи у ствари треба да раде. Ипак, службеници за односе с јавношћу који су доскора радили у новинарству, у већој мјери не подржавају тврдњу да савјетници за односе с јавношћу немају велики утицај у организацији, већ да су у актуелној пракси само „техничка лица“. Такав став присутан у овдашњој јавности, како наводе, може бити резултат непоштовања правила код кадровског избора ПР менаџера у појединим институцијама, јер се стручност не ставља увијек у први план. Портпароли су постали значајни у систему јавног комуницирања, али, како истиче Марко Сапунар (2001:41), „с тим омасовљењем уочавају се и попутне слабости јер лидери понајвише бирају младе

и атрактивне особе које могу својим 'еротским квалитетама' плијенити пажњу јавности. Ти млади људи (мушкарци и жене) при томе немају довољно искуства, а посебно не располажу максимализацијском вјештином аргументовања, слабо схватају потребе публике, а не схватају дубље ни политичке поруке које саопштавају, па се тако догађа да својим дјеловањем врло често постижу контрапродуктивност и више одмажу него што помажу да се поруке интерпретирају и на један правилан начин дођу до свијести примаоца". Анкетирани службеници за односе с јавношћу, признају да постоје проблеми у интерној комуникацији у организацијама за коју раде, али „да је могућа промјена свијести о значају ове дјелатности која у великој мјери зависи и од њих; њихове стручности, става и спремности на сарадњу с колегама, а посебно са управљачком структуром која мора, прије свих, да схвати значај односа с јавношћу. Александра Коларић (2000:70) такође истиче проблеме који се манифестују у несклоности давања информација. „То је психолошки проблем: бирократија је отпорна на промјене, поврх тога, већина људи или један дио људи запослен у бирократији, значи и државној управи, или и тијелима јавне власти своје министарство, свој завод или Владу, доживљавају као утврду коју треба бранити, јасно, од јавности. Од новинара и од грађана. Додатни је проблем што многи од оних који информације дају немају за то овлашћења. Једна од објективних тешкоћа је и сложеност новинарских питања или захтјева". Дејвид Рег (1996: 204) истиче да „најбољи однос који се може успоставити с медијима је онај који се заснива на обостраном повјерењу и ефикасности и осјетљивости функције односа с јавношћу. Такође се мора разумјети и прихватити да интереси медија и неке организације нису обавезно исти“.

Посебно треба истаћи проблем што у Републици Српској ни новинарство ни односи с јавношћу нису довољно афирмисани као научна или стручна подручја и доживљавају се као „успутне дјелатности којима свако може да се бави". Новинарство и односи с јавношћу нису потпуно компатибилни, али им је образовна основа заједничка, и то се не смије изгубити из вида током академског образовања будућих стручњака за једну и/или другу област. Обје ове активности захтијевају велику урођену способност и таленат, психолошке предиспозиције али и научено мултидисциплинарно знање. Многи погрешно схватају да таленат може бити супституција за то знање и у новинарству и у односима с јавношћу. Стручњаци за ПР најчешће познају радне услове новинара и њихове потребе и

труде се да медијски примјерено обликују своје текстове. Дакле, иако новинарство и односи с јавношћу једно без другог не могу, а заједно не би смјели, јер се налазе на двије сукобљене стране, њихова интеракција је неизбјежна. Једни су добро плаћени за разлику од других, мада то не може бити генерална оцјена за БиХ. Иако са мање новца, некад се чини да новинари (који се још одупиру притисцима и поштују професионализам), имају више слободе или барем илузија о важности своје улоге у друштву.

Сарадња новинара и ПР-а мора се темељити на повјерењу и схватању да су ове двије професије блиске, повезане и сродне и да се њихови задаци преплићу. Запослени у овим областима на супротним су странама, али то није довољан разлог да се у њиховим односима не може изградити партнерство. Да би се то постигло, потребна је свијест да су и једни и други само „слуге јавности“ и да, као посредници, свака на свој начин, треба да штите „општи-заједнички интерес“. Обавеза, задатак и циљ којем би требало тежити јесу да јавности презентују тачну, јасну, благовремену и цјеловиту информацију. Кључни проблем код обје професије је мишљење да су супериорне и да имају примат у односу на другу. Важност ових односа још увијек није препознат на просторима Босне и Херцеговине, иако су о овоме писали бројни аутори из теорије и праксе у Европи још у 19. вијеку.

Умјесто закључка

Анализом односа новинара и ПР-а у Републици Српској може се закључити да је у друштвеној заједници присутна бојазан да ће информација на релацији: руководилац – ПР – новинар, бити погрешно пренесена. Има и других разлога због чега службе за односе с јавношћу не могу да функционишу у пуном капацитету. Нпр. наши политичари још увијек сматрају да они могу најбоље представити државу, ентитет, општину, предузеће и слично, те да могу говорити о свему и у свако вријеме. Приступ ПР менаџера особи „за коју ради“, често је отежан, те не постоји могућност за потпуно сагледавање информације коју је касније потребно брзо, ефикасно и јасно презентовати медијима. Због тога новинари губе повјерење у службенике за односе с јавношћу и фокусирају се директно на одговорне особе, па и када тема није толико значајна да би о њој морао да говори највиши функционер. Свјетска искуства из ове области апликативна су и на простору Републике Српске. Службеници за односе с јавношћу морају бити професионални,

искусни, у сваком тренутку спремни да адекватно реагују. Неопходна је и добра процјена термина и форме презентовања информације. Комуникација са новинарима увијек мора бити планирана и адекватно реализована. Од односа према медијима зависи природа, презентација тема и афирмација/слика/имиџ, који ће институција изградити у јавности. Свјесни значаја медија, владајуће структуре, потпуно их централизују и утичу на уређивачку политику, што се директно рефлектује на смањење броја квалитетних истраживачких пројеката и интереса за професионалним бављењем новинарством. Извјештавање се своди само на преношење информација-података, које новинарима пласирају ПР службе или функционери директно, а ријетки су критички осврти у медијима који би требало да буду истински „заступници јавности“. Јеленка Воћкић-Авдагић (2002: 103) примјећује да је „информација као производ са ‘споредног колосијека’ индустријског друштва, постала најтраженија роба у информацијском друштву, утичући на промјене друштвених феномена посебно јавног мњења“. Без обзира на ову чињеницу, новинари у БиХ и њеним ентитетима, а посебно управљачке структуре већине медијских кућа, не понашају се у складу с тим. С друге стране, ако прихватимо да су односи с јавношћу „систематска, дугорочна активност на формирању и одржавању позитивног става јавности о некој организацији и личности“ (Славујевић; 2007:27), можемо закључити да се већина ПР менаџера и организација у којима раде, не понашају према правилима професије, и не користе све погодности које им она може понудити у савременом пословању.

За правилно разумијевање односа новинарства и односа с јавношћу неопходно је уважити:

циљеве професија;

потребу изградње међусобног повјерења;

високе етичке/деонтолошке стандарде.

Осим расправе о међусобним односима новинарства на ПР-а, треба размислити и о томе јесу ли новинари, у ствари, само отворени презентери односа с јавношћу, те могу ли, у сложеним друштвеним односима, и једна и друга активност бити професионалније, како би допринијеле снажнијем развоју друштвене заједнице.

Литература

- Александра Коларић (2000), *Односи с јавношћу као наличје новинарства*, „Медијска истраживања“, (год. 6, бр. 2), Загреб
- Винка Филиповић, Милица Костић-Станковић (2008), *Односи с јавношћу*, Београд
- Дејвид Рег (1996), *Односи с медијима*, Београд
- Денис Л. Вилкокс, Глен Т. Камерон, Филип Х. Олт, Ворен К. Ејџи (2006), *Односи с јавношћу - стратегије и тактике*, Београд
- Емил Влајки (2009), *Социјална патологија постмодернизма*, Загреб
- Зоран Славујевић (2007), *Политички маркетинг*, Београд
- Зоран Томић (2007), *Односи с јавношћу и новинарство*, Зборник радова: Комуникацијске знаности - Хрватски студији, Загреб
- Зоран Томић (2008), *Односи с јавношћу - теорија и пракса*, Загреб
- Јеленка Воћкић-Авдагић (2002), *Савремене комуникације не/сигурна игра свијета*, Сарајево
- Михаел Кунцик, Астрид Ципфел (2006), *Увод у знаност о медијима и комуникологију*, Загреб
- Михаел Кунцик (2008), *Односи с јавношћу и новинарство*, Медианали, год. 2, бр. 4, Дубровник
- Стјепан Маловић (2005), *Основе новинарства*, Загреб
- Штефан Рус-Мол, Ана Југослава, Загорац Кершер (2005), *Новинарство*, Београд
- http://s277094006.onlinehome.us/mediawiki/index.php?title=Odnosi_s_javno%C5%A1%C4%87u_i_novinarstvo

Vesna Zuber
Ljubomir Zuber

JOURNALISM AND PUBLIC RELATIONS BETWEEN PARTNERSHIP AND ANTAGONISM

Summary

There is an increase in number of journalists who decide to do the public relations jobs in various institutions in Republic of Srpska. The workplace for the public relations person has been regulated by the Law on Freedom of Access to Information in BiH, adopted in Bosnia and Herzegovina in 2000, and in Republic of Srpska the following year. Numerous institutions, however, have not yet taken into consideration this decision, claiming that the public relations job can be done by “anyone” in the name of organization and especially those from the governing structure. Certain managers in the direct contacts with journalist still succeed in presenting their activities to the public without PR managers, without understanding of their importance for the development of the organization. Many, also, do not agree with the fact that journalism and public relations should be regarded separately but, at the same time, correlated communicational activities using different methods. In this paper we would show differences and similarities, and on possibilities and need for establishing a sort of partnership among these important professions in the modern society.

СВЕШТЕНСТВО И ЦРКВА У СЛУЖБИ ПОЛИТИКЕ У ХЕНРИЈУ VIII И КРАЉУ ЦОНУ

Апстракт: Рад се бави злоупотребом религије и свештенства у служби политике у Шекспировим историјским драмама Хенри VIII и Краљ Цон. И у једној и у другој драми припадници свештенства се грубо мешају у све облике друштвеног и политичког живота Енглеске, желећи по сваку цену да сачувају своју огромну моћ и богатство.

Кључне речи: свештенство, политика, моћ, религија

Краљ Цон је највероватније настао 1596-97. То је драма о краљу чије је право на престо било прилично сумњиво и о чијој су владавини постојала контроверзна мишљења. Протестанти су га славили као првог енглеског краља који се супротиставио угњетавању римске цркве. Католици су, стављајући акценат на саучесништво Цона у убиству свог синовца Артура, сина претходног краља Ричарда I (чије је право на престо било јаче), као и на његов сукоб са папом (који је резултирао краљевим искључењем из цркве, пре него што је коначно морао да попусти и покори се папи), видели у Цону узурпатора, убицу и јеретика. Већ из овако различитих мишљења две супротстављене религијске групе, можемо закључити да је утицај цркве и свештенства на политички живот Енглеске тог периода, једна од главних тема драме.

Краљ Цон је дошао у сукоб са папом јер није желео да му се покори и призна кентерберијског архиепископа кога је папа поставио. Шекспир нас о томе обавештава у првој сцени трећег чина када, пошто су Цон и француски краљ Филип управо избегли ратни сукоб и склопили примирје женидбом дофена Луја Цономом нећаком Бланком, на сцену ступа кардинал Пандулф, у својству папиног изасланика.

На његово питање зашто Цон потцењује цркву и одбија послушност папи, Цон дрско и подсмешљиво одговара, ругајући се папи називајући га обичним бедником. На примедбу краља Филипа да је то богохулство, Цон отворено, па чак и грубо разоткрива и извргава руглу преваре и злоупотребе којима се папа са својим савезницима, владарима, служи да би обмануо своје поданике и стекао што већу корист:

... ти, и сви краљеви хришћанлука,
Глупо заведени тим попом наметљивим,
Плашећи се клетве што ноавац откупи;
Ценом гнусног злата, прахом и пепелом,
Купујете варљив опроштај од човека
Који том продајом губи опроштај; (III, i, 88-93)

Овакво дрско и одлучно супротстављање папи, коме је Енглеска била вазал, оставило је кардиналу само једну могућност: да против бунтовног и непослушног краља примени најстрожу казну коју је црква у сличним ситуацијама примењивала против оних који би се отели њеној контроли и одбили јој покорност - искључење из цркве. То је аутоматски значило да су Џоновии поданици ослобођени свих обавеза према њему и да су могли чак и да га убију.

Дакле управо склопљени мир између Енглеске и Француске мора да се раскине, а нови сукоб је на видуку. Кардиналова наредба француском краљу да прекрши примирје је јасна и неопозива.

И тако овај свети представник цркве, уместо да благослови склопљени мир, доноси претње новим крвопролићем:

Стога на оружје! Постани борац цркве,
Или ће мајка црква те проклети (III, i, 181-2)

узвикује у френетичком расположењу Пандулф, тражећи крв, оружје, смрт у име цркве, оне исте цркве са чије проповедаонице је можда већ јуче слао поруке мира, благостања, љубави и праштања.

Оваква кардиналова дволичност одлично се допуњује његовом изванредном говорничком вештином и способношћу убеђивања, што долази до изражаја у дугом говору којим покушава да убеди колебљивог Филипа да раскине мир са Енглеском. Служећи се дугим, неразумљивим објашњењима у којима се вешто поиграва речима вера, заклетва, неверност, иронично закључује:

Вера је та што чини основ заклетвама.
Али ти си се, у име вере, заклео
Против вере, и зато твоја вера важи,
А не твоја заклетва.
Дао си заклетву и тим пружио јамство
За неверност према твојој првој, већој
Заклетви; ал`ти верност првој тражи
Да будеш неверан другој; јер иначе
Заклињање би било лакрдија. (III, i, 205-213)

Овакав кардиналов двосмислен аргумент, као и претња клетвом, чине да Филип најзад попусти. И то је крај мира и почетак

новог сукоба у коме Џон заробљава свог синовца Артура и односи победу над Французима.

Незадовољан оваквим исходом, кардинал решава да још једном опроба своје ратнохушкачке способности. Овога пута ће за остварење свог циља изабрати младог престолонаследника Француске, Луја. Након хладнокрвне и самоуверене констатације да ће Џон убити Артура да би себи осигурао власт, Пандулф вешто и лукаво уверава Луја да то може бити његова предност, да затражи право на енглески престо. Видевши да је млади престолонаследник неодлучан, он врло пажљиво али одлучно наставља своју “пророчанску” причу да ће се народ побунити када чује за Артурову смрт, а самим тим је Лују отворен пут ка престолу:

Тако кардинал, користећи се опробаним вештинама убеђивања, лукавства и подмуклости, поново креће у рат, у нове сукобе. Циљ мора бити остварен, цена није битна.

А када Џон у овом новом рату бива скоро поражен, мора да се покори цркви и затражи од ње помоћ. Јер једино је она могла да заустави лавину сукоба коју је сама покренула. Постигавши, дакле, циљ који је желео – да поново потчини Енглеску папи, кардинал је спреман да се заложи за прекид рата. Његове речи упућене Џону –

Мој дах је био дигао ту олују

Због твог окрутног става према папи.

Али пошто си сад преобраћеник,

Мој језик ће буру рата утишати. (V, i, 17-20)

представљају врхунац Пандулфове осионости и застрашујућу истину о огромној моћи цркве коју је она била спремна да по било коју цену брани, па и злоупотреби.

Пандулф је и код Холиншеда, кога је Шекспир користио као главни извор за своју драму, приказан као папин изасланик који је дошао у Енглеску да натера Џона да се потчини папи. Међутим, када ни то није успео одлучио је да оде из Енглеске и остави Џона “accursed and the land interdicted,”¹ а затим је, по папином наређењу отишао у Француску да подстакне краља на рат против Енглеске: “He should communicate with him all that which he had appointed to be done against king John, and to exhort the French king to make warre vpon him”²

¹ *Holinshed's Chronicle as used in Shakespeare's Plays*, edited by Allardyce & Josephine Nicoll, London, J. M. Dent & Sons LTD, p.6

² Исто, стр. 6

Дакле, и Шекспир и Холинshed, први језиком песника, а други језиком историјског хроничара, дају слику свештенства као одлучујућег фактора у друштвеном и политичком животу Енглеске. Та слика је, нарочито код Шекспира, изразито негативна и представља на одређен начин оштар напад на то свештенство и самог папу јер разобличава њихову дволичност, подмуклост и моралну бескрупулозност.

Савремене стилистичке анализе доводе у питање Шекспирово ауторство *Хенрија VIII*, али с обзиром да нема дефинитивних доказа да Шекспир није или јесте, у сарадњи са још неким, написао ову драму, можемо прихватити претпоставку да је *Хенри VIII*, углавном, ако не и у целости, Шекспирово дело. Драма је настала 1612-1613. и као последња драма из националне историје, заокружила је као целину период с краја четрнаестог до почетка шеснаестог века.

Хенри VIII велича династију Тјудора, чији чланови као Божји намесници, доносе мир и напредак Енглеској, чија је величина добила нове аспекте за време њихове владавине. У такву слику се у потпуности уклапа и рођење Елизабете, чији ће долазак на свет, према пророчанству архиепископа Кранмера на крају драме, донети Енглеској благостање.

Владавину Хенрија VIII обележио је, поред осталих великих догађаја, успон и пад кардинала Вулсија, који је био лорд канцелар и самим тим најмоћнија политичка личност у држави. Иако је имао високу политичку функцију, Вулси је био свештена личност и високи представник цркве, што је било од изузетног значаја за све друштвено-политичке догађаје у којима је имао пресудну улогу. Међутим, наводећи низ злоупотреба и интрига које су га пратиле док је био на овако високој функцији, Холинshed приказује кардиналов лик као супротност његовом позиву што би се могло схватити и као приказ свештенства уопште: "This cardinal was of a great stomach, for he compted himselfe equall with princes, & by craftie suggestion gat into his hands innumerable treasure: he forced little on simonie, and was not pittifull, and stood affectionate in his owne opinion: in open presence he would lie and saie untruth, and was double both in speech and meaning: he would promise much & performe little: he was vicious of his bodie, & gave the clergie evill example."³

Џон Скелтон (John Skelton, 1460-1529), енглески песник раног шеснаестог века, чије стваралаштво усваја нова хуманистичка

³Allardyce & Josephine Nicoll, op. cit., p. 51

зрачења, у својим сатирама има више личних напада на кардинала Вулсија. Скептонова мржња против свемоћног кардинала најбоље се огледа у поеми *Зашто не долазите на двор* (*Why come ye not to court*). Ту он у лику анонимног извештача о стању у држави, налази да је то стање лоше, а главни кривац за то је Вулси. Затим га, у властито име, напада за грамзивост, властољубље, блудничење, прождрљивост, самовољу, богохуљење. Мета Скептоновог напада је врло често и Вулсијево порекло, назива га “касапским штенетом”, помиње његов “масни родослов” и примећује да је канцелар “од оне краљевске крви која је спрана са месарске тезге”.

Кардинал Вулси се код Шекспира од самог почетка помиње у негативном светлу. Организатор раскошног сусрета краља Хенрија VIII и француског краља Франсоа I ради закључења мира, који ће Французи ускоро нарушити, пао је у немилост племства, које је због високих трошкова пута у Француску било економски упропаштено. Лордови га описују као расипника, охолог и самовољног јер:

... охолост из сваке

Честице му вири; (I, i, 170-1)

а познат је и по својој осветољубивости.

Најжешћи је у својим нападима војвода Бакингам, који кардинала назива:

..... тај свети лисац,

Ил`курјак, ил`оба – јер он је грабљив

Колико и лукав и склон је злости

Као сад што је моћан зло да твори; (I, i, 159 -162))

и оптужује га за издајство, јер тајно, без краљевог знања, а ради своје личне користи, преговара час са Шпанијом час са Француском и тако руши углед државе и краљеву част. Да је Вулси заиста био јако моћан, осветољубив и опасан непријатељ, сазнајемо врло брзо кад Бакингам бива ухапшен, оптужен за издају и погубљен, јер га је оптужио човек кога је, заједно са неколико других сведока, подмитио кардинал.

Велики бес и огорчење изазивао је Вулси и у народу, јер га је оптеретио високим порезима под изговором ратова у Француској, тако да коментар једног од племића да га обичан народ мрзи у потпуности потврђује оправданост оптужбе краљице Катарине да тим дажбинама не штети само свом већ и краљевом угледу. На све то Вулси смирено и самоуверено али дрско одговара:

... ја челник само сам

У строју, те упадљивији стога.

Ал` не и утицајнији међ` другима

Који са мношвом укорок иду. (I, ii, 41-4)
иронично негирајући своју кривицу и оправдавајући надмено и хладно свој поступак потребом да се државом управља одлучно, без обзира на поруге или “неосноване” притужбе.

У другом чину драме краљ Хенри намерава да се разведе од краљице Катарине. Иницијатор такве краљеве намере је Вулси, пошто му краљичин рођак, шпански краљ, није даровао архиепископију која би му помогла да се домогне папске столице.

И када се он наизглед понизно али одлучно брани од таквих оптужби, краљичине оштре речи којима образлаже зашто не жели да јој кардинал буде судија у спору са краљем, откривају суштину његове дволичне и подмукле природе:

Скрушени ви сте
И преподобни у речи, и ваше
Звање свето и висок положај ви
Заодевате у оно што привид
Смерности је и понизности; (II, iv, 104-8)

Ви, то морам да кажем, више држите
До својих почести него до нашег
Високог звања духовног; (II, iv, 114-16)

У трећем чину описује се Вулсијев пад чији су непосредни узроци, по Шекспиру, била писма која су стигла до краља. У једном Вулси моли папу да одложи пресуду о разводу, јер је у међувремену сазнао да краљ жели да се ожени дворском дамом, што Вулсију никако није одговарало, а друго писмо је било попис огромне имовине и блага које је кардинал стекао, а које је користио како сам каже:

Које згртао сам за свије личне
Сврхе; одиста да бих папинство
Стекао, и наградио пријатеље
Моје у Риму. (III, ii, 212-15)

То је био крај свемоћног Вулсија. Оптужбе на његов рачун су бројне: да је без краљевог знања, подмићивањем, уредио да буде папски изасланик у земљи, да је склапао тајне савезе на штету државе и краља, да је своју личност стављао изнад краљеве, да је из славољубивости дао да се отисне његов кардиналски шешир на новац

Међутим, иако је свестан свог пада, кардинал се пред надменим лордовима који су се окупили да му се ругају и уживају у његовој невољи, и даље држи охолост, негирајући сваку оптужбу.

А када остане сам, признаје своју грешку захваљујући краљу уз благу дозу ироније што га је, лишивши га свих функција, “излечио” од “достојанства премнога” човека који:

Нада се царству небеском! (III, ii, 380)

Да завршимо Холиншедовом негативном сликом охолог кардинала кога оптужује за славољубивост, умешаност у разне интриге и сплетке на двору, као и за осветољубивост и организовање завера против свих оних који би му се на било који начин супротставили: “For in his time he was the hautiest man in all his proceedings alive, having more respect to the honor of his person, that he had to his spirituall profession, and charitie ...”⁴

Кардинал Вулси је на неки начин заокружио Шекспирову слику свештенства у својим драмама из националне историје. Својом властољубивошћу, корумпираношћу, дволичношћу, лукавством и похлепом и потпуним стављањем свог позива у службу политике ради стицања и очувања материјалног богатства и власти сумирао је најважније карактеристике свештенства на које је Шекспир желео да укаже и чију је негативност оштро критиковао.

Шекспирови бискупи и кардинали су у потпуности у служби политике и владара, а религију користе само као маску иза које крију своју дволичност, подмуклост, неморалност и коју вешто навлаче када треба да оправдају своју похлепу, корумпираност и веома честу нехуманост. Кроз њихове описе добијамо јасну слику о животу и понашању оних чија белина кошуља и пурпурна мантија треба да означавају чистоту живота и љубав према Богу и ближњима. Шекспир нарочито истиче њихову лажну побожност желећи да покаже колико је често злоупотребљавана у манипулисању религиозним осећањима верника, а све ради стицања личне користи и богатства.

А кад су им то богатство и моћ угрожени, они су спремни, у име цркве, и на најтеже злочине да би их повратили и задржали.

Литература

1. Bullough, Geoffrey. *Narrative and Dramatic Sources of Shakespeare*. Vol. III,

⁴ William Shakespeare, *The King Henry VIII*, The Arden Edition of Works of William Shakespeare, edited by R. A. Foakes, London, Methuen and Co., 1968, p. 204

2. IV, London: Routledge and Kegan Paul, New York: Columbia University Press, 1960.
3. Campbel, Lily. Shakespeare`s "Histories". London, Methuen and Co., 1963. Eugene, M. Waith (Ed.). Shakespeare: *The Histories – a collection of critical essays*. New York, Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1965.
4. Ковачевић, Иванка; Костић, Веселин и др. *Енглеска књижевност 1*. Сарајево, и. п. "Свјетлост", 1991.
5. Nicoll, Allardyce & Josephine (Ed.). *Holinshed's Chronicle as used in Shakespeare's Plays*. London, J. M. Dent & Sons LTD
6. Tillyard; E. M. W. *Shakespeare's History Plays*. London, Chatto & Windus, 1944.
7. Шекспир, Вилијам. *Сабрана дела* [предговор Владислава Рибникар; преводиоци Велимир Живојиновић ... et al.]. Београд, Службени лист СРЈ: Досије, 1995

Tatjana Dumitrašković

CLERGY AND CHURCH IN THE SERVICE OF POLITICS IN HENRY VIII AND KING LEAR

Summary

The paper deals with the abuse of religion and clergy in Shakespeare`s political dramas Henry VIII and King Lear. In both dramas the representatives of the church involve themselves in all spheres of social and political life of England, trying to maintain wealth and power at any cost.

СОЦИЈАЛНОПСИХОЛОШКИ ФАКТОРИ ОПШТЕГ СТАВА О СТАЊУ АКТУЕЛНИХ МЕЋУНАЦИОНАЛНИХ ОДНОСА

Апстракт: У овом раду дат је приказ резултата истраживања спроведеног на 414 студента Босне и Херцеговине. Полазишни предмет овог истраживања је сагледавање природе и дистрибуције општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини, а ужи предмет истраживања се односи на сагледавање релација између социјалних и психолошких карактеристика испитаника и њихових ставова о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини. Социјалне карактеристике испитаника које су обухваћене истраживањем, односе се на националну припадност, а психолошке су: национална везаност, задовољство животом и ауторитарност.

Кључне ријечи: став о стању актуелних међунационалних односа, национална везаност, задовољство животом, ауторитарност.

Зашто проучавати ставове о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини?

Свједоци смо непрестаног заговарања и истицања значаја права на разлике, уважавања других и демократских принципа, али, с друге стране, исто тако свједочимо вербалној и физичкој агресиви и дискриминацији управо из разлога што постоје разлике између људи по полу, социјалном статусу, боји коже, националној припадности итд. На постављено питање „Ко сам ја“, јавља се читав низ одговора, од којих би се неки могли класификовати на оне који се односе на карактеристике заједничке свим људима (нпр. „Ја сам човјек“, „Ја сам становник планете Земље“), преко оних који се односе на припадност одређеним групама (становник одређене државе, припадник одређене етничке групе), до оних који се односе на одређене индивидуалне карактеристике. Упоредивање наших одговора са одговорима других указује на евидентне разлике. Уочљиво је да је немогуће остварити потпуну идентичност са другим људима и да је човјек принуђен да живи са људима који се разликују од њега. Свједоци смо да ниједна држава није хомогена по свом саставу становништва. У посљедње вријеме могли смо уочити

да се, без обзира на тренд глобализације, стварају нове државне границе базиране на принципима доминантне већине одређене етничке групе. Ако је тешко сагледати прилике у земљама које су географски удаљене од нас, довољно је да погледамо примјер Балкана и бивше СФР Југославије, од које је настало неколико нових држава, а међу њима и Босна и Херцеговина.

Сагледавање ставова о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини, преко низа односа о стварима и појавама које се дешавају, ставља у центар човјека који дјелује и на кога се дјелује. Човјек у Босни и Херцеговини је често изложен контрадикторним ситуацијама у којима се, с једне стране, истиче значај заједничког живота различитих групација становништва које у њој живе, а, с друге стране, свједок је многобројних сукоба између истих. Овакве контрадикторности управо и намећу потребу изучавања ставова о актуелном стању међунационалних односа у Босни и Херцеговини.

Теоријско разматрање проблема

Овај дио садржи разматрања о ширим друштвеним факторима који се тичу развоја и структуре Босне и Херцеговине, разматрања о психолошким карактеристикама за које смо се определијели да узмемо у обзир приликом изучавања социјалнопсихолошких фактора општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини (национална везаност, задовољство животом и ауторитарност), као и разматрања о ставовима уопште.

Босна и Херцеговина – развој и структура

Државу Босну и Херцеговину могуће је сагледати из различитих углова, али за наш проблем истраживања од значаја је сагледати следеће:

- 1) тренутну друштвено-политичку организацију,
- 2) историјски развој и
- 3) структуру становништва.

Босна и Херцеговина, након грађанског рата који је трајао од 1992. до 1995. године, потписивањем Дејтонског мировног споразума постаје држава са својом унутрашњом структуром и међународно признатим границама. Административно је подијељена на два дијела: Федерацију Босне и Херцеговине, која чини 51% укупне територије и Републику Српску, која чини 49% укупне територије.

Законодавну власт у Босни и Херцеговини представља Парламентарна скупштина, коју чине два дома: Представнички (Заступнички) дом и Дом народа.

Федерација БиХ је састављена од десет кантона, односно, жупанија, док је систем власти у Републици Српској централизован. Осим овога, постоји још једна територијално-административна јединица – Дистрикт Брчко.

Историјски развој Босне и Херцеговине се одвијао кроз неколико периода, почевши од њеног првог поимања у десетом вијеку, па до облика какав има сада у двадесет првом вијеку. Кузмановић и Бранковић (2003) наводе седам периода кроз које се одвијао историјски развој настанка државе Босне и Херцеговине:

- 1) прво поимање Босне – јавља се у десетом вијеку, око 950. године, у византијским и млетачким изворима, као мала и неомеђена територија која је потпадала под управу сусједних држава: Србије, Хрватске, Византије или Угарске;
- 2) успостављање босанске државе – траје од друге половине дванаестог вијека (1180. год.) до друге половине петнаестог вијека (1463. год.) и, иако самостална држава, у том периоду је често била у вазалском односу према другим државама;
- 3) развој Босне и Херцеговине под турском управом – траје од друге половине петнаестог вијека до друге половине деветнаестог вијека (1878. год.), и у овом периоду не постоји државност Босне и Херцеговине;
- 4) развој Босне и Херцеговине под аустроугарском окупацијом – траје од друге половине деветнаестог вијека (1878. год.) до друге деценије двадесетог вијека (1918. год.);
- 5) период од 1918. до 1941. године, у ком Босна и Херцеговина није имала никаква државотворна обиљежја;
- 6) период социјалистичке Југославије, који траје од 1945. до 1992. године, у ком Босна и Херцеговина има статус републике;
- 7) период конституисања државности Босне и Херцеговине - траје од 1991. до 1995. године.

Покушавајући да обухватимо период од 1995. године до данашњих дана, додали бисмо осми период у развоју Босне и Херцеговине, а то је период државности који траје од Општег оквирног споразума за Босну и Херцеговину, познатим под називом Дејтонски мировни споразум, који је парафиран 22. новембра 1995. у Дејтону (САД), а потписан 14. децембра 1995. године у Паризу (Француска).

Посматрајући историјски развој Босне и Херцеговине, поставља се питање да ли је и какав утицај сваки од ових периода имао на формирање ставова о различитим стварима и појавама које су биле и које се дешавају.

Комплексност друштвено-политичке структуре Босне и Херцеговине последица је њене структуре становништва као и њеног историјског развоја: „По својој унутрашњој конструкцији Босна је била најсложенија држава међу Јужним Словенима. У Хрватској је живео хомоген католички, а у Србији и Бугарској хомоген православни елемент. Зета је имала и православних и католика. У Босни су, међутим, кроз целу њену прошлост постојале три вере: православна, католичка и богумилска, а касније православна, католичка и муслиманска. И то три вере, које су једна другој биле мање више стални непријатељи“ (Ћоровић, 1999: 191). Сложена структура Босне и Херцеговине огледа се и у самом њеном називу. Познато је да су имена бивших република СФР Југославије изведена из бројчано доминантних народа, док је са Босном и Херцеговином то било немогуће извести због тога што ниједна од три набројане групације становништва не чини одговарајућу већину за извођење таквог имена.

Посматрајући историјски развој Босне и Херцеговине, као и данашње трендове који владају у свијету, поставља се питање да ли и какав утицај сваки од ових периода има на формирање ставова о различитим стварима и појавама које су биле и које се дешавају на овим просторима.

Национална везаност

Припадност одређеној групи даје референтни оквир оцјена и ставова индивидуе која се идентификује са њом с обзиром на нека њена својства: „Обично су породица, пријатељска група, а често и радна група међу малим групама оне које интензивно доживљавамо као своје, а од великих друштвених група често је то нација. Успех таквих група са којима се идентификујемо доживљавамо као свој властити успех. На њихове тешкоће и невоље реагујемо као на властите“ (Рот, 1999: 67).

Рот (1999) наводи механизам идентификације са властитом националном групацијом као један од чинилаца осјећања националне везаности. Националну везаност Требјешанин (2001) дефинише као „сентимент који обухвата различита позитивна осећања и систем повезаних ставова чији су објект сопствена нација,

језик, држава, историја и култура, а истовремено укључује и негативне емоције, уверења и ставове који настају као реакција на угрожавање националне слободе или на вређање националних осећања“ (Требјешанин, 2001: 287). Функције осјећања националне везаности су, према Роту, (1999): 1) задовољење потреба за заштитом егзистенције припадника одређене нације и 2) задовољење универзалног мотива за групном припадношћу и везаношћу.

Проблемом и класификацијом различитих облика националне везаности бавили су се Рот и Хавелка. Они дефинишу националну везаност као „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 и Хавелка, 1973, према Турјачанин, 2005). На основу добијених резултата истраживања, разликовали су три облика националне везаности: 1) облик који истиче примарну важност везаности за властиту нацију, 2) облик који истиче истовремену важност везаности и за властиту нацију и за човјечанство у цјелини и 3) однос за који национална везаност нема значај.

Задовољство животом

Задовољство животом, као и њему сродни појмови (субјективна добробит, срећа и квалитет живота), јесу конструкти новијег датума који се јављају у оквиру позитивне психологије. Пенезић (2006) наводи да се у литератури срећу различити приступи схватању задовољства животом и да мањи дио њих представља теорије у правом смислу ријечи, а да више њих представља теоријске спекулације, које су само дјелимично повезане са овим конструктом.

Постоје многобројне дефиниције задовољства животом, од којих ћемо овдје истаћи само неке:

- 1) Ендјус и Вити (1976; према Пенезић, 2006) у конструкт задовољства животом укључује когнитивну евалуацију, као и одређени ниво позитивних и негативних осјећања,
- 2) Кемпбел, Конверс и Роџерс (1976; према Пенезић, 2006) дефинишу задовољство животом као опажену разлику између

аспирација и достигнућа, а она се креће од перцепције испуњености до перцепције депривације,

- 3) Павот (1991; према Пенезић, 2006) дефинише задовољство животом у смислу глобалне евалуације неке особе о свом животу,
- 4) Пенезић дефинише задовољство животом као „евалуацију властита цјелокупног живота, а кроз коју сваки појединац процјењује свој живот“ (Пенезић, 2006: 647).

Пенезић (2006, Б) наводи да ће процјена задовољства животом прије свега зависити од фактора личности. Осим питања извора (унутрашњих и спољашњих) задовољства животом, једно од питања које се поставља у вези са овом проблематиком јесте: „Да ли се само задовољство животом може сматрати цртом личности?“ Винховен (Пенезић, 2006), у покушају да дође до одговора на то питање, провјеравао је да ли се задовољство животом показује као: 1) темпорално стабилно, 2) конзистентно кроз ситуације и 3) да ли је интернално изазвано. Његови налази показују да се задовољство животом не може посматрати као стабилна црта личности, и то из разлога што: 1) оно није стабилно током времена, а нарочито током цијелог животног вијека, 2) није неосјетљиво на промјене животних услова и 3) није потпуно интернално одређено, већ зависи од личних карактеристика и групних усмјерења.

Ауторитарност

У покушају да објасне различите облике антидемократског мишљења и понашања, психолози су се усмјеравали на различите психолошке феномене, али од свих предиспозиција за антидемократско мишљење највише је истраживана ауторитарна личност. Овај концепт развијају Адорно и његови сарадници у покушају да објасне и процијене могућности прихватања фашистичке идеологије у САД. Међутим, прије него је Адорно приступио овом истраживању, проблему ауторитарне личности приступили су Маслов у свом дјелу *Ауторитарна структура карактера* и Фром у дјелу *Бјекство од слободе*.

Бојановић (2004) наводи да је основни елемент који, по Маслову, карактерише ауторитарну личност његов поглед на свијет. Он опажа свијет као пријетећи, а друге као себичне, зле и глупе. Ауторитарна личност је несигурна и управо је несигурност извор оваквог погледа на свијет.

Јованчевић (2003) наводи да Фром нарочито анализира ауторитарност као централни механизам бјекства од слободе. Особе које немају довољно снаге да прихвате испољавање своје сопствености и слободе, теже повратку у примарно јединство са свијетом. Управо овај облик бјекства од слободе Фром означава као ауторитарност. Јованчевић (2003) наводи да, према Фрому, ауторитарност карактеришу двије тенденције које се, иако су супротне, могу срести код истих особа: изгубљена веза са свијетом поново се тражи у потпуној доминацији над другом особом (садистичке тенденције или ауторитарна доминантност) и изгубљена веза са свијетом поново се тражи у потпуном потчињавању другој особи (мазохистичке тенденције или ауторитарна субмисивност).

Разматрајући теорију ауторитарности коју су дали Адорно и сарадници, Милас (2004) наводи да је то једно од првих цјеловитих истраживања односа личности и друштвених ставова. Приликом испитивања ауторитарне личности аутори су користили различите скале за мјерење одређених ставова (антисемитизма, општег етноцентризма и политичко-економског конзерватизма), и то из разлога доказивања њихове везе са укоријењеним особинама личности, односно, ауторитарношћу. Ауторитарност мјере посебном скалом коју, због претпостављене склоности ка фашистичкој идеологији, називају Ф-скалом. Рот (2006) наводи да се девет скала којима су Адорно и сарадници испитивали карактеристике ауторитарне личности слједеће: конвенционализам, ауторитарна субмисивност, агресивност, антиинтрацептивност, поштовање власти и позитиван однос према њој, деструктивност и цинизам, често коришћење механизма пројекције, ригидност мишљења и постојање празновјерица и стереотипија, претјерано интересовање за сексуалне настрани.

Жиропађа (2004) наводи да једна од најважнијих критичких примједби налаза Адорна и сарадника јесте та што су прецијењени фактори личности као детерминанте етноцентризма и антидемократске оријентације, а социјални чиниоци потцијењени и излаже Алтемајерово схватање ауторитарности. Алтемајер (према Жиропађа, 2004) разматра „ауторитет деснице“, који има три одлике: 1) ауторитарна субмисивност, 2) ауторитарна агресивност и 3) конвенционализам.

Бојановић (2004), анализом различитог материјала о ауторитарности, претпоставио је постојање синдрома ауторитарног погледа на свијет и потврдио га путем истраживања спроведеног на узорку од 437 испитаника. Ауторитарни поглед на свијет, према

Бојановићу (2004), обухвата следеће карактеристике: 1) пасионирана склоност према одређивању за одређене политичке и друге групе и њихове идеје, 2) вјеровање у постојање великог, праведног циља или велике идеје којој је вриједно посветити живот, 3) прихватање догми, 4) осјећање етичке супериорности, 5) негативан однос према разликовању, 6) нетрпељивост према несагласним идејама, 7) песимистичко схватање људске природе, 8) некритичан однос према вођи, 9) увјерење да се свијет може дефинисати као позорница на којој се боре добро и зло, 10) механички поглед на људску природу, 11) прихватање манипулације људима, 12) прихватање принципа „циљ оправдава средство“, 13) процјена стања у друштву на основу позиције своје политичке групе и њене идеологије.

Ставови

Појам става је, иако релативно новији појам, веома брзо заузео мјесто у различитим областима истраживања и постао предмет интересовања многобројних аутора. Милас (2004) наводи да су Терстонови радови представљали камен темељац мјерења ставова у смислу каквим их познаје савремена психологија. Многи истичу да је један од средишњих појмова концепта социјалне психологије концепт става, али не интересују се само социјални психолози, нити психолози уопште, за ставове, већ постоји широко интересовање за овај концепт у многим доменима људског живота. Разлози за то су, према Роту (2006), следећи: сложеност појма става, превазилажење једностраности социологистичког и психологистичког објашњавања људског понашања и предвиђање понашања.

Постоји више покушаја дефинисања ставова, од којих ће бити изложени само неки од њих: Богардус (1931, према Крнета, 2004) сматра став тенденцијом да се дјелује према или против нечега, чиме добија позитивну или негативну вриједност.

- Олпорт (1935, према Рот, 2006) под ставом подразумијева „неутралну и менталну спремност, формирану на основу искуства, која врши директивни или динамички утицај на реаговање појединаца на објекте и ситуације са којима долази у додир“ (Рот, 2006: 317).
- Морган (1956, према Рот, 2006) одређује став као тенденцију за било позитивно било негативно реаговање према одређеним особинама, објектима и ситуацијама.

- Инглиш и Инглиш (1958; према Рот, 2006) одређују став као „трајно стечену предиспозицију да се на доследан начин понаша према некој групи објеката“ (Рот, 2006: 316).
- Креч, Карчфилд и Балаки одређују ставове као „*трајне системе позитивних или негативних оцењивања, емотивних стања и делатних тенденција за или против у односу на друштвене објекте*“ (Креч, Карчфилд, Балаки, 1972: 143).
- Мајерс (1993; према Милас, 2004) одређује став као „повољно или неповољно вредновање нечега или некога исказано у нечијим увјерењима, осјећајима или намјераваном понашању“ (Милас, 2004: 12).
- Игли и Чејкен (1998; према Хјустон и Строб, 2001) одређују став као психолошку тенденцију изражену вредновањем неког објекта одређеним нивоом одобравања или неодобравања.
- Дунђеровић (2004) наводи да ставови представљају „*релативно трајну тенденцију емоционалног, вредносног и акционог односа према људима и појавама*“ (Дунђеровић, 2004: 136), и да стога дјелују и као мотиви, утичући на наше понашање.

Подјела ставова може се извршити према више критеријума, али је са становишта психологије уопште значајна њихова подјела на личне и социјалне. За личне ставове интересује се, прије свега, психологија личности и ти су ставови карактеристични само за одређеног појединца. Такви ставови се односе, на примјер, на однос неке индивидуе према својој мајци, оцу, породици, пријатељу, послу који обавља, предмету који посједује. Социјалним ставовима бави се социјална психологија и они су карактеристични за већи број особа и односе се на друштвено значајне појаве: према религији, државном уређењу, систему васпитања, браку и породици уопште итд.

Ставови се ријетко јављају изоловано, а ријетко и потпуно повезани и усклађени са свим ставовима једне индивидуе. Најчешће су само неки од ставова повезани у систем, „у синдром, док су многи други ставови о разним питањима више или мање неусклађени са тим системом ставова“ (Рот, 2006: 333). Утврђивање социјалних ставова који се појављују заједно, односи се на структуру ставова.

Појам структуре ставова не подразумејева увијек исто значење. Неки аутори под тим подразумевају везу између одређеног броја ставова који се заједно појављују чинећи синдром. Друго значење се односи на структуру појединачног става, односно, на однос између когнитивне, афективне и конативне компоненте које

га чине. Треће значење структуре односи се на основне или базичне ставове, односно, основне факторе који изазивају јављање низа других ставова манифестујући се на тај начин у одређеном броју секундарних ставова. Покушајима утврђивања основних или базичних ставова бавили су се многи аутори, међу којима су Фергусон, Ајзенк и Гилфорд.

Фергусон је (1939, према Рот, 2006; Милас, 2004), испитујући ставове студената о религији, еволуцији, контроли рађања, рату, смртној казни, кажњавању злочинаца, цензури, праву, патриотизму и комунизму, факторском анализом дошао до налаза да се испитивани ставови могу свести на три категорије: 1) религиозност, 2) хуманитарност и 3) национализам.

Ајзенк (1954; према Милас, 2004) полази од поставке да је организација друштвених ставова хијерархијски уређена и да се сваки ниво у хијерархији разликује од другог према степену општости. На дну хијерархијске лествице се налазе специфична мишљења која нису својствена појединцу који их изражава, јер би у неким другим условима иста особа могла заступати сасвим друго мишљење. На вишем нивоу су уобичајена мишљења која су карактеристична за појединца и која он испољава у различитим ситуацијама. На трећем нивоу се налазе ставови који су састављени од већег броја мишљења о одређеном проблему, прилично постојане структуре која пружа цјеловитију слику вредновања неке појаве од стране појединца. На врху хијерархијске лествице налазе се надставови или идеологије које чине већи број повезаних ставова. Двије основне идеолошке јединице, односно, два базична става, које је утврдио Ајзенк путем својих истраживања јесу: 1) димензија радикализма према конзерватизму и 2) димензија друштвене осјетљивости према друштвеној неосјетљивости.

Гилфорд (1959; према Рот, 2006) сматра да се сви социјални ставови могу свести на следеће димензије: 1) либерализам – конзервативност, 2) религиозност – арелигиозност, 3) хуманитаризам – нехуманитаризам, 4) национализам – интернационализам и 5) еволуционизам – револуционарност.

Осим утврђивања базичних ставова, различити аутори су се бавили и односом карактеристика личности и ставова. Истраживање које су спровели Адорно и сарадници представља једно од првих цјеловитијих истраживања односа личности и друштвених ставова. Осим Адорна, овом проблематиком бавили су се Рокич, Кристи, Вилсон и Ајзенк, а различити аутори су приступали овом проблему из угла петофакторског модела личности.

Рокич (Милас, 2004) користи појам догматизма приликом објашњења везе карактеристика личности и ставова. Разлике између догматичних (особа затвореног ума) и недогматичних (особа отвореног ума) огледа се у систему вјеровања и невјеровања, важности средишњих и споредних извора информација и ширине временске перспективе. У складу са карактеристикама које их одликују на димензији догматизма и недогматизма, појединац ће формирати систем повезаних ставова према стварима и појавама.

Кристи (Милас, 2004) користи конструкт макијавелизма. Он предвиђа да ће особе које имају изражену црту макијавелизма „исказивати увјерења у могућност манипулације те показивати склоност и способност да се то чини“ (Милас, 2004: 43).

Вилсон (Милас, 2004) дошао је до налаза да је страх од неизвјесности темељ конзервативних ставова.

Ајзенк је (Милас, 2004) путем истраживања дошао до налаза да главну улогу у прихватању друштвено неосјетљивих ставова има психотицизам као црта личности.

Користећи петофакторски модел личности, Мек Кри сматра да ће појединци отворени према искуству имати либералније и напредније политичке погледе. Милас (2004) наводи да је утврђена повезаност између савјесности и конзерватизма, као и угодности и ставова који промовишу друштвену добробит, технолошки прогрес и заштиту околине.

Предмет и циљ истраживања

Полазишни предмет истраживања је сагледавање природе и дистрибуције општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини.

Ужи предмет истраживања односи се на сагледавања односа између социјалнопсихолошких фактора и општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини. Социјални фактори који су у средишту интересовања овог истраживања односе се на националну припадност, док су, међу психолошким факторима, у средишту интересовања: национална везаност, ауторитарност и задовољство животом.

Емпиријском операционализацијом проблема психолошких фактора ставова о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини, дефинисане су зависне и независне варијабле.

Зависне варијабле:

1. општи став о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини.

Независне социјалне варијабле:

1. национална припадност.

Независне психолошке варијабле:

1. национална везаност,
2. задовољство животом,
3. ауторитарност.

Истраживање психолошких фактора ставова о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини има двоструки циљ: 1) научни – у смислу утврђивања веза и односа између посматраних варијабли и доношења закључака о њиховим међусобним утицајима које је могуће упоредити са постојећим теоријама и истраживањима и који могу дати допринос освјетљавању проблема заједничког живота различитих групација људи уопште; 2) практични – у смислу коришћења добијених резултата за даља истраживања заједничког живота у Босни и Херцеговини, као и у рјешавању проблема који би се путем истраживања учили.

Истраживачка питања и хипотезе

У овом истраживању поставили смо сљедећа истраживачка питања и у вези са њима одговарајуће хипотезе:

Истраживачко питање 1:

Какви су ставови испитаника о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини?

Хипотеза која се односи на ово истраживачко питање јесте:

X1: Натполовичну већину испитаника (преко 50%) карактерише позитиван општи став о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини.

Истраживачко питање 2:

Да ли посматране социјалнопсихолошке карактеристике испитаника спадају у систем статистички значајних детерминанти

општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини?

Хипотеза која се односи на ово истраживачко питање јесте:

ХЗ: Не постоји статистички значајна разлика у општем ставу о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини с обзиром на испитиване социјалнопсихолошке карактеристике испитаника (национална припадност, национална везаност, задовољство животом и ауторитарност).

Методологија истраживања

У овом дијелу биће представљене информације о узорку истраживања, методама и инструментима који су кориштени за прикупљање података и поступци за обраду података.

Узорак истраживања

Узорак испитаника има елементе намјерног, пригодног и једноставног случајног. Намјерни је у смислу што су њиме обухваћени студенти три националне групације, који студирају на хомогено националним факултетима. Другим ријечима, у узорак су изабрани студенти који студирају на факултетима гдје већина студената припада једној од три националне групације (српска, хрватска и бошњачка). С друге стране, у узорак су намјерно бирани студенти јер су, са становишта социјализације, они личности које већ имају формиран одређен систем знања, мишљења и вредновања различитих ствари и појава које су усвојили кроз изворе (субпопулација етничке групе или националне групације) и агенсе (породица, школа, вршњаци). С обзиром на то да нема у сваком мјесту факултет, сматрамо да овај избор узорка обухвата испитанике који живе у различитим мјестима у Босни и Херцеговини. Узорак је пригодан из разлога спровођења истраживања на факултетима који су били најдоступнији истраживачу за спровођење истраживања. Иако пригодни узорак често не одражава структуру популације, истраживањем су обухваћени испитаници које карактеришу различите социјално-искуствене и психолошке карактеристике, те сматрамо да су могућа одређена уопштавања добијених података. Узорак је једноставни случајни у смислу што је сваки испитаник у оквиру одређених факултета имао исту вјероватноћу да уђе у узорак испитаника.

Узорак чини 414 испитаника, а структура узорка је дата у табели 1.

Табела 1: Структура узорка истраживања

Одредница комплетног узорка	Фреквенција	Проценат (%)
Мјесто студирања и факултет		
Пале - Филозофски	227	54,83
Источни Мостар - Наставнички	65	15,70
Западни Мостар – Природословно математичких и одгојних знаности	47	11,35
Сарајево – Педагошка академија	13	3,14
Зеница – Педагошки и Исламски педагошки	62	54,83
Национална припадност		
Србин	222	53,62
Хрват	55	13,29
Бошњак	123	29,71
Остало	4	0,97

Методе и инструменти истраживања

У овом истраживачком раду користили смо двије основне методе прикупљања података:

1. метод теоријске анализе за анализу садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему. Осим анализе радова публикованих у области изучавања односа становништва у Босни и Херцеговини, овај метод смо користили и приликом изучавања ставова, као и разматрања изабраних психолошких детерминанти ставова;
2. емпиријско-неекспериментални (survey) метод за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената конструисаних за потребе овог истраживања.

Приликом спровођења истраживања кориштено је неколико инструмената за прикупљање података:

1. Упитник за прикупљање података о социјално искуственим обиљежјима испитаника;
2. Скала за испитивање општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини;
3. Скала националне везаности;

4. Скала задовољства животом;
5. Скала ауторитарности.

Метријске карактеристике кориштених инструмената у истраживању провјерене су *post facto*.

Скала за испитивање општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини обухвата четрнаест тврдњи. Испитаници своје слагање са наведеним тврдњама исказују на скали од пет степени, која обухвата степене од потпуног слагања до потпуног неслагања са њима. Тврдње 1, 3, 5, 7, 9, 11 и 13 позитивне су, а 2, 4, 6, 8, 10, 12 и 14 негативне. Испитивањем је потврђена мјерна карактеристика поузданости, гдје Кронбах алфа износи 0,684. Појединачном анализом утврђен је низак ниво поузданости пете тврдње ($r = 0,142$), те је она из тог разлога искључена из даље обраде и анализе података. Након искључивања ове тврдње утврђен је ниво поузданости од 0,680.

Скала националне везаности састоји се од петнаест тврдњи. Тврдње 1, 2, 3, 4, 13 и 15 позитивне су у смислу истицања везаности за властиту нацију, док су тврдње 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 и 14 негативне у наведеном смислу, а позитивне у смислу односа према другим нацијама. Испитаници на петостепеној скали Ликертовог типа дају одговор од потпуног слагања до потпуног неслагања са наведеним тврдњама. Испитивањем метријских карактеристика ове скале на нашем узорку испитивања утврђен је задовољавајући ниво поузданости (Кронбах алфа износи 0,684), али је појединачном анализом тврдњи уочен низак ниво корелације 5. ($r = 0,145$), 9. ($r = 0,120$), 10. ($r = 0,069$), 11. ($r = 0,012$) и 12. ($r = 0,119$) тврдње, те су оне из тог разлога искључене из даље обраде података и анализе резултата.

Скала ауторитарности састоји се од четрнаест тврдњи. Све тврдње су конструисане позитивно у смислу означавања карактеристика које се односе на ауторитарну личност, с тим што кроз одговоре на петостепеној скали Ликертовог типа, путем којих испитаници исказују свој ниво слагања или неслагања са њима и указујући тако на ниво постојања карактеристика ауторитарне личности код њих самих. Кронбах алфа за ову скалу износи 0,832, што указује на висок ниво поузданости мјерења. Појединачном анализом тврдњи и њихове корелације са цјелокупном скалом утврђено је да свака од њих задовољава критериј поузданости (1. $r = 0,566$, 2. $r = 0,398$, 3. $r = 0,492$, 4. $r = 0,561$, 5. $r = 0,357$, 6. $r = 0,617$, 7. $r = 0,544$, 8. $r = 0,455$, 9. $r = 0,534$, 10. $r = 0,477$, 11. $r = 0,416$, 12. $r = 0,567$, 13. $r = 0,410$ и 14. $r = 0,201$).

Скала задовољства животом састоји се од шеснаест тврдњи на које испитаници на петостепеној скали Ликертовог типа одговарају означавајући у коликој мјери се слаже са њима. Четрнаест тврдњи из ове скале позитивне су, док су тврдње 9 и 10 негативне. Испитивањем метријских карактеристика ове скале утврђен је висок ниво поузданости (Кронбах алфа износи 0,902), а свака појединачна тврдња такође задовољава критеријум поузданости (1. $r = 0,471$, 2. $r = 0,86$, 3. $r = 0,583$, 4. $r = 0,546$, 5. $r = 0,768$, 6. $r = 0,714$, 7. $r = 0,732$, 8. $r = 0,687$, 9. $r = 0,475$, 10. $r = 0,509$, 11. $r = 0,164$, 12. $r = 0,495$, 13. $r = 0,570$, 14. $r = 0,478$, 15. $r = 0,682$, 16. $r = 0,591$).

Скала за испитивање општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини конструисана је у сарадњи професора Дунђеровића и аутора истраживања.

Скала националне везаности, скала ауторитарности и скала задовољства животом преузете су од професора Дунђеровића.

Поступци за обраду података

Статистички поступци који су кориштени приликом обраде резултата овог истраживања јесу првенствено они који се односе на анализу дистрибуције добијених одговора, а то су мјере средњих вриједности и мјере одступања од тих вриједности. За испитивање латентне структуре општег става о вриједности заједничког живота у Босни и Херцеговини, кориштена је факторска анализа, док је за утврђивање статистичке значајности разлика међу сегментима укврштених варијабли, кориштен Пирсонов χ^2 – тест.

Поступак обраде података вршен је путем програмског пакета SPSS Windows version 12.

Приказ и анализа резултата истраживања

У овом дијелу даћемо прије свега приказ и анализу дистрибуција испитиване зависне варијабле, а затим природу њеног односа са социјалнопсихолошким карактеристикама испитаника.

Општи став о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини

Увидом у резултате добијене процесом рачунања скалног индекса тврдњи путем којих је испитиван општи став о стању

актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини уочена је доминација негативних оцјена. На сваку од тврдњи око 40% и више испитаника испољило је негативан општи став. С обзиром на то да је првих шест тврдњи приказаних у табели 2 позитивно, висок скални индекс и скална вриједност указују на негативан однос према стварима и појавама које су њима обухваћене.

Табела 2: Општи став о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини

Р.б	Т В Р Д Њ Е	Степен слагања					SI	SV
		Потпуно се слажем	Слажем се	Нисам сигуран	Не слажем се	Уопште се не слажем		
		f %	f %	f %	f %	f %		
1.	Припадници свих националних групација навијају за БиХ приликом спортских и културних такмичења.	11 2,66	37 8,96	85 20,58	134 32,45	146 35,35	1606	3,89
2.	У БиХ ријетко ћете чути да људи оговарају и омаловажавају припаднике других националности.	15 3,67	38 9,29	72 17,60	147 35,94	137 33,50	1580	3,86
3.	У БиХ је изражено политичко јединство у правцу остваривања циљева који су у интересу свих националних групација.	10 2,42	16 3,87	128 30,99	130 31,48	129 31,23	1519	3,85
4.	У БиХ се гледа благонаклоно на склапање бракова са припадницима других нација.	15 3,69	43 10,57	111 27,27	148 36,36	90 22,11	1476	3,62
5.	У БиХ већина људи је оријентисана на истицање културних вриједности које су заједничке за све националне групације.	9 2,20	34 8,29	163 39,76	142 34,63	62 15,12	1444	3,52
6.	Средства масовних комуникација не фаворизују појединце, политичке странке и постигнућа унутар појединих ентитета.	17 4,16	65 15,89	148 36,19	119 29,10	60 14,67	1367	3,34
7.	Без присуства међународне заједнице, било би питање када ће у БиХ избити нови сукоби између припадника различитих националности.	59 14,29	106 25,67	168 40,68	53 12,83	27 6,54	1090	2,72
8..	У БиХ није изражена спремност на сарадњу између припадника различитих националних групација.	41 10,02	152 37,16	128 31,30	79 19,32	9 2,20	1090	2,67
9..	Код становништва БиХ није изражена жеља за постојањем химне која ће имати текст прихватљив за све три националне групације.	83 20,29	119 29,10	124 30,32	51 12,47	32 7,82	1054	2,58
10.	У БиХ људи се цијене према националној припадности, а не према томе колико су оспособљени, какви су као људи и колико раде.	76 18,40	136 32,93	129 31,23	55 13,32	17 4,12	1037	2,52
11.	Поједине националне групације у БиХ истичу националну везаност за друге државе и теже сједињавању с њима.	74 17,96	143 34,71	150 36,41	27 6,55	18 4,37	1008	2,45
12.	Национална припадност је одлучујући фактор добијања посла у већини регија БиХ.	77 18,92	145 35,63	144 35,38	37 9,09	4 0,98	967	2,38
13.	Већина становника у БиХ оријентисана је на национално подвајање без обзира каква им је социјална, образовна и економска позиција.	72 17,43	207 50,12	109 26,39	21 5,08	4 0,97	917	2,22

Оцјена стања актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини, гледано у цјелини, указује на израженост националног подвајања, као и непостојање заједничких циљева за све националне групације. Негативан став о постојању заједничког циља у правцу одржавања и развоја Босне и Херцеговине, као и осјећању припадности држави изражен је кроз тврдње које се односе на навијање свих националних групација за БиХ приликом спортских и културних такмичења (67,79%), на постојање политичког јединства у правцу остваривања циљева који су у интересу свих националних групација (62,81%), истицање националне везаности за друге државе и тежњи сједињавању с њима (52,67%) и жељи за постојањем химне која ће имати текст прихватљив за све три националне групације (49,39%). Негативна оцјена више од 50% испитаника изражена је у односу на тврдње о учесталости оговарања и омаловажавања припадника других националности (69,44%), постојању националног подвајања код већине становништва Босне и Херцеговине, без обзира каква им је социјална, образовна и економска позиција (67,55%), о благонаклоности гледања на склапање бракова између припадника различитих националних групација (58,47%), о националној припадности као одлучујућем фактору за добијање посла (54,55%), као и о томе шта је одлучујући фактор према коме се људи цијене, гдје у први план избија национална припадност (51,33%). Око 50% испитаника испољило је негативан став кроз тврдњу која се односи на постојање оријентисаности на истицање културних вриједности које су заједничке за све националне групације (49,75%), а на спремност за сарадњу између припадника различитих националних групација 47,28% и третман појединаца, политичких странака и постигнућа унутар појединих ентитета од стране средстава масовних комуникација 43,77%. У погледу тврдње која гласи да би без присуства међународне заједнице било питање када ће у Босни и Херцеговини избити нови сукоби између припадника различитих националности, испитаници су у прилично једнакој мјери подијељени на оне који не могу да оцијене да ли би се сложили или не са њом (40,68%) и оне који се слажу (39,96%).

Највиши проценат испитаника на тврдњу која се односи на израженост спремности на сарадњу између припадника различитих националних групација испољила је позитиван став (21,52%). Међутим, поређењем са процентом оних који су на исту тврдњу испољили негативан став, њих је преко два пута мање.

На основу анализе добијене дистрибуције података извршена је арбитарна подјела испитаника у три категорије, које обухватају дирекцију и валенцију општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини, на: 1) позитиван, 2) негативан и 3) изразито негативан општи став.

Социјалне карактеристике и општи став о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини

Национална припадност, према добијеним подацима, чини значајну детерминанту формирања општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини, и то на нивоу 0,05 ($\chi^2 = 9,582$, $df = 4$, $C. Coeff. = 0,153$, $p = 0,048$).

Табела 3: Релација националне припадности и општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини

Национална припадност	Општи став о стању актуелних међунационалних односа			Свега (%)
	Позитиван (%)	Негативан (%)	Изразито негативан (%)	
Србин	66 29,73	81 36,49	75 33,78	222 100,00
Хрват	12 21,82	28 50,91	15 27,27	55 100,00
Бошњак	47 38,21	35 28,46	41 33,33	123 100,00
Свега	113 28,25	153 38,25	134 33,50	400 100,00

$$\chi^2 = 9,582$$

$$df = 4$$

$$C. Coeff. = 0,153$$

$$p = 0,048$$

На основу података приказаних у табели 3, може се закључити да су припадници српске и хрватске националности нешто критичнији у погледу оцјене стања актуелних међунационалних односа, за разлику од Бошњака, код којих је општи став позитиван у нешто већем проценту у односу на њих (38,21%). 50,51% испитаника хрватске националности има негативан општи став о стању актуелних међунационалних односа, док прилично уједначен проценат испитаника српске и бошњачке националности има изразито негативан општи став (33,78% и 33,33%).

Психолошке карактеристике и општи став о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини

Анализом података који се односе на релације психолошких карактеристика испитаника и општег става о стању актуелних међунационалних односа, утврђена је статистички значајна разлика између испитаника с обзиром на ниво националне везаности ($\chi^2 = 9,625$, $df = 4$, $C.Coeff. = 0,151$, $p = 0,047$) и ауторитарности ($\chi^2 = 9,634$, $df = 4$, $C.Coeff. = 0,151$, $p = 0,047$), док у односу на ниво задовољства животом није утврђена (χ^2 -тест = 2,025, $df = 4$, $C.Coeff. = 0,079$, $p = 0,731$).

Испитаници код којих је у изразито високом степену испољен ниво националне везаности, у већој мјери испољавају изразито негативан општи став о стању актуелних међунационалних односа (43,15%), док испитаници са високим нивоом националне везаности у подједнакој мјери испољавају негативан (36,31%) и позитиван (36,31%) општи став. Испитаници које карактерише нижи ниво националне везаности у прилично уједначеној мјери испољили су позитиван (31,75%) и изразито негативан (30,16%) општи став о стању актуелних међунационалних односа, а у највећој мјери су испољавали негативан (38,10%).

Табела 4: Релација националне везаности и општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини

Ниво националне везаности	Општи став о стању актуелних међунационалних односа			Свега (%)
	Позитиван (%)	Негативан (%)	Изразито негативан (%)	
Изразито висок	35 26,72	39 29,77	57 43,51	131 100,00
Висок	57 36,31	57 36,31	43 27,39	157 100,00
Нижи	40 31,75	48 38,10	38 30,16	126 100,00
Свега	132 31,88	144 34,78	138 33,33	414 100,00

$$\chi^2 = 9,625$$

$$df = 4$$

$$C.Coeff. = 0,151$$

$$p = 0,047$$

Добијене резултате приказане у табели 4 можемо тумачити нешто вишим нивоом осјетљивости испитаника које карактерише

изразито висок ниво националне везаности на ствари и појаве које се тичу међунационалних односа. Ови испитаници су вјероватно у вишој мјери заинтересовани за питања и проблеме нације, него испитаници са високим и ниским, те је њихова осјетљивост за перципирање ствари које се тичу проблема међунационалних односа у нешто већој мјери развијенија него код испитаника високог и нижег нивоа националне везаности, те отуда и њихов критичнији однос према стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини.

Испитаници које у изразито високој и високој мјери карактерише ауторитарност у знатно вишој мјери (36,69% и 35,97%) испољавају позитиван општи став о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини него испитаници које карактерише нижи ниво (22,79%). Испитаници које карактерише нижи ниво ауторитарности у већој су мјери испољавали негативан (39,71%) и изразито негативан (37,50%) општи став о овом питању, а вјероватно из разлога што су склонији од оних са вишим нивоом критичности ствари и појава које се тичу друштвеног уређења. Интересантан је податак да су они из категорије изразито високог нивоа ауторитарности у прилично уједначеној мјери испољили позитиван (36,69%) и изразито негативан (34,53%) општи став, што можемо тумачити постојањем могућих разлика с обзиром на идеологију група којима припадају, те према томе процјењују актуелне међунационалне односе позитивније или негативније.

Табела 5: Релација ауторитарности и општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини

Ниво ауторитарности	Општи став о стању актуелних међунационалних односа			Свега (%)
	Позитиван (%)	Негативан (%)	Изразито негативан (%)	
Изразито висок	51 36,39	40 28,78	48 34,53	139 100,00
Висок	50 35,97	50 35,97	39 28,06	139 100,00
Нижи	31 22,79	54 39,71	51 37,50	136 100,00
Свега	132 31,88	144 34,78	138 33,33	414 100,00

$$\chi^2 = 9,634$$

$$df = 4$$

$$C.Coeff. = 0,151$$

$$p = 0,047$$

Иако није уочена статистички значајна разлика између нивоа задовољства животом и општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини, уочена је тенденција ка нешто вишем нивоу испољавања негативнијег општег става код испитаника које карактерише изразито висок ниво задовољства животом (37,32% - изразито негативан, 33,80% - негативан и 28,87% - позитиван).

Табела 6: Релација задовољства животом и општег става о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини

Ниво задовољства животом	Општи став о стању актуелних међунационалних односа			Свега (%)
	Позитиван (%)	Негативан (%)	Изразито негативан (%)	
Изразито висок	41 28,87	48 33,80	53 37,32	142 100,00
Висок	48 33,80	48 33,80	46 32,39	142 100,00
Нижи	43 33,08	48 36,92	39 30,00	130 100,00
Свега	132 31,88	144 34,78	138 33,33	414 100,00

$$\chi^2 = 2,025$$

$$df = 4$$

$$C. Coeff. = 0,070$$

$$p = 0,731$$

Проценат испитаника које карактерише изразито висок ниво задовољства животом за око 5% виши је од процента оних које карактерише висок (32,29%), и за око 7% од оних које карактерише нижи (30,00%) ниво.

Завршна разматрања и закључци

У дијелу који обухвата приказ и анализу резултата уочљиво је да прва хипотеза није потврђена, док је друга дјелимично потврђена. Налазе истраживања који се односе на сваку од постављених хипотеза приказаћемо у наредном тексту, а затим одговорити на постављена истраживачка питања.

Прва хипотеза овог истраживања није потврђена, а анализом добијених резултата утврђено је да натполовичну већину испитаника карактерише негативан општи став о стању актуелних међунационалних односа.

Друга хипотеза је дјелимично потврђена. Утврђена је статистички значајна разлика у општем ставу о стању актуелних међунационалних односа с обзиром на националну припадност, као и с обзиром на ниво националне везаности и ауторитарности. Статистички значајна разлика у општем ставу о стању актуелних међунационалних односа, с обзиром на ниво задовољства животом, није утврђена.

На основу добијених налаза могуће је одговорити на постављена истраживачка питања.

Ставови о стању актуелних међунационалних односа у Босни и Херцеговини код натполовичне већине испитаника јесу негативни, и то како о стању актуелних међунационалних односа тако и о ефектима заједничког живота.

Национална припадност, као социјална карактеристика испитаника, национална везаност и ауторитарност, као психолошке карактеристике испитаника, спадају у систем детерминанти општег става о стању актуелних међунационалних односа, док задовољство животом не спада.

Национална припадност, као социјална карактеристика испитаника, национална везаност и задовољство животом, као психолошке карактеристике испитаника, спадају у систем детерминанти општег става о стању актуелних међунационалних односа, док ауторитарност не спада.

Резултати овог истраживања указују на потребу комплекснијих и обухватнијих истраживања у области ставова о различитим појавама које се тичу односа различитих националних групација како би се установило који од њих представљају објективан одраз стварности, а који су одраз индивидуалних карактеристика и карактеристика група којима индивидуа припада.

Литература

- Аронсон, Е., Вилсон, Т. Д., Акерт, Р. М. (2005): *Социјална психологија*, Мате, Загреб
- Божин, А. (2004): *Позитивна психологија и даровитост*, Зборник радова са десетог међународног научног скупа „Стратегије подстицања даровитости“ (стр. 27-35), Виша школа за образовање васпитача, Вршац
- Бојановић, Р. (2004): *Ауторитарни поглед на свијет*, Центар за примењену психологију, Београд

- Братко, Д. (2006): *Особине личности и основне психолошке потребе као предиктори задовољства животом: Резултати on-line истраживања*; Друштвена истраживања, вол. 15, бр. 4-5, стр. 693-711,
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=16710
- Браун, Р. (2006): *Групни процеси: динамика унутар и између група*, Наклада Слап, Јастребарско
- Diener. E. (2003): *Subjective Well-Being Is Desirable, But Not the Summum Bonum*, <http://www.tc.umn.edu/~tiberius/workshop-papers/Diener.pdf>
- Diener. E., Biswas-Diener, R. (2000): *New Directions in Subjective Well-Being Research: The Cutting Adge*, http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/NEW_DIRECTIONS.html
- Дунђеровић, Р. (2004): *Основи психологије менаџмента*, Факултет за менаџмент, Нови Сад
- Дунђеровић, Р. *Социјална дистанца и приступи њеном истраживању*, Филозофски факултет, <http://www.filozof.org/pdf%20format/psihologija/dundjerovic.pdf>
- Жиропађа, М. (2004): *Алтемајерово схватање ауторитарности*, Политичка ревија, вол.3, бр. 2, стр. 347-356,
<http://scindeks.nb.rs/article.aspx?query=ISSID%26and%265846&page=0&sort=8&stype=0&backurl=%2fissue.aspx%3fissue%3d5846>
- Јованчевић, С. (2003): *Ауторитарност као елемент друштвеног карактера и чинилац друштвене интеракције полова*, Филозофија и друштво, бр. 22-23, стр. 171-194,
<http://scindeks.nb.rs/article.aspx?artid=0353-57380323171J>
- Кецмановић, Н. (2007): *Немогућа држава*, Глас Српске, Бања Лука
- Креч, Д., Крачфилд, Р. Д., Балаки, И. Л. (1972): *Појединац у друштву – уџбеник социјалне психологије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Крнета, Д. (2004): *Вриједности у свјетлу друштвених промјена*, Ослобођење, Бања Лука
- Кузмановић, Р., Бранковић, Д. (2003): *Основи државног уређења и школско законодавство*, Комесграфика, Бања Лука
- Милас, Г. (2004): *Личност и друштвени ставови*, Наклада Слао, Јастребарско
- Пенезић, З. (2006): *Задовољство животом у адолесцентној и одраслој доби*, Друштвена истраживања, вол. 15, бр. 4-5, стр. 643-669,
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=16697

- Пенингтон, Д. (2004): *Основе социјалне психологије*, Наклада Слап, Јастребарско
- Рот, Н. (2006): *Основи социјалне психологије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Рот, Н. (1999): *Психологија група: првенствено малих група и организација*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Тодосијевић, Б. (2008): *Ауторитарна личност: Психоанализа антисемитизма и предрасуда*, Психологија, вол. 41, бр. 2, стр. 123-147, <http://scindeks.nb.rs/article.aspx?query=ISSID%26and%265846&page=0&sort=8&stype=0&backurl=%2fissue.aspx%3fissue%3d5846>
- Тодосијевић, Б, Еnyedi, Z. (2002): *Значење ауторитарности: Улога агресивности, алијенације и анксиозности*, Педагошка стварност, вол. 48, бр. 3-4, стр. 252-271, <http://scindeks.nb.rs/article.aspx?artid=0553-45690204252T>
- Требјешанин, Ж. (2001): *Речник психологије*, Стубови културе, Београд
- Турјачанин и сарад. (2005): *Личност и друштво II: Етнички, државни и европски идентитет*, Фондација Friedrich Ebert Stiftung, Бања Лука, http://www.psihologija.rs.ba/docs/LICNOST_I_DRUSTVO_II.pdf
- Ђоровић, В. (1999): *Босна и Херцеговина*, Глас Српске, Арс Либри, Бања Лука, Београд
- Устав Босне и Херцеговине*, Издања Парламентарне скупштине БиХ, Публикација, бр. 34, Сарајево, 2006, http://www.parlament.ba/files/user/docs/vazniji_propisi/Poslovnik_PD_-_S.pdf
- Хјустон, М., Строб, В. (2003): *Увод у социјалну психологију: еуропске перспективе*, Наклада Слап, Јастребарско
- Цвитковић, И. (2007): *Социјална научавања у религијама*, Национална и универзитетска библиотека Босне и Херцеговине, Сарајево
- Шибер, И. (1988): *Психологијски аспекти међунационалних односа*, Културни радник, Загреб
- Шрам, З. (2002): *Димензије етноцентризма и национална припадност*, Друштвена истраживања, вол. 11, бр. 1, стр. 1-22, <http://hrcak.srce.hr/19724>

Nataša Kostić

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS ON THE GENERAL ATTITUDE OF THE CURRENT INTERNATIONAL RELATIONS

Summary

In this paper we showed the results of the research performed on 414 Bosnia and Herzegovina's students. The initial point for this research is to give an insight in the nature and distribution of the general attitude of the current international relations in Bosnia and Herzegovina. The more specific subject of the research is related to the understanding of the relations between social and psychological characteristics of the questioned students and their attitudes toward the state of international relations in Bosnia and Herzegovina. Social characteristics of the questioned students, included in the research, relate to nationality, and psychological characteristics relate to national awareness, content with life and authority.

УЛОГА WEB ПОРТАЛА У ПРИПРЕМИ И РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ

Апстракт: У првом дијелу рада дато је кратко излагање о образовном значају WEB портала. У другом дијелу изложени су резултати малог истраживања о информатичкој писмености наставника. Након тога учињен је покушај да се укаже на могућа рјешења у погледу побољшања у тој области.

Кључне ријечи: WEB портал, образовни WEB портал, ИТ знања наставника

Увод

У данашњем друштву немогуће је заобићи информационо комуникацијске технологије и њихову употребу. Информатичка писменост стоји уз раме вјештини читања и писања. Генерације које су данас у школским клупама, као и генерације које тек долазе расту уз технологију. Њихов доживљај рачунара различит је од доживљаја одраслих који су рад са рачунаром почели практиковати у посљедњих десетак година. Ученици данас самостално раде са рачунарима, храбро и спретно истражују могућности рачунара, и том темпу њиховог „упијања“ морају се прилагодити и наставници. Често ће ученик чути и прочитати нешто што наставник не зна. Често ће ту бити и бројних питања за наставника. Немогуће је увијек бити спреман за све. Међутим, као ауторитет и особа која води и усмјерава наставни процес, наставник се мора трудити колико је у његовој моћи пратити актуелности из свијета технологије. С обзиром на брзину којом се информатичке промјене догађају, тај задатак за наставнике и није лаган. Зато је важно за наставника да и сам кроз припреме за наставу, па и саму наставу учи. Не без разлога Дистервег наводи да наставник учи док и сам учи, када наставник престане да учи, у наставнику умире наставник. Наставник мора бити у контакту са колегама из других школа, користити средства којима ће унаприједити наставу, ученике заинтересовати и привољети на рад. Данашњи уџбеници претрпани су градивом, великим бројем разних информација због којих ученици доживљавају неуспјех у учењу. Тој грађи често се и у великој мјери

прибјегава због неадекватних услова у школи, недостатка методичких уџбеника и материјала који би наставницима помогли. Због тога важно је да наставници у припремању и реализацији наставе користе WEB портал, и на тај начин сарађују са колегама наставницима, упознају се са свјежим идејама, приједлозима, одлазе на стручна усавршавања и сл. Образовање се више не може смјестити искључиво у контекст традиционалне учионице, па је стога потребно, као и у свјетским водећим трендовима, развијати програме наставе на даљину.

Пристап проблему

У посљедњих неколико година, рачунар је ушао у домове скоро сваког ученика, који у вријеме свог школовања информације добија у школи, стварној околини у којој живи и из тзв. виртуелне околине коју представља Интернет и WEB. Интернет пружа могућност једноставне и брзе размјене порука и докумената међу укљученим корисницима електронском поштом (e-mail, mailing листе), те форумима (Usenet). Могућа је и комуникација у реалном времену (IRC), писаним порукама или аудио и видео конференцијским преносом. WWW (Word Wide Web) омогућава објављивање, похрањивање и преузимање садржаја у електронском облику (www странице, download), те њихово претраживање и проналажење по кључним ријечима.

Наведене значајности учиниле су WEB највећим постојећим извором информација и практично неисцрпним извором садржаја за учење. Омогућени су нови облици хипермедијског учења и поучавања на даљину. Развијени су нови демократски и стручни облици расправљања образовних питања, као и нови облици сарадње у поучавању.

Наравно као и свака друга технологија, Интернет доноси образовне и васпитне ризике. Количина података расположивих на Интернету стално расте. То је непрегледна џунгла информација, у којој је лако залутати и неостварити образовни циљ. Подаци представљају корисне информације само ако су доступни правој особи у правом тренутку. Узмимо као примјер сајтове универзитета. Препознатљива је хијерархијска организација, али се често користе иста имена за различите ствари. Постоји велики број лоших линкова, подаци су често дуплирани, неусаглашени и веома скривени.

Потребно је пронаћи практична рјешења која ће омогућити бољу употребу Интернета и WBA-а, обезбиједити школи јачање

њених образовних и васпитних потенцијала и поништавање могућих ризичних ситуација и штетних утицаја. Једно од могућих рјешење у том смјеру јесте постављање и развој образовних WEB портала.

Ријеч „портал” означава много различитих ствари за различите људе. Неодређеност је уграђена у њену историју, јер се она појавила у on-line рјечнику, и истовремено је била прихваћена од стране више различитих WEB модела. Постоји много дефиниција портала, и све се оне слажу у томе да портал пружа праве информације правим корисницима у право вријеме.

Портали на WEB-у јесу „улазна врата“ у on-line свијет новости, учења и комуницирања. Постоје разноврсни портали намијењени ужем или ширем кругу корисника, са заштићеним или слободним приступом, са посебним кругом корисника или са посебним темама. Портали олакшавају сналажење у бескрају Интернета јер се са почетне странице може доћи до разних рубрика и одјељака, а довољно је знати само адресу почетне странице.

WEB портали

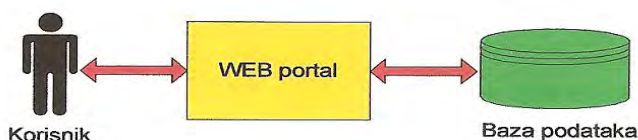
Интернет локације познате под именом WEB портали представљају једну врсту метафоре робне куће. На једном мјесту на Интернету може се наћи мноштво различитих информација, сређених на начин који наликује "рафовима" у робној кући. Као што су у робној кући заједно изложени производи различитих произвођача, тако се и на WEB порталу могу наћи информације које се појединачно могу наћи на другим Интернет локацијама. На WEB порталу налазе се не само подаци већ и апликације са других Интернет локација. Подсјетимо се да је Интернет не само глобални информациони систем већ и глобална универзална комуникациона инфраструктура, тако да апликације могу бити и комуникациони сервиси, а не само програми посвећени раду са складиштима података.

Дакле, WEB портали имају задатак да прикупе одабране податке и сервисе са других локација, да их среде и прикажу корисницима на такав начин као када би се сви заједно налазили на једној локацији - WEB порталу. Пошто је основни начин комуницирања корисника са одабраном Интернет локацијом заснован на приказу WEB странице, WEB портал мора да креира привид јединствене WEB странице са свим понуђеним садржајима из реално различитих извора са Интернета. Мада до сада описана концепција WEB портала у многим случајевима кориснику олакшава

и убрзава рад са Интернетом, ипак неки проблеми остају неријешени. Иако долазак у велику робну кућу најчешће значи мање проблема при генералној куповини, корисник који долази да би купио само мањи број одређених производа, посјећује само нека, а не сва одјељења робне куће. Због ограниченог простора WEB странице и чињенице да је почетна страница јединствена за све посјетиоце, пожељно је да сваки корисник има могућност да по сопственом нахођењу уређује даљи садржај WEB страница, односно да кретање кроз садржаје WEB портала одражава специфичне потребе корисника.

Реализација WEB портала није једноставна. Потребно је располагати софтверским средствима која омогућују приступ различитим Интернет локацијама, како бисмо прикупили потребне податке за кориснике WEB портала. Прикупљене податке треба потом пажљиво селектовати, агрегирати и презентовати конкретном кориснику.

Схема 1. Општа схема рада WEB портала



Образовни WEB портали

Образовни WEB портали потребни су информатички алати који су настали из потребе појединца и заједница за уређивањем и учинковитим кориштењем информацијског хиперпростора учења на Интернету. Један од главних циљева за школе је стварање јединственог WEB портала на којем би наставници запослени у основним и средњим школама могли размијенити своја знања и искуства. У развоју портала, као средишњем мјесту за објаву и претраживање дигиталних образовних материјала, велику улогу имају сами наставници, чији ће се радови објављивати али и ученици којима је отворена могућност сарадње.

Креативним наставницима WEB портал омогућује да у практично неограниченим тиражима самостално креирају јефтине и веома атрактивне наставне материјале који интегришу текст, слике, звук, анимацију и видеоматеријал. Такође, исте ове материјале они

истовремено представљају ученицима посредством WEB портала на сваком од рачунара повезаних на Интернет. Уз помоћ стручно обрађеног дигиталног материјала ученицима је понуђен привлачан приказ градива као допуна наставе или материјал за самостално учење. Дигитални наставни материјали се, на примјер, могу комерцијализовати или размјењивати између школа.

Највећи дио образовних материјала који је тренутно похрањен на WEB-у сврстава се у категорију која се у високом образовању назива грађа за проучавање. Нова категорија литературе која се појавила на WEB-у јесу забиљешке предавача. На WEB-у се налазе најчешће у облику Power Point презентације, али се могу наћи и у неком другом запису, нпр. похрањене у pdf формату. Наравно да су ове забиљешке предавача изузетно драгоцен материјал за студенте јер представљају предавачево виђење предмета.

Сљедећа изразито популарна категорија јесу виртуелне лабораторије. У њима студенти могу проводити експерименте и симулације на рачунарима. Код неких врста експеримената које се у реалности проводе преко рачунара, студенти једва примјећују разлику у односу на стварни експериментални рад. Све чешће су и стварни изворни експериментални подаци присутни и доступни преко мреже.

Ипак, најпопуларнији материјали који се у великом броју појављују на WEB-у јесу разни приручници, рјечници и енциклопедије. У овој групи има изразито квалитетних материјала из угледних и провјерених извора. Њихов садржај најчешће се не може директно везати уз само један предмет описан високошколским програмом, па ту није ријеч о високошколским уџбеницима у класичном смислу те ријечи.

Портал за школе требало би да буде јединствено мјесто, извор корисних информација за наставнике, ученике, родитеље, стручне сараднике и полазно мјесто до других online и класичних извора информација, мјесто измјене савјета и контаката, идеално мјесто презентирања наставникових и ученикових радова, али и својеврсна огласна плоча која ће помоћи свим заинтересованим да дођу до тражених материјала, информација о семинарима, такмичењима и сл. Садржаје наставних материјала треба класификовати по предметима (областима), да су садржаји прегледни, да мени није закомпликован, да постоји неки редослијед, да је јасно и читко представљен итд. Портал за школе требало би да иде у корак са временом, на њему би се наставници и ученици брзо и једноставно требали упознати са информацијским технологијама. Преко портала

за школе наставници и стручни сарадници могли би упознати колеге и стећи нова пријатељства широм свијета, а захваљујући ICT-у, заједнички радити на разним пројектима и програмима, измјењивати стечена знања те радна искуства.

Сврха и могућности образовног WEB портала у припреми и реализацији наставе

Образовни портали нуде специфичне услуге појединим категоријама корисника. Тако би:

1. Ученици би користили портал за стваралачко изражавање, међусобну комуникацију те усвајање нових знања. На тај би начин ученици додатно развијали свој интелектуални рад и убрзали процес учења.

- Ученицима од првог до петог разреда (разредна настава) били би намијењени различити едукативни садржаји, бојанке и игре.
- Ученицима виших разреда (предметна настава) такође би били намијењени занимљиви и едукативни садржаји, те врло корисне игре, нпр. игра помоћу које би стекли основна знања о сигурности и заштити рада на рачунару.
- Средњошколци би могли прочитати едукативне и информативне текстове те разне савјете који би им могли помоћи у испуњавању њихових свакодневних школских обавеза али и при организацији слободних активности.

2. Директори, стручни сарадници и наставници користили би портал за међусобну комуникацију, информисање, сарадњу, стручно усавршавање те за објаву и практичну употребу нових образовних садржаја или методских поступака.

С обзиром на сложеност функције директора у савременој школи, директори би на порталу могли наћи:

У оквиру програмске функције:

- Годишњи програм рада школе;
- Мјесечно оперативни план рада школе;
- Програм рада директора школе.

У оквиру организаторске функције:

- Захтјеве према директору као организатору и водитељу иновативних промјена;
- Стандарде организације рада школе.

У оквиру руководне функције директора:

- Инструменте за самопровјеру успјешности руковођења;
- Припреме за организацију пословних састанака.

У оквиру евалуаторске и истраживачке функције:

- Конкретне програме евалуације.

У оквиру педагошко-инструктивне функције:

- План педагошко-инструктивног рада (седмични и мјесечни);
- Инструменте за педагошко-инструктивни рад.

Педагог би на порталу могао наћи:

- план и програм рада педагога (годишњи-глобални, мјесечни-оперативни);
- дневник рада педагога;
- податке о ученицима;
- инструменте за праћење и вредновање васпитно-образовних активности у школи, разврстано према категоријама;
- инструменте за научно-истраживачки рад;
- пројекте (који су у току, који су реализовани и пројекти других колега).

Наставници -

Предмете који се изучавају и у оквиру њих планове:

- годишњи план рада – посебно за сваки предмет (такође и наставник разредне наставе);
- оперативне - мјесечне планове;
- дневне планове (материјали разрађене припреме);
- материјале за додатну и допунску наставу;
- наставне листиће;
- материјале за самосталан рад ученика на рачунару;
- теме за усавршавање и др.

3. Родитељи би могли пронаћи информације о школама, уписима, наставним плановима и програмима, уџбеницима те разне корисне савјете и занимљиве текстове, чије теме обрађују актуелне проблеме с којима се родитељи свакодневно суочавају у васпитању дјетета.

4. Основне и средње школе користиле би портал за представљање својих активности те јачање међусобне сарадње и слање података у Министарство просвјете.

Истраживање

Проблем истраживања - Школа у условима информатизације друштва, када знања и идеје постају основни производни ресурси, од институције која је слиједила промјене, треба заузети улогу предводника промјена. Дошао је крај статичним, „мирним“ школама у којима се ријетко шта мијења. Навикли смо да школе у којима се „годинама зна ред“, у којима се све понавља на исти начин, као и претходне године, прогласимо за најбоље школе. Треба прихватити правило, најлошије и најпроблематичније су оне школе у којима се ништа не мијења и гдје све тече мирно и у тишини. Добра организација наставе не мјери се часом гдје дјеца сједе мирно и слушају наставника, већ часом гдје се осјећа стални стваралачки жагор, кретање, коришћење разних извора знања, материјала и томе слично.

Модернизација наставног процеса примјеном информацијске технологије остварује се преко наставника као организатора педагошког рада у школи. За наставникову будућност, за развијање свих релевантних потенцијала, укључујући и интелектуалне потенцијале самог наставника, нису довољна само класична знања. Напротив, реформске промјене школе које су перманентне, истичу у први план оштру селективност, кад је ријеч о новим знањима за нове технологије. Наставници данас морају знати користити савремене методе и технике у образовању. Јако је важно да наставници буду не само информатички него и информацијски писмени те да посједују знање о томе шта је информацијска писменост и колико је њено значење за данашње образовање. Наставниково овладавање информационим технологијама које могу да унаприједе наставни процес, конститутивни је елемент професионалног развоја наставника. Многа истраживања везана за наставну технологију показују да постоје значајни недостаци у припреми наставника за коришћење савремене образовне технологије како би се иновирао наставни процес и настава учинила занимљивијом, ефикаснијом и примјеренијом индивидуалним способностима ученика.

Због тога смо се одлучили да у овом раду проведемо истраживање и сазнамо колико су наставници у Основној школи Соколац, оспособљени да користе нове технологије, тј. да ли они уопште познају суштинске ИТ концепте, који су им неопходни да би користили нове технологије. Један сегмент био је усмјерен на утврђивање стања у области ИТ запослених наставника у ОШ

Соколац уопште, посебно ради представљања материјала, програмских активности на WEB порталу.

Предмет истраживања - Темељно припремање наставника за наставу, као што знамо, услов је за њен квалитет. Током припремања, већина наставника користи прије свега књиге и дидактичко-методичке приручнике. Веома мали број њих користи у те сврхе могућности рачунара. Свакако, да би користили могућности рачунара, наставници морају бити оспособљени за његово коришћење и, евентуално, знати енглески језик. Због наведеног, одлучили смо да детаљније истражимо колико су наши наставници овладали информационим технологијама које могу да унаприједе наставни процес.

Циљ истраживања - Испитати да ли наставници ОШ Соколац познају суштинске ИТ концепте.

Општа хипотеза - Претпоставља се да наставници ОШ Соколац у довољној мјери не познају суштинске ИТ концепте.

Методе технике и инструменти истраживања - У овом педагошком истраживању коришћена је дескриптивна метода.

За прикупљање података о нивоу ИТ знања одабран је истраживачки поступак анкетирање. За ово истраживање конструисан је анкетни упитник. Питања у анкетном упитнику преузета су из ECDL/ICDL теста практичних вјештина и способности, који се састоји од седам различитих модула који обухватају компјутерску теорију и праксу. Упитник се састоји од два дијела. Први дио упитника односи се на објективна знања наставника из основе ИТ (Модул 1), а други на њихову субјективну процјену властитих способности и практичних вјештина у ИТ (Модул 2-7).

Узорак - Истраживање је извршено на намјерно одабраном узорку наставника. За истраживање је одабран узорак од 30 наставника предметне наставе из ОШ Соколац.

Статистичка обрада података - Израчунате су мјере пребројавања (фреквенције процената за све варијабле).

Резултати истраживања

Према подацима добијеним путем упитника, дошли смо до сљедећих резултата приказаних у наредним табелама.

Наш први дио упитника (9 питања), био је усмјерен на утврђивање објективног знања из основа ИТ наставника ОШ Соколац.

Према добијеним подацима може се уочити да је на прво питање „Програм за обраду текста и унакрсне табеле спадају у ...“, од 30 наставника 10 одговорило нетачно, што чини 33,33% наставника, а 20 тачно, што чини 66,67% наставника.

Табела 1. Програм за обраду текста и унакрсне табеле спадају у ...?

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно	10	33,33%
тачно	20	66,67%
Укупно	30	100,00%

Према добијеним подацима може се уочити да је на друго питање “Који би од следећих задатака били прикладнији особи него рачунару?”, већина наставника знала тачан одговор. Од 30 испитаника 9 наставника је одговорило нетачно, што чини 30,00% наставника, а 21 тачно, што чини 70, 00% наставника. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Који би од следећих задатака био прикладнији особи него рачунару?

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно	9	30%
тачно	21	70%
Укупно	30	100,00%

Према добијеним подацима можемо уочити да је на питање “Брзина модема се мјери у ?” од 30 наставника 15 наставника одговорило нетачно, што чини 50,00% наставника, а исто толико (15 наставника) тачно, што чини такође 50,00%. Резултати су дати у табели 3.

Табела 3. Брзина модема се мјери у ?

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно тачно	15	50%
	15	50%
Укупно	30	100,00%

Према добијеним подацима може се уочити да је на четврто питање “Шта је оперативни систем?”, од 30 испитаника 13 наставника одговорило нетачно, или 43,33%, а 17 тачно или 56,67%. Резултати су дати у табели 4.

Табела 4. Шта је оперативни систем?

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно тачно	13	43,33%
	17	56,67%
Укупно	30	100,00%

На основу података добијених у табели 5, можемо примијетити да је на питање “Који је од наведених уређаја финансијски најисплативији и на који можемо смјестити датотеке капацитета до 1 Мб?”, само 5 наставника или 16,67% наставника одговорило нетачно, а 25 или 83,33% наставника тачно.

Табела 5. Који је од наведених уређаја финансијски најисплативији и на који можемо смјестити датотеке капацитета до 1 Мб?

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно тачно	5	16,67%
	25	83,33%
Укупно	30	100,00%

На основу података добијених у табели 6, можемо уочити да је на питање “Рачунар који омогућава дијелење ресурса другим рачунарима у мрежи познат је као...”, 14 или 46,67% наставника одговорило нетачно, а 16 или 53,33% наставника тачно.

Табела 6. Рачунар који омогућава дијелење ресурса другим рачунарима познат је као...

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно	14	46,67%
тачно	16	53,33%
Укупно	30	100,00%

На основу података добијених у табели 7, можемо уочити да је на питање “Која је од следећих функција оперативног система?”, од 30 испитаника, 16 или 53,33% наставника одговорило је нетачно, а 14 или 46,67% наставника одговорило је тачно.

Табела 7. Која је од следећих функција оперативног система?

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно	16	53,33%
тачно	14	46,67%
Укупно	30	100,00%

На основу података добијених у табели 8, можемо уочити да је на питање “Слово G у акрониму GUI потиче од...”, од 30 испитаника 13 или 43,33% наставника одговорило нетачно, а 17 или 56,67% наставника одговорило тачно.

Табела 8. Слово G у акрониму GUI потиче од...

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно тачно	13	43,33%
	17	56,67%
Укупно	30	100,00%

На основу података добијених у табели 9, можемо уочити да је на питање “Која је приватна локална компанијска мрежа у којој се користи технологија Интернета?”, од 30 испитаника 10 или 33,33% наставника одговорило нетачно, а 20 или 66,67% наставника одговорило тачно.

Табела 9. Која је приватна локална компанијска мрежа у којој се користи технологија Интернета?

	Фреквенција	Проценат
Важећи нетачно тачно	10	33,33%
	20	66,67%
Укупно	30	100,00%

Други дио упитника односио се на субјективну процјену наставника ОШ Соколац о оспособљености за коришћење шест програма (Windows, Microsoft Word, Excel, Access, Power Point i Internet). Испитаници су на питање колико су оспособљени за коришћење, посебно за сваки од шест наведених програма, могли одговорити скалом (тј. заокруживањем броја), гдје је 1- нимало, 2- мало, 3- осредње, 4- прилично, врло, 5- потпуно. Добијени су сљедећи резултати.

Табела 10 односи се на резултате субјективне процјене наставника о оспособљености за коришћење Оперативног система Windows. Резултати јасно показују да од 30 испитаника само 1 или 3,33% наставника нимало не познаје Оперативни систем Windows, али јасно видимо да не постоји ниједан наставник који овај систем познаје потпуно. Скоро половина, 13 или 43,33%, наставника процијенила је да је осредње оспособљена за коришћење овог

система, друга половина, 14 или 46,67%, наставника процијенила је да је врло оспособљена.

Табела 10. Оспособљеност за коришћење Оперативног система – Windows

		Фреквенција	Проценат
Важећи	нимало	1	3,33%
	мало	2	6,67%
	осредње	13	43,33%
	прилично врло	14	46,67%
Укупно		30	100,00%

Подаци о субјективној процјени наставника о оспособљености за коришћење Word корисничког програма дати су у табели 11. Резултати показују да нема оних који овај програм нимало не познају, а веома су ријетки, 6,67%, и они који га мало познају. Исти је број, по 30,00% наставника који су процијенили да су оспособљени осредње и прилично-врло за коришћење овог програма. Само 33,33% наставника сматра да је потпуно оспособљено за коришћење Word-а.

Табела 11. Оспособљеност за коришћење Word програма

		Фреквенција	Проценат
Важећи	нимало	2	6,67%
	мало	9	30,00%
	осредње	9	30,00%
	прилично врло	10	33,33%
Укупно		30	100,00%

Када посматрамо табелу 12, која нам говори о субјективној процјени наставника о оспособљености за рад у Excelu, уочавамо да је највећи број, 6 или 43,33%, наставника који су процијенили да су осредње оспособљени за рад у Excelu. 26,67% наставника прилично-врло познаје рад у овом програму. Мали број њих, 6 или 20,00%, сматра да је потпуно оспособљено. Најнижи је проценат наставника, 10,00%, који су процијенили да мало познају рад у Excelu, а није се појавио ниједан наставник који нимало не зна радити у Excelu.

Табела 12. Оспособљеност за рад у Excelu

		Фреквенција	Проценат
Важећи	нимало	3	10,00%
	мало	13	43,33%
	осредње	8	26,67%
	прилично врло	6	20,00%
Укупно		30	100,00%

Наставничка субјективна процјена оспособљености за коришћење Базе података – Access, дата је у табели 13. Можемо установити да је само један или 3,33% наставника који сматрају да овај програм зна користити потпуно, а много већи број, по 26,67% наставника, који се изјашњавају да га не знају нимало или мало. 30,00% наставника познаје овај програм осредње, а 13,33% прилично-врло.

Табела 13. Оспособљеност за коришћење Базе података – Access

		Фреквенција	Проценат
Важећи	нимало	8	6,67%
	мало	8	30,00%
	осредње	9	30,00%
	прилично врло	10	33,33%
	потпуно	1	13,33%
Укупно		30	100,00%

Добијени резултати у табели 14 показују да је највише наставника процијенило да је осредње оспособљено за примјену Power Point (46,67%). Док се 23,33% изјаснило да је прилично-врло оспособљено, а 20,00% да је мало. У том контексту само понеки испитаник изјаснио се да је потпуно (3,33%) или нимало (6,67%) оспособљен.

Табела 14. Оспособљеност за коришћење Power Point графичког програма

		Фреквенција	Проценат
Важећи	нимало	2	6,67%
	мало	6	30,00%
	осредње	14	46,67%
	прилично врло	7	23,33%
	потпуно	1	3,33%
Укупно		30	100,00%

Увид у презентоване резултате у табели 15 показује да је мали број наставника, 3,33%, који нису нимало и који су мало (6,67%) оспособљени за коришћење услуга Интернета. Интересантно је уочити да је 43,33% наставника који су осредње и 43,33% оних који су прилично-врло оспособљени за коришћење Интернета. Само 3,33%, тј. један наставник, сматра да потпуно зна користити Интернет и његове услуге.

Табела 15. Оспособљеност за коришћење услуга Интернета

		Фреквенција	Проценат
Важећи	нимало	1	3,33%
	мало	2	6,67%
	осредње	13	43,33%
	прилично	13	43,33%
	врло	1	3,33%
	потпуно		
Укупно		30	100,00%

Закључак - У проведеном истраживању дошла сам до резултата који потврђују општу хипотезу да наставници ОШ Соколац у довољној мјери не познају суштинске ИТ концепте. Резултати добијени из првог дијела упитника указују да скоро половина од укупног броја испитаних наставника не посједује знања из ИТ основа, што указује на потребу ОШ Соколац за организовањем курсева информатике и сталним усавршавањем наставника.

На основу резултата појединих процјена добијених у другом дијелу упитника можемо закључити да постоји могућност да су наставници субјективне процјене давали веома формално и површно.

Добијени резултати испитивања опомињу и наводе на закључак да се нешто конкретно мора урадити када је у питању коришћење нових технологија у настави. Мандић у својој књизи

Дидактичко-информатичке иновације у образовању даје приједлог могућих рјешења проблема:

1. да сви наставнички факултети у наставни план укључе предмете: педагошка информатика и образовно-информациона технологија;
2. да се иновира програм предмета: педагогија, психологија, дидактика, методологија и методике новим садржајима базираним на коришћењу нових технологија у настави;
3. да се врше стална истраживања о степену информисаности, потребама и оспособљености наставника за коришћење нових технологија (Мандић, 2004).

Литература

1. Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
2. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика 3*, Београд: Завод за издавање уџбеника, Учитељски факултет.
3. Вилотијевић, М. (1999): *Од традиционалне ка информационој дидактици*, Београд: Педагошко друштво Србије.
4. Вилотијевић, М. (1993): *Организација и руковођење школом*, Београд: Научна књига.
5. Мандић, Д. (Мандић 2004): *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд: Медиаграф.
6. Мандић, Д. (2006): *Веб портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе*, Београд: Медиаграф.
7. Мандић, Д., Ристић, М. (2005): *Информационе технологије - европски стандарди знања ЕЦДЛ*, Београд: Медиаграф.
8. Солеша, Д. (2002): *Дидактички аспекти учења на даљину*, Наша школа, бр. 1-2.
1. www.ecdl.com
2. www.ecdl.co.yu
3. www.psc.ac.yu

Mirjana Jeftović

THE ROLE OF THE WEB PORTALS IN PREPARATION AND REALISATION OF THE TEACHING PROCESS

Summary

The first part of the paper deals with the introduction of the importance of web portals in education. In the second part we exposed the results of the research on electronic literacy of the teachers. After that we made an attempt to imply the possible improvement options in this area.

Прилози

ZNAČAJ PARASIMPATIKUSA/HOLINERGIČKOG SISTEMA U IMUNONEUROENDOKRINIM INTERAKCIJAMA

Uvod

Kod višćelijskih organizama razvijeni su mehanizmi kojim se postiže koordinacija na svim nivoima njihove organizacije. Važnu ulogu u toj koordinaciji imaju složeni integrativni sistemi koji prožimaju cjelokupan organizam, a sastoje se iz brojnih receptornih, integrativnih i efektnih komponenata. Ove funkcije u organizmu višćelijskih organizama prvenstveno obavljaju brojne interakcije između nervnog, endokrinog i imunskog sistema.

Imunoneuroendokrine interakcije se ostvaruju posredstvom kompleksnih interakcija u kojima različite međućelijske komunikacije kao i regulatorne signalne molekule utiču na imunske funkcije, i obratno, produkti imunskih ćelija, mijenjaju različite funkcije neuroendokrinog sistema. Ove dvosmjerne komunikacije uslovljene su činjenicom da imunski, nervni i endokrini sistem sekretuju identične signalne molekule i posjeduju receptore za njih.

Istraživanja pokazuju da je neuroendokrini sistem značajan u sazrijevanju imunskog sistema, a i na značaj imunskog sistema u sazrijevanju neuroendokrinog sistema. Ispoljavanje receptora za različite signalne molekule mijenja se tokom sazrijevanja ćelija imunskog sistema, a registrovana je i promjena njihove ekspresije tokom antigenske aktivacije limfocita.

Tokom procesa starenja registruje se smanjenje simpatičke inervacije limfoidnih organa kao i brojne promjene endokrinog sistema koje mogu uticati na odvijanje imunoneuroendokrinih interakcija.

Karakter i intenzitet imunske reakcije u velikoj mjeri su određeni karakteristikama, količinom i osobinama antigena, kao i brojnim modulišućim faktorima, među kojima i funkcijom nervnog i endokrinog sistema, odnosno dejstvom njihovih signalnih molekula. Ta činjenica kao i identifikacija receptora za brojne signalne molekule na ćelijama

imunskog sistema ukazuje da mikrookolina u značajnoj mjeri može modulirati imunske funkcije.

Sinteza non-neuralnog ACh i mehanizam oslobađanja

U skorašnje vrijeme nekoliko pregleda se fokusiralo na pitanje sinteze i oslobađanja ACh (Sastry and Sadavongvivad, 1978; Grando, 1997; Wessler et al., 1998, 1999, 2001a, 2003a; Kawashima and Fujii, 2000, 2004; Eglen, 2006; Grando et al., 2006, 2007; Kurzen et al., 2007). ACh sintetišu skoro sve žive ćelije i on može igrati intermedijarnu ulogu u interakcijama non-neuronalnih ćelija sa eksternim okolišjem, hormonima, faktorima rasta, citokinima i takođe nervnim sistemom. S druge strane, svi ovi faktori mogu uticati i na ekspresiju i funkciju non-neuronalnog holinergičkog sistema. Dokaz za sintezu ACH nije samo pozitivna anti-ChAT imunoreaktivnost, već i ChAT enzimska aktivnost ili pak to što je ACH sadržaj određen u većini ispitivanih ćelija (epitelne ćelije vazdušnih puteva, creva, kože, urotelijuma, vagine, placentе, korneje; granulosa ćelije; endotelijalne i imunske ćelije; supkutani adipociti). Pored toga, činjenica je da i embrionalne matične ćelije (mišije) sintetišu znatne količine ACh (Paraoanu et al., 2007). U uroteliumu (miševa i ljudi) pozitivna ChAT imunoreaktivnost demonstrirana je korišćenjem poliklonskih antitijela. Uz to, ova poliklonska anti-ChAT antitijela mogla su biti uspješno preapsorbovana sa karnitin acetiltransferazom (CarAT), još jednim enzimom koji generiše ACh (Lips et al., 2007b). Istina, u ovom posljednjem radu ChAT-specifična mRNA nije bila detektovana, ali su u pacovskim urotelijalnim ćelijama oboje, i ChAT- i CarAT-mRNA bile demonstrirane (Hanna-Mitchell et al., 2007). Sada su i monoklonalna antitijela, takođe raspoloživa za studije anti-ChAT imunoreaktivnosti, a funkcionišu specifičnije od poliklonskih antitijela. Široko rasprostranjena sinteza ACh izvan nervnog sistema promijenila je paradigmu da ACh djeluje samo kao neurotransmiter. U vezi s tim, više puta je postavljano pitanje da li ACh prisutan u non-neuronalnim ćelijama može biti objašnjen neuronalnom kontaminacijom. Ovakva mogućnost je kategorički odbačena na osnovu nalaza (a) da su ChAT mRNA i ChAT protein bili demonstrirani u izolovanim humanim epitelnim i imunskim ćelijama (Grando et al., 1993; Klapproth et al., 1997; Fujii et al., 1998; Ogawa et al., 2003; Kawashima and Fujii, 2004), (b) da je mnoštvo članaka opisalo specifično obilježavanje humanih non-neuronalnih ćelija anti-ChAT antitijelima, (c) da izolovane humane epitelne ćelije vazdušnih puteva ili kultivisani humani keratinociti pokazuju ChAT enzimsku aktivnost i

sadrže ACh (Grando et al., 1993; Reinheimer et al., 1996; Klapproth et al., 1997), (d) da humana placenta - slobodna od holinergičkih neurona - sintetiše, deponuje i oslobađa ACh (Olubadewo and Rama Sastry, 1978; Wessler et al., 2001b), (e) da humane krvne ćelije (mononuklearne ćelije, limfociti) i humane leukemijske ćelijske linije kao i embrionalne matične ćelije (miševa) pokazuju ChAT enzimsku aktivnost i/ili sadrže ACh, čak i u uslovima kulture (Fujii et al., 1998; Wessler et al., 2003a; Kawashima and Fujii, 2004; Neumann et al., 2007; Paraoanu et al., 2007), kao i (f) da je pokazano in vivo oslobađanje ACh iz humane kože mjereno dermalnom mikrodijalizom održavanom poslije pretretmana botulinum toksinom, za koji se zna da blokira egzocitozno oslobađanje neuronalnog ACh (Kao et al., 1976; Schlereth et al., 2006). Ukratko, postoji mnoštvo dokaza da ćelije izvan holinergičke neuronalne mreže sintetišu, sadrže i oslobađaju ACh. Ovo svojstvo je identifikovano ne samo za veliku većinu humanih ćelija već i za druge sisare (pacov), niže beskičmenjake (sunderi, koral, morski crvi, morski jež, turbelarija), protozoe, biljke, gljive, plavozelene alge i čak u bakterija (*Bacillus subtilis*, *Escherichia coli*, *Staphylococcus aureus*, *Lactobacillus plantarum*; vidi Wessler et al., 1999; Horiuchi et al., 2003). Treba imati u vidu da oba prekursora za sintezu ACh (holin i acetyl-CoA) prisutna u skoro svim ćelijama. Acetyl-CoA je glavni produkt katabolizma karbohidrata, proteina i lipida u aerobnim organizmima, i prisutan je u manje-više svim ćelijama. Holin potiče od intracelularne razgradnje fosfolipida koji sadrže holin ili preuzimanjem ekstracelularnog holina putem nisko ili visoko afinitetnog hilinskog transportera (CHT1). Posljednji je demonstriran u pacovskim i humanim epitelijalnim, urotelijalnim, endotelijalnim i vaskularnim glatkim mišićnim ćelijama (Haberberger et al., 2002; Lips et al., 2003; Pfeil et al., 2003; Hanna-Mitchell et al., 2007). Dakle, pribor za ACh sintezu odgovara onom u neuronima, čak ako se respektuju različite ChAT mRNA vrste. U humanom mozgu R, N0, N1, N2 i M tipovi nađeni su, a većina ovih suptipova je detektovana, na primjer, u humanim limfocitima (Oda, 1999; Ogawa et al., 2003). Slično tome, AChE je bila detektovana kao nuklearni protein sasvim nedavno i u neuronalnim i u nonneuronalnim ćelijama (Santos et al., 2007).

Za razliku od oslobađanja neuronalnog ACh (putem egzocitoze), naše je znanje o mehanizmima oslobađanja nonneuronalnog ACh oskudno. Većina podataka je dobijena iz studija oslobađanja ACh upotrebom humane placentae kao modela nonneuronalnog holinergičkog sistema (Wessler et al., 2001d). Nađeno je da su inhibitori (quinine, corticosterone) organskog katijonskog transportera (OCT) izrazito suprimirali oslobađanje ACh, kao što su to činili i supstratni inhibitori

(amiloride, cimetidine, verapamil, noradrenaline) i antisens oligonukleotidi usmjereni protiv suptipova 1 i 3. Eksperimenti sa transfektovanim oocitima (*Xenopus laevis*) pokazali su postojanje ACh transporta putem OCT1 i OCT2, ali ne i sa OCT3 (Lips et al., 2007b). Posljednji nalazi su se razlikovali od rezultata dobijenih na humanoj placenti gdje OCT3 učestvuje u oslobađanju ACh (Wessler et al., 2001d). Najvjerovatnije je da se uključeni suptipovi razlikuju između različitih ćelija i organa. U epitelu vazdušnih puteva, izgleda da OCT suptipovi 1 i 2 posreduju u oslobađanju nonneuronalnog ACh (Lips et al., 2005; Kummer et al., 2006). Sadržaj epitelijalnog ACh bio je bitno povećan u OCT1/2 dvostruko knockout miševa u poređenju sa divljim tipom (Kummer et al., 2006). Ovi transporterski proteini su veoma široko eksprimirani na više ili manje svakoj ćeliji, i zato predstavljaju pogodne kandidate za posredovanje oslobađanja non-neuronalnog ACh. Pored toga, moguće je i pakovanje ACh u sekretorne vezikule ili endosome u cilju intermedijarnog intracelularnog deponovanja i sljedstvenog oslobađanja non-neuronalnog ACh, kada se ove organele fuzionišu sa ćelijskom membranom. Sa tehnikom immunogold electron mikroskopije sintetizujući enzim ChAT je nađen u endosomima humane placentе (Wessler et al., 2001c).

Putevi imunoneuroendokrinih komunikacija

Komunikacije centralnog nervnog sistema i imunskog sistema ostvaruju se preko najmanje dva signalna puta: HPA osovine (hipotalamus-hipofiza-kora nadbubrega) i autonomnog nervnog sistema.

Dokazano je da kortikosteroidni receptori perzistiraju u limfocitima. Kortikosteroidi, u niskim koncentracijama u cirkulaciji, stimulišu proliferaciju limfocita, a u velikim dozama pokazuju supresivni efekat na brojne funkcije limfocita, kao i antiinflamatorne efekte: inhibicijom sinteze prostaglandina i leukotriena, inhibicijom stvaranja brojnih citokina, blokiranjem prezentacije antigena od strane antigen prezentujućih ćelija itd. Međutim, imunosupresivni efekat se može izazvati i bez kortikosteroida, npr. primjenom ACTH i endorfina.

Pri eksperimentalno izazvanom primarnom imunskom odgovoru, istraživači su registrovali povećanu bioelektričnu aktivnost u preoptičkoj regiji hipotalamusa, kao i u parvocelularnim jedrima dorzomedijalnog hipotalamusa. Nađene su i promjene u bioelektričnoj aktivnosti ventromedijalnih hipotalamičkih neurona poslije indukcije imunskog odgovora sa eritrocitima ovce, pri čemu je redukovano stvaranje antitijela.

Niz citokina eksprimiran je kako na neuronima tako i na glija ćelijama. Takođe, limfociti i akcesorne ćelije imunskog sistema posjeduju receptore za brojne signalne molekule porijeklom nervnog tkiva; npr. receptore za glukokortikoide, insulin, prolaktin, hormon rasta, estrogene, androgene, beta adrenergičke receptore, acetilholin, endogene opioidne peptide, supstancu P, somatostatin, vazoaktivni peptid itd. Endokrine i nervne ćelije posjeduju receptore za brojne signalne molekule; uključujući različite citokine: npr. receptori za interleukin 1, 6 i 2 nađeni su na ćelijama hipofize i limfocitima. Prisustvo citokina i njihovih receptora u neuronima i glija ćelijama kao i limfocitima ukazuje da oni mogu djelovati kao neurotransmiteri ili neuromodulatori, te da učestvuju u regulaciji određenih funkcija, kao što su različite bihejvioralne funkcije i moždane cirkulacije. Citokini regulišu spavanje i apetit, a vjerovatno i brojne druge fiziološke procese. Pojedini citokini su uključeni u regulaciji diferencijacije neurona, pa se pretpostavlja da je i neuronska plastičnost pod kontrolom citokina, tj. da imunski sistem u širem smislu učestvuje u različitim oblicima (pre)oblikovanja (plastičnosti) nervnog sistema. Pojedini citokini su neophodni za preživljavanje, rast i diferencijaciju glija ćelija. Citokini takođe regulišu produkciju određenih neurotrofičnih faktora, koji su neophodni za pravilan razvoj i preživljavanje nervnog tkiva.

Posljednjih godina otkriveno je i prisustvo zajedničkih antigenskih determinanti na tim ćelijama i različitim strukturama mozga. Unutar imunskog sistema kao i između imunskog i neuroendokrinog sistema otkrivene su brojne međućelijske komunikacije koje omogućavaju modulaciju imunskih funkcija, tj. njihovo prilagođavanje funkcionisanju organizma kao cjeline. Ove se komunikacije ostvaruju preko niza signalnih molekula i preko direktnih međućelijskih kontakata.

U kontroli funkcija imunskog sistema učestvuje veći broj signalnih molekula koje stvara nervno ili endokrino tkivo (endogeni opiodi, somatostatin, supstanca P, vazopresin, oksitocin). Čelije imunskog sistema luče veći broj signalnih molekula (citokina) kojima mogu modulisati funkcije nervnog i endokrinog sistema. Takođe, endokrine ćelije mogu biti cilj djelovanja različitih citokina.

Eksperimentalna istraživanja su pokazala da imunska reakcija izaziva nagle promjene u endokrinom sistemu i bioelektričnoj aktivnosti pojedinih neurona u hipotalamusu. Električna draženja kao i lezije hipotalamusa i raznih dijelova limbičkog sistema uzrokuju prolazne ili trajne strukturne i/ili funkcionalne promjene u imunskom sistemu. Tako npr. lezije prednjeg dijela hipotalamusa uzrokuju involuciju timusa, slično efektima koji se uočavaju nakon primjene glikokortikoida. Supresija proliferacije limfocita nakon intraventrikularne aplikacije mitogena javlja se kod životinja kod kojih je prethodno urađena električna lezija prednjeg hipotalamusa, dok su lezije hipokampusa praćene povećanjem broja limfocita.

Adrenergički i holinergički receptori identifikovani na površini limfocita ljudi i glodara u različitoj mjeri ispoljeni su u zavisnosti od animalne vrste i stepena aktivnosti imunskih ćelija. Aktivacija adrenergičkih i holinergičkih receptora na imunskim ćelijama moduliše njihove funkcije, npr. odgovor na mitogensku stimulaciju, sekreciju citokina, i *in vivo* distribuciju po tkivima.

Mnogi faktori iz vanjske sredine (npr. visoka temperatura), psihogene prirode (npr. strah), infekcije i poremećaji unutrašnje sredine (npr. hipoglikemija), mogu dovesti organizam u stanje da se brani od djelovanja štetnog faktora – stresora. Kvalitet i kvantitet reakcije organizma na djelovanje stresora zavisi od tipa, jačine, dužine trajanja i vremena u kome dolazi do dejstva stresora. Citokini, zajedno sa klasičnim stresnim hormonima (kateholaminimi, kortizol), predstavljaju osnovne medijatore koji regulišu različite odbrambene mehanizme organizma na stresne događaje. Pretpostavljeni mehanizam kojim spoljašnji stres i klasično uslovljavanje mogu uzrokovati imunosupresiju sastoji se u aktivaciji HPA osovine.

Neuroendokrine promjene izazvane stresnim reakcijama, modulišu odvijanje imunskih reakcija i mogu imati za posljedicu npr. smanjenje otpornosti organizma na infektivna oboljenja i maligne tumore. Psihička stresna stanja mogu dovesti do atrofije timusa i limfnih čvorova, te kvalitativnih i kvantitativnih promjena u subpopulacijama limfocita. Istraživanja su pokazala da promjene u imunskom sistemu izostaju ako se prije dejstva psihičke stresne situacije aplikuju benzodijazepini. Više autora je pokazalo da je moguće obaviti uslovljavanje ponašanja eksperimentalne životinje primjenom slatkog rastvora i davanjem određenog imunosupresiva. Nakon psihičkih stresnih situacija ustanovljeno je da aktivacija serotoninergičkog sistema uzrokuje inhibiciju imunskih funkcija (smanjenje produkcije IgM i IgG), samo ako je intaktna osovina hipotalamus-hipofiza.

Značaj parasimpatikusa u imunoneuroendokrinim interakcijama

Dok su uticaji simpatičkog sistema na funkcionisanje imunskog sistema dosta dobro istraženi, manji je broj podataka u literaturi dostupan o uticaju holinergičkog sistema na funkcionisanje imunskog sistema. Istraživanja ukazuju da su na membranama većine imunskih ćelija eksprimirani holinergički receptori, kako nikotinski tako i muskarinski, što govori u prilog značaja parasimpatikusa u regulaciji imunskog odgovora.

Limfna tkiva su inervisana adrenergičkim i holinergičkim nervima ili su na drugi način izložena adrenergičkim i holinergičkim uticajima. U limfnim organima identifikovano je prisustvo autonomnih, prvenstveno simpatičkih nervnih završetaka, dok je prisustvo holinergičkih vlakana još uvijek predmet istraživanja budući da su dosadašnja istraživanja dala kontradiktorne rezultate.

Rezultati brojnih istraživanja ukazuju da postoji nezavisan ekstraneuronski holinergički sistem koji je distribuisan i na brojnim ćelijama imunskog sistema, tačnije, govori se o postojanju holinergičkog antiinflamatornog puta, u kome je posebno značajna populacija nikotinskih holinergičkih receptora sa alfa7 subjedinicom. Vagusni nervni sistem inhibiše funkciju urođenog imunskog odgovora kroz oslobađanje endogenih i egzogenih holinergičnih agonista, čime inhibira inflamaciju i mortalitet u sepsi. Istraživanja pokazuju da fizička aktivnost ispoljava antiinflamatorne efekte, uključujući smanjeni postotak tjelesne masti i akumulacije masti i inflamatornih ćelija u masno tkivo, mišićno-otpuštanje interleukina-6, inhibiciju sekrecije tumor necrosis factor-i aktivaciju holinergični antiinflamatornog puta.

Holinergička regulacija imunskog odgovora je nedovoljno istražena, ali osnovu za nju predstavlja postojanje holinergičkih receptora – nikotinskog i muskarinskog (nAChRs i mAChRs) na membranama ćelija imunskog sistema.

ACh se brzo razgradi u tjelesnim tečnostima djelovanjem ChE. Iz tog razloga ACh oslobođen sa nervnih završetaka može stupiti u interakciju samo sa ćelijama u neposrednoj blizini. Koncentracija ACh u punoj krvi mjerena pomoću RIA oko 3 puta je veća (8 pmol/l) u odnosu na plazmu. Istraživanja ukazuju na limfocite kao mogući izvor krvnog ACh. U separatima polimorfonuklearnih leukocita ACh nije detektovan. U limfocitima su nađeni enzimi neophodni za sintezu ACh: holin-acetil transferazu (ChAT) i karnitin-acetil transferazu, enzimi koji razgrađuju ACh - holin-acetil esterazu (AChE), kao i transporteri ponovnog

preuzimanja (hCHT1). Nisu dokazani intraćelijski depoi ACh u limfocitima.

Antigenima ili mitogenima aktivisani T limfociti sekreću ACh, koji djeluje na nAChRs i mAChRs limfocita. Iako su koncentracije ACh u plazmi male, pretpostavlja se da su one na nivou receptora ćelije sa kojom stupa u kontakt dovoljne za nastanak receptor-ligand interakciju.

Primjena agonista mAChRs i nAChRs uzrokuje brojne promjene u limfocitima, slične efektima endogenog ACh. Broj nikotin vezujućih mjesta na membrani humanih limfocita periferne krvi iznosi približno 2×10^3 .

Stimulacija limfocita preko TCR/CD3, CD11a ili BCR aktivira holinergički sistem limfocita pojačanom ekspresijom ChAT i M5 mAChRs. Imunska stimulacija limfocita stimuliše lokalnu holinergičku signalizaciju između T ćelija i njihovog cilja (T i B ćelije), povećanom sintezom i sekrecijom ACh kao i povećanom ekspresijom M5 subjednice mAChRs na T i B ćelijama.

Indukcija ekspresije M5 mAChR gena imunološkom stimulacijom B-ćelija može imati za posljedicu povećanje produkcije antitijela, što je u nekim istraživanjima registrovano kao posljedica stimulacije limfocitnog holinergičkog sistema. Vezivanje liganda za PLC-povezane M1, M3 i M5 mAChRs indukuje brzo, prolazno povećanje $[Ca^{2+}]$ posredstvom IP₃-posredovanog oslobađanja Ca^{2+} iz intraćelijskih depoa. Promjene $[Ca^{2+}]$ mogu uzrokovati pozitivnu i negativnu transmembransku signalizaciju. ACh oslobođen iz T ćelija aktivira preko M3 mAChRs signalizaciju u jezgro i povećava ekspresiju gena u T i B ćelijama.

Aktivacija mAChRs i nAChRs na limfocitima povećava intracelularnu koncentraciju Ca^{2+} i stimuliše ekspresiju c-fos gena, sintezu NO i antitijela. Dugotrajna izloženost limfocita nikotinu smanjuje ekspresiju nAChR mRNA.

PHA povećava sadržaj i sekreciju ACh u MOLT-3 ćelijama, isti efekat kao i povećana ekspresija ChAT mRNA odvija se u humanim mononuklearnim leukocitima i T ćelijama pacova. Povećanje ćelijskog sadržaja i sekrecije ACh nakon aktivacije T ćelija izgleda da je jednim dijelom uzrokovano povećanom ekspresijom ChAT.

Povećana ekspresija M5 mAChR na T ćelijama nakon aktivacije posredstvom TCR/CD3 kompleksa dijelom je posredovano protein kinaze C (PKC) putem PKC i MAPK signalizacije. PHA takođe povećava ekspresiju c-fos mRNA, markera aktivnosti T ćelija. PKC je uključena u BCR posredovanu stimulaciju ekspresije gena za M5 mAChR u B ćelijskim linijama.

Podaci iz literature nedvosmisleno pokazuju postojanje holinergičkih uticaja na limfocite posredstvom AChRs povezanih sa fosfolipazom-C (PLC). In vitro, agonisti mAChR i nAChR povećavaju citotoksičnost limfocita, povećavaju u njima sadržaj cGMP i inositol-trifosfate (IP3) i modulišu sintezu DNA i proliferaciju ćelija.

ACh djeluje kao autokrini i parakrini faktor posredstvom mAChRs i nAChRs u humanim limfocitima, pozitivno modulišući IL-2 signalizaciju i ćelijski rast. IL-2-posredovana signalna transdukcija je pojačana stimulacijom mAChR tokom imunske reakcije. Citokini oslobođeni iz aktivisanih B ćelija mogu djelovati na T ćelije u smislu stimulacije limfocitnog holinergičkog sistema posredstvom povećane ekspresije ChAT.

Rezultati vlastitih istraživanja

U našim istraživanjima istraživali smo dejstvo nikotina, koji je egzogeni agonista nikotinergičkih holinergičkih receptora, primijenjenog u različitim dozama i po različitom vremenskom obrascu aplikacije u odnosu na imunizaciju miševa na intenzitet T zavisnog humoralnog primarnog imunskog odgovora, imunizacijom miševa ovčijim eritrocitima u našem istraživanju formirali smo animalni model T zavisnog humoralnog primarnog imunskog odgovora. Intenzitet T zavisnog humoralnog primarnog imunskog odgovora kvantifikovali smo na osnovu broja antitijelo sekretnjućih ćelija protiv ovčijih eritrocita, koje smo određivali metodom direktnih hemolitičkih plakova (PFC - plaque forming cell). Ovaj test predstavlja osjetljivi pokazatelj integrisanog imunskog odgovora organizma, njime se ispituje sposobnost eksperimentalne životinje da započne primarni humoralni imunski odgovor, nakon imunizacije ovčijim eritrocitima.

Rezultati naših istraživanja pokazuju da akutna i repetitivna primjena nikotina ispoljava supresivni efekat na T zavisni humoralni primarni imunski odgovor, što se uočava kroz smanjenje broja antitijelo-sekretnjućih ćelija protiv ovčijih eritrocita u slezini miša.

Supresivni efekti nikotina u našem animalnom modelu na T zavisni humoralni primarni imunski odgovor pokazuju zavisnost od primijenjene doze. Doze nikotina od 1 mg i 2 mg nikotina po kg tjelesne mase miša na dan, ispoljavaju supresivne efekte na T zavisni humoralni primarni imunski odgovor u našem animalnom modelu, dok se supresivni efekat ne može uočiti kada se primjenjuje 0,5 mg nikotina po kg tjelesne mase miša.

Supresivni efekat nikotina dobiven u našem animalnom modelu, na T zavisni humoralni primarni imunski odgovor, pokazuje zavisnost od vremena aplikacije nikotina u odnosu na trenutak imunizacije miša. Supresivne efekte ispoljava primjena nikotina neposredno prije i nakon imunizacije miševa kao i nakon imunizacije miševa. Supresivni efekat uzrokovan primjenom nikotina na T zavisni humoralni primarni imunski odgovor, na našem animalnom modelu nismo mogli ustanoviti kada je nikotin primijenjen nekoliko dana (4-5) nakon imunizacije, kao i kada je primijenjen samo prije imunizacije miševa.

Rani događaji humoralnog imunskog odgovora, za koje su, prema rezultatima našeg istraživanja, povezana supresivna dejstva nikotina obuhvataju aktivaciju, odnosno proliferaciju i diferencijaciju B ćelija uključujući i učesće antigen prezentujućih ćelija. Tokom kasnijih događaja u humoralnom imunskom odgovoru (kao što su 4. i 5. dan nakon imunizacije), od većeg je značaja preživljavanje plazma-ćelija u odgovarajućem mikrookruženju, kao i njihova sekretorna aktivnost.

U našem istraživanju nismo mogli ustanoviti da primjena nikotina ispoljava stimulativne efekte na T zavisni humoralni primarni imunski odgovor, odnosno, da uzrokuje povećanje broja antitijelo sekretujućih ćelija protiv ovčijih eritrocita u slezini miša, kada je nikotin primijenjen u različitim dozama, tako i kada je primijenjen u različitom vremenu u odnosu na trenutak imunizacije životinje.

Istraživanja drugih autora pokazuju da nikotin može da moduliše T zavisni primarni humoralni imunski odgovor ako se primijeni nekoliko dana prije imunizacije eksperimentalne životinje. Nikotin inhibiše proliferaciju mitogenom stimulisanim limfocita slezine, kada se aplikuje prije ili tokom imunizacije eksperimentalne životinje. Ovaj efekat postaje reverzibilan nakon primjene antagoniste nAChRs, mekamilamina. Kako je potreban veliki broj limfocita za njihovo efikasno uključivanje u imunske reakcije, izostanak proliferacije limfocita, uzrokovan aplikacijom nikotina, može predstavljati osnovu imunosupresivnog efekta nikotina. Pomenuti efekti akutne primjene nikotina traju 1-2 sata do 24h.

Zaključak

Rezultati dosadašnjih eksperimentalnih istraživanja i kliničkih opservacija ukazuju na postojanje višestrukih funkcionalnih veza između nervnog, endokrinog i imunskog sistema. Istraživanja ukazuju na postojanje holinergičkog sistema (receptora, enzima za sintezu, enzima za razgradnju, transportera za preuzimanje itd.) i na brojnim nepodražljivim ćelijama, među njima i ćelijama imunskog sistema. Identifikacija

holinergičkog neuralnog sistema na ćelijama imunskog sistema otvara nova područja istraživanja interakcije vegetativnog nervnog sistema i imunskog sistema, posebno u smislu postojanja modulatornog dejstva parasimpatikusa na imunske reakcije.

Kako na ćelijama koje učestvuju u imunskim reakcijama postoje nAChRs i mAChRs, možemo pretpostaviti da acetilholin ispoljava različita modulatorna dejstva na odvijanje imunske reakcije. Na bazi ovih podataka može se pretpostaviti da parasimpatički, tačnije holinergički sistem učestvuje u regulaciji funkcija imunskog sistema.

Literatura

- Bernik T. R., Friedman S. G., Ochani M. et al., Pharmacological stimulation of the cholinergic antiinflammatory pathway. *J Exp Med* 2002; 195: 781-8.
- Berthoud H. R., Neuhuber W. L., Functional and chemical anatomy of the afferent vagal system. *Auton Neurosci* 2000; 85: 1-17.
- Borovikova, L. V., Ivanova, S., Zhang, M., Yang, H., Botchkina, G. I., Watkins, L. R., Wang, H., Abumrad, N., Eaton, J. W., Tracey, K. J., Vagus nerve stimulation attenuates the systemic inflammatory response to endotoxin. *Nature*. 2000; 405: 458-462.
- Breivik T., Gundersen Y., Gjermo P., Von Hörsten S., Opstad P. K., Nicotinic acetylcholine receptor activation mediates nicotine-induced enhancement of experimental periodontitis. *J Periodontal Res*. 2009 Jun; 44 (3): 297-304.
- Bronzetti, E., O. Adani, F. Amenta, L. Felici, F. Mannino & A. Ricci, Muscarinic cholinergic receptor subtypes in human peripheral blood lymphocytes. *Neurosci. Lett.*, 1996; 208: 211-215.
- Casale, G. P., Cohen, S. D. and DiCapua, R. A., The effects of organophosphate-induced cholinergic stimulation on the antibody response to sheep erythrocytes in inbred mice. *Toxicol. Appl. Pharmacol*. 1983; 68: 198-205.
- Chernyavsky A. I., Arredondo J., Galitovskiy V., Qian J., Grando S. A., Structure and function of the nicotinic arm of acetylcholine regulatory axis in human leukemic T cells. *Int J Immunopathol Pharmacol*, 2009 Apr-Jun; 22 (2): 461-72.
- Cloëz-Tayarani I., Changeux J. P., Nicotine and serotonin in immune regulation and inflammatory processes: a perspective. *J Leukoc Biol*. 2007; 81 (3): 599-606.
- Czura C. J., Tracey K. J., Autonomic neural regulation of immunity. *J Intern Med*. 2005; 257 (2): 156-66.

- De Jonge W. J., Ulloa L., The alpha7 nicotinic acetylcholine receptor as a pharmacological target for inflammation. *Br. J Pharmacol.* 2007 Aug; 151 (7): 915-29.
- Eglen R. M. (2006), Muscarinic receptor subtypes in neuronal and non-neuronal cholinergic function. *Auton Autacoid Pharmacol* 26: 219–233.
- Floto R. A., Smith K. G., The vagus nerve, macrophages, and nicotine. *Lancet.* 2003; 361 (9363): 1069-70.
- Fujii T., Yamada S., Watanabe Y., Misawa H., Tajima S., Fujimoto K. et al. (1998). Induction of choline acetyltransferase mRNA in human mononuclear leukocytes stimulated by phytohemagglutinin, a T-cell activator. *J Neuroimmunol* 82: 101–107.
- Fujii, T., Watanabe, Y., Fujimoto, K., Kawashima, K., Expression of acetylcholine in lymphocytes and modulation of an independent lymphocytic cholinergic activity by immunological stimulation. *Biogenic Amines* 2003; 17: 373-386.
- Fujii, T., Watanabe, Y., Inoue, T., Kawashima, K., Upregulation of mRNA encoding the M5 muscarinic acetylcholine receptor in human T- and B-lymphocytes during immunological responses. *Neurochemical Research* 2003; 28: 423-429.
- Gallowitsch-Puerta M., Pavlov V. A., Neuro-immune interactions via the cholinergic anti-inflammatory pathway. *Life Sci.* 2007 May 30; 80 (24-25): 2325-9.
- Giebelen I. A., Le Moine A., Van den Pangaart P. S., Sadis C., Goldman M., Florquin S., Van der Poll T., Deficiency of alpha7 cholinergic receptors facilitates bacterial clearance in *Escherichia coli* peritonitis. *J Infect Dis.* 2008 Sep 1; 198(5): 750-7.
- Giebelen I. A., Van Westerloo D. J., LaRosa G. J., De Vos A. F., Van der Poll T., Stimulation of alpha 7 cholinergic receptors inhibits lipopolysaccharide-induced neutrophil recruitment by a tumor necrosis factor alpha-independent mechanism. *Shock.* 2007 Apr; 27 (4): 443-7.
- Goehler L. E., Gaykema R. P., Hansen M. K., Anderson K., Maier S. F., Watkins L. R., Vagal immune-to-brain communication: a visceral chemosensory pathway. *Auton Neurosci* 2000; 85: 49-59.
- Grando S. A. (1997). Biological functions of keratinocyte cholinergic receptors. *J Investig Dermatol Symp Proc* 2: 41–48.
- Grando S. A. (2000). Autoimmunity to keratinocyte acetylcholine receptors in pemphigus. *Dermatology* 201: 290–295. 21.
- Grando S. A. (2003). Mucocutaneous cholinergic system is targeted in mustard-induced vesication. *Life Sci* 72: 2135–2144.
- Grando S. A., Horton R. M., Pereira E. F., Diethelm-Okita B. M., George P. M., Albuquerque E. X. et al. (1995). A nicotinic acetylcholine receptor

- regulating cell adhesion and motility is expressed in human keratinocytes. *J Invest Dermatol* 105: 774–781.
- Grando S. A., Kawashima K., Kirkpatrick C. J., Wessler I. (2007). Recent progress in understanding the non-neuronal cholinergic system in humans. *Life Sci* 80: 2181–2185.
- Grando S. A., Kist D. A., Qi M., Dahl M. V. (1993). Human keratinocytes synthesize, secrete, and degrade acetylcholine. *J Invest Dermatol* 101: 32–36.
- Grando S. A., Pittelkow M. R., Schallreuter K. U. (2006). Adrenergic and cholinergic control in the biology of epidermis: physiological and clinical significance. *J Invest Dermatol* 126: 1948–1965.
- Kao I., Drachman D. B., Price D. L. (1976). Botulinum toxin: mechanism of presynaptic blockade. *Science* 193: 1256–1258.
- Kawashima K., Fujii T., Expression of non-neuronal acetylcholine in lymphocytes and its contribution to the regulation of immune function. *Front Biosci.* 2004; 1; 9: 2063-85.
- Kawashima K., Fujii T. (2000). Extraneuronal cholinergic system in lymphocytes. *Pharmacol Ther* 86: 29–48.
- Kawashima K., Fujii T. (2003). The lymphocytic cholinergic system and its biological function. *Life Sci* 72: 2101–2109.
- Kawashima K., Fujii T. (2004). Expression of non-neuronal acetylcholine in lymphocytes and its contribution to the regulation of immune function. *Front Biosci* 9: 2063–2085.
- Kawashima K., Fujii T., Watanabe Y., Misawa H. (1998). Acetylcholine synthesis and muscarinic receptor subtype mRNA expression in T-lymphocytes. *Life Sci* 62: 1701–1705.
- Kawashima K., Yoshikawa K., Fujii Y. X., Moriwaki Y., Misawa H. (2007). Expression and function of genes encoding cholinergic components in murine immune cells. *Life Sci* 80: 2314–2319.
- Kimura, R., Fujii, T., Kawashima, K., Ca^{2+} signaling via $\alpha 7$ nicotinic acetylcholine receptor in the CEM human leukemic T cell line. *Journal of Pharmaceutical Sciences*, 2003, 91 (Suppl. I), 230.
- Klapproth H., Reinheimer T., Metzen J., Munch M., Bittinger F., Kirkpatrick C. J. et al. (1997). Non-neuronal acetylcholine, a signalling molecule synthesized by surface cells of rat and man. *Naunyn Schmiedeberg's Arch Pharmacol* 355: 515–523.
- Kondo Y., Tachikawa E., Ohtake S., Kudo K., Mizuma K., Kashimoto T., Iriie Y., Taira E. Inflammatory cytokines decrease the expression of nicotinic acetylcholine receptor during the cell maturation. *Mol Cell Biochem.* 2009 Jul 22.

Kummer W., Wiegand S., Akinci S., Wessler I., Schinkel A. H., Wess J. et al. (2006). Role of acetylcholine and polyspecific cation transporters in serotonin-induced bronchoconstriction in the mouse. *Respir Res* 7: 65–72.

Kurzen H., Wessler I., Kirkpatrick C. J., Kawashima K., Grando S. A. (2007). The non-neuronal cholinergic system of human skin. *Horm Metab Res* 39: 125–135.

Langley R. J., Kalra R., Mishra N. C., Sopori M. L. Central but not the peripheral action of cholinergic compounds suppresses the immune system. *J Neuroimmunol* 2004; 148 (1-2): 140-5.

Lips K. S., Pfeil U., Reiners K., Rimasch C., Kuchelmeister K., Braun-Dullaeus R. C. et al. (2003). Expression of the high-affinity choline transporter CHT1 in rat and human arteries. *J Histochem Cytochem* 51: 1645–1654.

Lips K. S., Wunsch J., Zarghooni S., Bschleipfer T., Schukowski K., Weidner W. et al. (2007b). Acetylcholine and molecular components of its synthesis and release machinery in the urothelium. *Eur Urol* 51: 1042–1053.

Lips K. S., Volk C., Schmitt B. M., Pfeil U., Arndt P., Miska D. et al. (2005). Polyspecific cation transporters mediate luminal release of acetylcholine from bronchial epithelium. *Am J Respir Cell Mol Biol* 33: 79–88.

Oda Y. (1999). Choline acetyltransferase: the structure, distribution and pathologic changes in the central nervous system. *Pathol Int* 49: 921–937.

Ogawa H., Fujii T., Watanabe Y., Kawashima K. (2003). Expression of multiple mRNA species for choline acetyltransferase in human T-lymphocytes. *Life Sci* 72: 2127–2130.

Ofek K., Krabbe K. S., Evron T., Debecco M., Nielsen A. R., Brunnsaad H., Yirmiia R., Soreq H., Pedersen B. K. Cholinergic status modulations in human volunteers under acute inflammation. *J Mol Med*. 2007 Nov; 85 (11): 1239-51.

Olubadewo J. O., Rama Sastry B. V. (1978). Human placental cholinergic system: stimulation–secretion coupling for release of acetylcholine from isolated placental villus. *J Pharmacol Exp Ther* 204: 433–445.

Pavlov V. A., Tracey K. J. The cholinergic anti-inflammatory pathway. *Brain Behav Immun*. 2005 Nov;19 (6): 493-9.

Paraoanu L. E., Steinert G., Koehler A., Wessler I., Layer P. G. (2007). Expression and possible functions of the cholinergic system in a murine embryonic stem cell line. *Life Sci* 80: 2375–2379.

Petro, T. M., D. S. Peterson & Y. K. Fung. Nicotine enhances interleukin production of rat splenic T lymphocytes. *Immunopharmacol. Immunotoxicol.* 1992; 14: 463-475.

Pfeil U., Lips K. S., Eberling L., Grau V., Haberberger R. V., Kummer W. (2003). Expression of the high-affinity choline transporter, CHT1, in the rat trachea. *Am J Respir Cell Mol Biol* 28: 473–477.

Prync, A. E., E. Arzt, C. S. Fernandez, S. Finkielman & V. Nahmod. The inhibitory effect of muscarinic agonist pilocarpine on lymphocyte activation involves IL-2 pathway and increase in suppressor cell function. *Int. J. Neurosci.* 1992; 62: 277-285.

Ragheb, S. & R. P. Lisak. Secretion of TH-2-type cytokines by acetylcholine receptor (AChR)-stimulated mononuclear cells. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1998; 841: 347-350.

Rehani K., Scott D. A., Renaud D., Hamza H., Williams L. R., Wang H., Martin M. Cotinine-induced convergence of the cholinergic and PI3 kinase-dependent anti-inflammatory pathways in innate immune cells. *Biochim Biophys Acta.* 2008 Mar;1783 (3): 375-82

Reinheimer T., Bernedo P., Klapproth H., Oelert H., Zeiske B., Racke K. et al. (1996). Acetylcholine in isolated airways of rat, guinea pig, and human: species differences in role of airway mucosa. *Am J Physiol* 270: L722–L728.

Rinner, I., Kawashima, K., Schauenstein, K., 1998. Rat lymphocytes produce and secrete acetylcholine in dependence of differentiation and activation. *Journal of Neuroimmunology* 81, 31-37.

Rinner, I., Schauenstein, K., The parasympathetic nervous system takes part in the immuno-neuroendocrine dialogue. *Journal of Neuroimmunology* 1991; 34: 165-172.

Rosas-Ballina M., Tracey K. J. Cholinergic control of inflammation. *J Intern Med.* 2009 Jun; 265 (6): 663-79.

Sastry B. V., Sadavongvivad C. (1978). Cholinergic systems in nonnervous tissues. *Pharmacol Rev* 30: 65–132.

Schlereth T., Birklein F., and Haack K., Schiffmann S., Kilbinger H., Kirkpatrick C. J. et al. (2006). In vivo release of non-neuronal acetylcholine from the human skin as measured by dermal microdialysis: effect of botulinum toxin. *Br J Pharmacol* 147: 183–187.

Sopori M. L., Kozak W., Savage S. M., Geng Y., Kluger M. J. Nicotine-induced modulation of T Cell function. Implications for inflammation and infection. *Adv Exp Med Biol.* 1998; 437: 279-89.

Tarkowski M., Lutz W., Birindelli S. The lymphocytic cholinergic system and its modulation by organophosphorus pesticides. *Int J Occup Med Environ Health.* 2004; 17 (3): 325-37.

Tayebati, S. K., El-Assouad, D., Ricci, A., Amenta, F., Immunochemical and immunocytochemical characterization of cholinergic markers in human peripheral blood lymphocytes. *Journal of Neuroimmunology*, 2002; 132: 147-155.

Tracey K. J. Reflex control of immunity. *Nat Rev Immunol*. 2009 Jun; 9 (6): 418-28.

Ulloa L. The vagus nerve and the nicotinic anti-inflammatory pathway. *Nat Rev Drug Discov*. 2005 Aug; 4 (8): 673-84.

Villiger, Y., Szanto, I., Jaconi, S., Blanchet, C., Buisson, B., Krause, K.-H., Bertrand Romand, J.-A., Expression of an $\alpha 7$ duplicate nicotinic acetylcholine receptor-related protein in human leukocytes. *Journal of Neuroimmunology*, 2002; 126: 86-98.

Wessler, I., Kilbinger, H., Bittinger, F., Unger, R., Kirkpatrick, C. J., The non-neuronal cholinergic system in humans, *Life Sciences*. 2003; 72: 2055-2062.

Wessler I., Deutsch C., Brockerhoff P., Bittinger F., Kirkpatrick C. J., Kilbinger H. (2001d). Release of non-neuronal acetylcholine from the isolated human placenta is mediated by organic cation transporters. *Br J Pharmacol* 134: 951–956.

Wessler I., Holper B., Kortsik C., Buhl R., Kilbinger H., Kirkpatrick C. J. (2007b). Dysfunctional inhibitory muscarinic receptors mediate enhanced histamine release in isolated human bronchi. *Life Sci* 80: 2294–2297.

Wessler I., Kilbinger H., Bittinger F., Kirkpatrick C. J. (2001). The biological role of non-neuronal acetylcholine in plants and humans. *Jpn J Pharmacol* 85: 2–10.

Wessler I., Kilbinger H., Bittinger F., Unger R., Kirkpatrick C. J. (2003a). The non-neuronal cholinergic system in humans: expression, function and pathophysiology. *Life Sci* 72: 2055–2061.

Wessler I., Kirkpatrick C. J. (2001a). The non-neuronal cholinergic system: an emerging drug target in the airways. *Pulm Pharmacol Ther* 14: 423–434.

Wessler I., Kirkpatrick C. J. (2001b). Role of non-neuronal and neuronal acetylcholine in the airways. In: Zaagsma J., Meurs H., Roffel A. F. (eds). *Muscarinic Receptors in the Airways*. Birkhäuser Verlag: Basel, Boston, Berlin, pp. 25–62.

Wessler I., Kirkpatrick C. J., Racke K. (1998). Non-neuronal acetylcholine, a locally acting molecule, widely distributed in biological systems: expression and function in humans. *Pharmacol Ther* 77: 59–79.

Wessler I., Kirkpatrick C. J., Racke K. (1999). The cholinergic 'pitfall': acetylcholine, a universal cell molecule in biological systems, including humans. *Clin Exp Pharmacol Physiol* 26: 198–205.

Wessler I., Panter H., Bittinger F., Kriegsmann J., Kirkpatrick C. J., Kawashima K. et al. (2001c). Subcellular location of choline acetyltransferase (ChAT) and acetylcholine (ACh) in human placenta. *Naunyn Schmiedebergs Arch Pharmacol (Suppl)* 363: R23.

Wessler I., Reinheimer T., Kilbinger H., Bittinger F., Kirkpatrick C. J., Saloga J. et al. (2003b). Increased acetylcholine levels in skin biopsies of patients with atopic dermatitis. *Life Sci* 72: 2169–2172.

Wessler I., Roth E., Schwarze S., Weikel W., Bittinger F., Kirkpatrick C. J. et al. (2001b). Release of non-neuronal acetylcholine from the human placenta: difference to neuronal acetylcholine. *Naunyn Schmiedebergs Arch Pharmacol* 364: 205–212.

ИДЕОЛОШКО-ПОЛИТИЧКА ЗЛОУПОТРЕБА НАСТАВЕ ИСТОРИЈЕ

Још од времена античке Грчке, а нарочито Рима, низ теоретичара постављали су основно питање: чему служи учење историје, и каква је његова сврха у формирању свијести и назора младих особа? Током низа наредних вјекова, од феудалног друштва, па све до хуманизма и ренесансе, те буржоаских револуција, и стварања буржоаских друштава, основна нит ове дилеме остала је иста. До почетка XIX вијека учење историје и њен смисао разматрани су углавном у склопу синтезе са другим наукама. Тек од овог вијека, када се суштински формирају класична буржоаска друштва у Европи и ван ње, заједно са уобличавањем смисла историјске науке и њене научно-критичке карактеристике, као њена научна дисциплина, уобличава се и методика наставе историје. Старо питање и дилема се понављају и даље разрађују, ипак се не уклапајући у јединствен клише. Ипак, тада се формира основа буржоаске методике наставе историје и дефинишу циљеви и задаци наставе историје. Овај процес у потпуности се уобличава током XX вијека, када буржоаско друштво прераста током неколико индустријских револуција у класично капиталистичко.

Двадесети вијек је познат као вијек тоталитарних идеологија и друштава (фашизма, нацизма и комунизма), која су изњедрена из капитализма, односно настала су деформацијом капитализма и буржоаског друштва, у жељи да се мање или у потпуности промијене. Стога тоталитарне идеологије попут фашизма и нацизма полазе од начела да је буржоаска демократија довела до анархије и декаденције. Насупрот њима, комунизам настоји да у потпуности промијени друштвено-економски систем и саму улогу човјека у друштву. Заснован на марксистичкој философији и идеологији о револуционарној промјени друштва, комунизам се у пракси проводи први пут у Русији. Послије Другог свјетског рата, он се проширује на низ других држава Европе и свијета, у другој половини XX вијека. Крупне друштвено-економске промјене послије револуције у Русији, тј. новоствореном СССР-у, нијесу мимоишле ни схватање историје, а

ни методiku наставе историје, те опет суштину и смисао учења историје.

Послије буржоаских револуција и стварања буржоаских држава, а са њима и нација и националне свијести, први пут људско друштво и његов систем функционисања било је схваћено само од себе, и настојало је да очува изграђене карактеристике. Несумњиво, томе је помогао напредак науке, нарочито друштвених наука и њиховог раслојавања. Зато се у оквиру тих наука, а нарочито историје, укорјењује и схватање да је дати друштвено-економски систем, па чак и конкретна држава и њено уређење оно право, и врхунац развојног процеса до тада, те да их као такве треба даље његовати и очувати. Два основна циља наставе историје: образовни и васпитни, са свим својим даље разгранатим тезама оформљени су у буржоаском друштву већ у XIX вијеку. Образовни циљ је углавном функционално-чињенични, што значи најједноставније дефинисано учење чињеница. Без знања чињеница не могу се доносити ни одређени судови и закључци, нити без њихове свеобухватности историјски процеси повезивати. Углавном образовни циљеви наставе историје, без обзира на даљи развитак методике наставе историје током два наведена вијека остали су исти. Истина има неких одређених разлика у мишљењу стручњака у методама усвајања тих чињеница, што се дијелом подводи под изграђивање педагогије и дидактике.

Други, тј. васпитни циљ наставе историје варирао је и еволуирао кроз ова два вијека, чак и у схватању методике наставе историје, у склопу општег буржоаско-капиталистичког третирања и поимања друштва. Опште је познато да што друштво више има тоталитарне карактеристике, оно има више изграђене чврсте ставове и клишее из којих се не може и не смије изаћи, а исто тако и предумишљајни фактор, шта и како треба радити и изградити. Тоталитарне идеологије и друштва првенствено подразумевају власт једне идеологије, једне партије, и стереотипно једног човјека који им је на челу. Изграђене су на систему једнообразног мишљења, које не развија критичку свијест, а управо критичка свијест уперена према њима самима схвата се као јерес и издаја. На том клишеу развијају се и тоталитарне идеологије XX вијека, које имају читав разрађени друштвени систем контроле друштвене свијести, и што је још горе, формирања индивидуе, тј. јединке таквог друштва, која ће тако и мислити. Највећи проблем таквих друштава је заправо прелазни период јединке. Она је рођена или чак формирана у друштву са сасвим супротним назорима које је касније почело да

егзистира, па је способна да врши упоредбу једног са другим. Тога се тоталитарна друштва и највише боје - критичке свијести. Сасвим друкчији процес је са новим нараштајима. Што је друштвена јединка млађа, она се може боље и квалитетније уобличити у калуп одређене друштвене свијести.“ С правом се може рећи да је настава историје средство којим владајућа странка или коалиција жели (увек је тако било) преко школе код ученика изградити жељену историјску свест као део интегративне идеологије, при чему је успех већи што је за остваривање те намере лакше искористити друштвену свест, културу, традицију, историографију“, констатовао је црногорски методичар наставе историје Здравко Делетић.¹

Демократски уређена друштва у оквиру школског система, нарочито друштвених наука, па самим тим и наставе историје, његују изграђивање критичке свијести друштвене јединке. Самим тим што су пуна различитости, и позитивног сукоба тих различитости, она иду ка томе да их јединка слободно прихвати за одређени временски период, али и мијења већина јединки тог друштва, да би у одређеном тренутку препознала аномалије и опасности за слободно друштво, и наравно, спријечила их. У вези са тим, историчар Сима Ћирковић је навео да би се „предност школског проучавања историје морала изразити и у оспособљавању ученика за критичко расуђивање, тријерисање и одбацивање онога што се препозна као нетачно или безвредно.“²

Идеал наставе историје и њеног смисла, наравно, поред образовног циља, усвајања и знања што већег броја чињеница из прошлости, васпитни је, и он се опет враћа ка образовном, развијањем код ученика вјештине историјског мишљења. Но гдје је и када до сада тај идеал у потпуности остварен? Свакако је он најближи буржоаско-капиталистичком парламентарном друштву и систему, са низом идеолошких, политичких, националних, вјерских и сталешких различитости. Никада, међутим, до сада није остварен! Питање је хоће ли заиста икада и бити. И таква друштва имају своје утврђене назоре и правила. И у њима су уџбеници и настава историје резултат тих назора и правила. Уџбеник историје и начин њеног изучавања у настави треба као производ слободног друштва да буду

¹ Здравко Делетић, *Огледи из методике наставе историје*, Ужице, 2005, 32.

² Сима Ћирковић, *Настава историје пред изазовима плурализма*, Радови са научног скупа одржаног у Подгорици 20. и 21. октобра 1993. године на тему Историјска наука и настава историје у савременим условима, Зборник Црногорске Академије наука и умјетности, књига 30, Подгорица, 1994, 256-257.

оно што је тачно и праведно. Чему онда развијање критичке свијести и „историјског мишљења“, ако је све то тако, чак и у најдемократскијим друштвима данашњице?

Истраживач философије историје Британац Робин Џ. Колинвуд примијетио је: “Када је ученик *in statu pupillari*, с обзиром на било који предмет, он мора веровати да су ствари одлучене јер их уџбеници и његови учитељи сматрају одлученима. Када превазиђе то стање и настави да сам проучава тај предмет, он налази да ништа није коначно одлучено. Напустио га је догматизам, који је неизмјењиво обележје недозрелости. На такозване чињенице он гледа новим очима. Он себи каже: “Моји учитељи уџбеници рекли су ми да је то истинито, и да ли су ти разлози били адекватни?”³

Суштински, ма колико била извођена у слободном и идејама конкурентном друштву, настава историје и уџбеници који је прате, служе за формирање одређених ставова, или предрасуда, са којима друштвена јединка по окончању процеса образовања улази у друштво као пуноправан и зрео фактор и његов изграђивач. Српска методичарка наставе историје Ана Пешикан-Аврамовић примјећује да „историјски материјализам веома утиче на формирање ставова код ученика. Посебно осетљиво подручје јесте формирање предрасуда. Историјски материјал је погодан за њихово развијање. Основно средство у борби против предрасуда је боља информисаност. Када боље нешто познајемо, када имамо искуство са тим, мање простора остаје за развој предрасуда.“⁴

Слободна и демократска друштва начелно би требала, да наставом и уџбеницима историје промовишу општеутврђене, могло би се рећи класичне принципе њених циљева: образовне и васпитне, а да ученика преко ње науче вјештини расуђивања и формирања сопственог мишљења. Томе иде у прилог и претходно изнесена констатација Ане Пешикан-Аврамовић да је већа информисаност ученика основно средство у борби против утврђених предрасуда у настави историје и њеним уџбеницима. У чему се може огледати та информисаност? Низ независних испитивања вршених у посљедњој деценији, само у републикама бивше СФРЈ, говоре да дјеца образовног узраста, чак и до 80% знања из историје не стичу преко наставе историје и њених уџбеника. Широк је дијапазон стицања тих знања, најчешће преко разних штампаних и електронских медија, а затим и сопственим ангажовањем и интересовањем ученика за разне

³ Робин Џ.Колинвуд, *Идеја историје*, Београд, 2003, 31.

⁴ Ана Пешикан-Аврамовић, *Треба ли деци историја*, Београд, 1996, 25.

ваншколске историјске садржаје. На историјску свијест и став ученика на релацији: прошлост која је везана за садашњост, тј. садашњости која проистиче из прошлости, могу да утичу и други фактори: национална, вјерска, територијална, социјална и друга припадност.

Да ли су историја, настава историје и њени уџбеници, наука број један у формирању друштвене свијести појединца? Да ли свако друштво даје њима приоритет, да би преко њих формирало заједницу јединки идентичног мишљења? Црногорски методичар наставе историје Здравко Делетић констатује да „специфичност методике наставе историје представља и њена политичка и идеолошка димензија. У сваком друштву настава историје је државно питање. Она остварује посебне националне и државотворне циљеве, у тоталитарним друштвима и идеолошке. Избором историјских садржаја и начином њихове обраде у наставном процесу владајућа идеологија утиче на формирање историјске свести ученика. Историјска свест делује као вредносни суд и мотивациони фактор, значајна је за формирање и понашање човека као друштвеног бића и зато је разумљиво да свако друштво посебну пажњу поклања настави историје и даје јој наглашено прагматични карактер“.....⁵

Низ методичара наставе историје констатује оно што је општепознато, да дати друштвено- економски систем, и његови разни пратећи аспекти и карактеристике, диктирају и карактер наставе историје и њених уџбеника. Српски методичар наставе историје Милутин Перовић констатује: “Циљ и задаци наставе одређеног школског предмета произлазе из општег циља и задатака образовања и васпитања који су одређени карактером друштвеног и политичког уређења земље.”⁶ У истом смислу је и његова друга констатација: “Образовно васпитни рад у сваком друштву увек је био условљен политичким, моралним и филозофским одређењима владајућих друштвених снага (класа), односно произлазио је из карактера друштвено-економског и државног уређења.”⁷ Тог мишљења је такође српски методичар наставе историје Миленко Миладиновић, када тврди да „свака заједница мора водити борбу за

⁵ Као напомена 1, 27.

⁶ Милутин Перовић, *Методика наставе историје*, Београд, 1995, 16.

⁷ Наведено дјело, 31

очување оних вриједности на којима почива њен интегритет, па тиме и њена егзистенција.“⁸

Шта су то општи принципи и задаци методике наставе историје, тј. наставе историје и њених уџбеника, а шта они који су наметнути датим друштвено-економским тренутком једног друштва? Како их раздвојити? Јесу ли они онда у колизији, или чак негацији? Многи домаћи и страни методичари наставе историје то примјећују, констатују и сматрају нечим што се подразумева. Миленко Миладиновић тако сматра да је „свака историјска епоха имала свој систем вриједности, сачињен од универзалних вриједности, трајног значаја, и вриједности дате историјске епохе.“⁹ Прелиста ли се огроман број методика наставе историје, издатих током посљедњих осам деценија, било са бивших југословенских простора, било из иностранства, ма које провинијенције и идеолошке основе, сви аутори готово стереотипно дефинишу те опште принципе циљева методике наставе историје. Идући за тим стереотипом, и Милутин Перовић као неке од задатака наставе историје наводи и „допринос радном, моралном, патриотском и естетском васпитању изучавањем садржаја историје.“¹⁰ Разрађујући шире те опште принципе у смислу васпитних циљева, он даље набраја и „васпитање ученика у патриотском духу, уз његовање хуманости и солидарности са демократским покретима у нашој земљи и свету, - формирање моралног лика ученика на историјским садржајима и примерима живота и рада великих историјских личности и ослободилачких и демократских покрета.“¹¹

Већина теоретичара методике наставе историје, ма које провинијенције, не дефинише и јасно не раздваја границу тих општих принципа и оних наметнутих друштвено-економским статусом. Шта више, они сматрају да је између њих идентичност, која се подразумева, и која је сасвим правилна. Тако се долази до парадокса и негација, у истом временском периоду и блиским географским просторима. По дефиницији тих општих принципа и циљева, нарочито васпитних, оно што се у једном друштвено-економском систему, идеологији и држави сматра напредним, хуманим, демократским итд, у другом се сматра назадним, нехуманим и недемократским, и истиче се као примјер свега тога.

⁸ Миленко Миладиновић, *Проблематика наставе историје*, Бања Лука, 1996, 18.

⁹ Исто.

¹⁰ Као напомена 6, 21

¹¹ Наведено дјело, 22

Све се то опет доводи у везу са формирањем мишљења, односно предрасуда преко наставе историје, који морају бити идентични са званичном идеологијом и карактеристикама датог друштвено-економског система. Миленко Миладиновић наводи да је „на разликама позитивних и негативних вриједносних категорија (добро-зло, истинито-неистинито и томе слично) могућа вриједносна интерпретација наставних садржаја из историје. Вриједносном интерпретацијом тумачимо и осмишљавамо историјска збивања, утичемо на формирање интелектуалног и моралног лика ученика. Везујући их емоционално за фундаменталне друштвене вриједности, јачамо њихову хуманистичку оријентацију у понашању, у ставовима и поступцима.“¹²

Већ је наглашено да је XX вијек вијек тоталитарних идеологија, покрета и режима. То, наравно, не значи да су претходни вјекови и миленијуми били мање тоталитарни, или уопште нијесу. Разлика је у томе што је свјесност о том тоталитаризму и његова изградња у овом вијеку достигла философски и идејни врхунац, са многобројним пратећим појавама које су требале да их учврсте. Између осталих, то је била сама историја као наука, настава историје и њени уџбеници. Једна од три тоталитарне идеологије овог вијека је и социјализам, тј. комунизам. Док су фашизам и нацизам подразумијевали у значајној мјери конкуренцију и слободу тржишта и привређивања, а по својим карактеристикама углавном нијесу имали екстремно атеистичке форме, комунизам то јесте у оба питања. Његово схватање историје, историјских кретања и процеса, засновано је на марксистичкој идеологији и философији. У овом друштвено-економском систему историја, наставе историје и уџбеници, доведени су у такву форму да је требало да оправдају револуционарну идеологију и друштвено-економски систем настао из револуције. Тоталитарне идеологије и системи, а између осталог и комунистички, преко наставе историје жељели су да формирају друштвену јединку потпуно паралелног мишљења и предрасуда са њима самима.

Тај процес отпочео је у самој колијевци овог система и идеологије. Мисли се, наравно, на то гдје су први пут победили и били спроведени у дјело. Тако познати српски историчари Ђорђе Станковић и Љубодраг Димић констатују: “Победом Октобарске револуције у раздобљу грађанског рата (1917-1922) и стварањем совјетске државе отпочела је и нова „социјалистичка културна

¹² Као напомена 8, 19

револуција“.Она је захтевала укидање, пре свега, грађанског монопола на образовање и овладавање системом школства, од основних школа до универзитета, у име диктатуре пролетаријата и класне борбе у интересу радничке класе.“¹³

Стварао се из темеља нови друштвено-економски систем, потпуно супротан оном претходном, тј. представљао је његов антипод, чак и у смислу тумачења општих принципа напредности и хуманизма. У том широком мозаику постављања ствари и схватања сасвим наново нашла се и историја, почев од њеног самог тумачења као науке, па до наставе историје и уџбеника. Већ је назначено, суштина и смисао овог процеса, био је тај да се тумачење прошлости по једном обрасцу повеже са садашњицом, као један нормалан континуитет, оправда је, и направи друштвену јединку њој потпуно лојалном. Конкретно, у том смислу је била и сама методика наставе историје. Шаблон формиран тада деценијама касније расут побједом те идеологије и друштвено-економског система по разним државама Европе и свијета остао је углавном исти. То је примијетио и Милутин Перовић навевши:“ Догматско тумачење принципа повезаности историје са савременошћу карактеристично је за готово сва дидактичко-методичка дела изашла у социјалистичким земљама до најновијих друштвених промена везаних за крах система реалног социјализма.“¹⁴

Марксистичка философија и идеологија подразумијевали су револуционарно (насилно) освајање власти од стране радног народа, тј. радника и сељака, дакле, суштински продуктивних друштвених слојева, којих је много више у сваком друштву у односу на капиталисте, племство, свештенство и интелектуалце. Отуда се претварањем у праксу те философије и идеологије у бољшевичкој револуцији у Русији, у доба тзв.“ратног комунизма“, када је владала глад, нарочито у урбаним срединама и прокламовала парола „ко не ради, не треба да једе“.Читави батаљони партијских активиста и интелектуалаца, по задатку или насилно, слати су у сеоске средине да раде или сакупљају храну.¹⁵

У дјелима класика марксизма може се често срести термин „радни народ“ или „радне масе“. Већ током бољшевичке револуције,

¹³ Ђорђе Станковић, Љубодраг Димић, *Историографија под надзором-Прилози историје историографије*, књ. 1, Београд, 1996, 140.

¹⁴ Као напомена 6, 39.

¹⁵ Михаил Гелер-Александар Некрич, *Утопија на власти-Историја СССР*, Подгорица, 2000, 48-50.

многи прогласи большевика почињу управо таквим обраћањем. Стереотип се наставио и побједом револуције, и раширио у терминологији на друге комунистичке партије Европе и свијета, па и на Југославију. Тако већ у међуратном периоду постоји низ прогласа КПЈ који почињу тим обраћањем. Пракса се донекле наставља и у ратном периоду, мада узмиче пред другим терминима, који су с циљем ослободилачке борбе против окупатора настојали да мобилишу све друштвене и образовне категорије. У читавом периоду, међутим, може се срести и терминологија типа: радници и сељаци, и „поштена интелигенција“. У сваком случају, почев од теоретисања класика марксизма, па до спровођења у дјело њихових идеја, почев од Русије, па даље широм Европе и свијета, револуција се изводи у име народа. Народ је тај који преузима власништво над средствима за производњу, он управља државом, све одлуке врше се у његово име. Тај фундамент конкретно преузима и историографија, тј. настава историје. Ђорђе Станковић и Љубодраг Димић тако примјећују да се „прошlost тумачи у „име народа.“ Народ је она категорија у име које револуционарни покрет своје властите мисли пожељног друштва, подстакнуте природноправном филозофијом, остварује револуционарним чином. У питању је био нови мит, у својој суштини ирационалан и догматски, јасно идеолошки профилисан и политички употребљив. Његов носилац је био победнички покрет. Битна му је била саставница, пожељна средства о самом себи. У њему су били садржани сви елементи једног новог вредносног система који је партија желела да наметне.“¹⁶

Тако општевредновани принципи и циљеви наставе историје које баштини и таква историографија и методика наставе историје сматрају напредним, хуманим, патриотским итд, много тога што је урађено у име народа. Ако се пође само примјером револуције у Југославији, у име народа је много тога урађено. Са пресудом: “У име народа“, ликвидирани су идеолошки неистомишљеници, или слати у затворе крајем рата, или одмах по његовом свршетку. Одузимани су људима земља, куће, зграде, фабрике, продавнице, аутомобили итд. “У име народа“ исти ти идеолошки истомишљеници и проводитељи те идеје, 1948. године проглашавани су издајницима државе, партије и вође, и слати на Голи Оток. Настава историје и њени уџбеници деценијама су такве чиновне тумачили као разрачунавање са нечим назадним, реакционарним, издајничким, или 1948. године са онима који су

¹⁶ Као напомена 13, 287

његовали култ личности (Стаљина), издали своју земљу и другове који су пали за слободну Југославију. Слободну чак и од идеолошке матрице и идеала-СССР-а.

Познато је да је знатан дио руске интелигенције, па самим тим и историчара због револуције побјегао из земље, и никад се више није вратио у њу. Један дио интелигенције који је остао у земљи, чак је отпочео и колаборацију са новим режимом. Један од таквих је био и академик Павел Никитович Сакулин. Он се у обраћању органима државе и партије zaloжио за опште принципе науке апелујући: “Не треба уводити монопол на истину....Њена природа тражи слободу наставе, истраживања и научног такмичења.”¹⁷

Но тадашњи званични идеолог нове државе Николај Иванович Бухарин (касније ликвидиран од стране Стаљина) имао је сасвим другачије мишљење, тврдећи: “Слобода наставе - то је софизам, такве категорије као што су „народ“, „срећа“, „слобода“ су само вербалне ознаке. Партија је дошла на власт корачајући преко лешева, за то је требало имати не само прекаљене нерве, већ засновано на марксистичкој анализи познавање путева које нам је назначила историја. Побједа потврђује правилност и исправност марксистичке идеологије.” По Бухарину, чак ни интелигенција, а камоли обични људи, који својим образовањем немају у значајном дијелу способност за друштвену критику, немају право на критичку мисао и став. “Неопходно је да кадрови интелигенције буду идеолошки истренирани на одређени начин. Да, ми ћемо штанцовати интелигенте, производићемо их као у фабрици.”¹⁸ Суштина образовног процеса тоталитарне идеологије, па и комунистичке, па редосљедом и наставе историје је дакле „идеолошка истренираност“.

Године 1926, СССР је посјетио њемачки историчар Рене Фулоп-Милер, који је констатовао да су „бољшевици народно образовање организовали тако да нико не може да прекорачи официјелно одобрен ниво знања и образовања, чији сувишни обим може представљати опасност по преолетерску државу тиме што може грађане претворити у подривачки елемент.”¹⁹ У истом смислу је и тврдња америчког писца Теодора Драјзера, који је 1927. године боравио у СССР-у 77 дана. Том приликом је чак разговарао и са

¹⁷ Судбина савремене интелигенције, Московски радови, 1925, 3 (на руском језику).

¹⁸ Наведено дјело, 27

¹⁹ Rene Fulop-Miller, *The Mind and Face of Bolshevism*, New York, 1927, 243.

Бухарином, коме је рекао: “Ви узимате дијете и утвљујете му у главу одређене појмове. Осим тога чему га ви учите, оно ништа не зна - и неће знати, ви ћете се постарати за то. Успјех ваше револуције зависи од васпитања дјете, зар није тако? - Дјелимично је тако - сагласио се Бухарин“...²⁰ Корјените промјене једног друштва подразумијевале су и увођење у праксу промјене личних имена, врло често идеолошке и идеолошко-историјске симболике. Тако су по СССР на општинске канцеларије, у којима је вршен упис новорођенчади у матичне књиге, истицани 1927/28. године спискови предложених имена, као нпр. мушких: Червонец, Спартак, Текстил, Барјак, Ватрени Владилен, или женских: Атлантида, Брунхилда, Индустрија, Октобрина, Фебруарина, Идеја, Комуна, Мајина, Совјетка итд. Крајем двадесетих и током тридесетих година XX вијека у совјетским сиротиштима био је прилично изражен процес давања оваквих имена.²¹

Наука, па самим тим и историја и настава историје, тиме су добили институционалан и идеолошки облик и заштиту за тезе које су продукване. Негирање тих теза значило је негирање те идеологије и такве државе коју је она уобличио. Да ли се може говорити о дилеми овакве наставе историје и извјесном „обогаљивању“ низа генерација у схватању и тумачењу прошлости и разумијевању њеног континуитета са садашњошћу. Познати црногорски историчар и академик Миомир Дашић је то коментарисао овако: “Такав историчар, научник или наставник било које врсте школе, био је аутоматски заштићен неком институцијом и могао се размахивати разним хвалоспјевима о историји која је правдала све што је чинио „револуционарни субјекат.“ То задовољавање дневно-политичких потреба државно-партијске власти наносило је огромне штете историјској науци и, наравно, настави историје.“²²

Већ је назначено, побједом бољшевичке револуције у Русији први пут је у пракси проведена марксистичка философија и идеологија, а самим тим и њихов поглед на тумачење прошлости, који је свакако и уграђен у нови образовни систем. Тако настаје и нова методика наставе историје. Српска методичарка наставе историје Смиљана Ђуровић је тај процес дефинисала тако да је

²⁰ Ruth Epperson-Kennel, *The Draiser and Soviet Union*, New York, 1969, 69.

²¹ Као напомена 15, 195.

²² Као напомена 2, Миомир Дашић, *Зашто научни скуп Историјска наука и настава историје у савременим условима*, 17.

„требало створити радничке политичке школе, комунистичке уџбенике и црвене учитеље, нешто слично Црвеној армији без пушака.“²³

Створена је дакле потпуно нова школа, или схватање улоге и значаја методике наставе историје, тј. наставе историје у једном друштву. Формирана у СССР, она је касније постала класик за друге историографске школе, с обзиром на чињеницу да је социјализам, тј. комунизам, у деценијама после Другог свјетског рата заживио у мноштву држава Европе и свијета. По угледу на ту совјетску школу методике наставе историје, развијале су се и методике наставе историје у многим другим комунистичким државама. Деценијама се после Другог свјетског рата, нпр. у Југославији, методика наставе историје развијала по совјетском обрасцу, без обзира што је 1948. године дошло до великог раскола.

И у самом СССР-у може се разликовати неколико фаза развоја методике наставе историје. Први траје углавном до краја двадесетих година XX вијека, до потпуног учвршћивања Стаљина на власти. Ликвидације политичких конкурената које је вршио Стаљин нијесу мимоишле ни науку, па самим тим ни историју и методику наставе историје, на које су Стаљинови конкуренти имали свој идејни утицај. Водећа личност те школе био је Михаил Никитович Покровски. Ново схватање историје и њене улоге у наставном процесу трају до Стаљинове смрти, када са одбацивањем стаљинистичког наслеђа од стране Хрушчова настаје нови правац. У југословенској методици наставе историје углавном се радило по моделу позног стаљинизма, или епохе настале после његове смрти.

Већ од почетка шездесетих година XX вијека па до окончања постојања СФРЈ, у Југославији је било популарно и превођено неколико совјетских методичара по чијем се клишеу и радило. Но, без обзира на све осцилације у изворној методици совјетске школе, њена матрица остала је иста, у смислу тумачења прошлости, наставе која се изводи у том смислу, уџбеника и наравно улоге наставника у цијелом том процесу. Совјетски методичари наставе историје нијесу ни крили, а ни жељели да крију, да је основна улога наставе историје у формирању друштвене јединке по одређеном идеолошком обрасцу, што је поткријепљено и ранијим примјерима са виших државно-партијских инстанци. Један од класика совјетске методике наставе историје, који је прегурао све њене иновације прије, за вријеме и

²³ Смиљана Ђуровић, *Марксистичка историографска школа Покровског*, Београд, 1977, 82.

послије Стаљина, био је Алексеј Иванович Стражев. Већ прва методичко-историјска издања посљератне комунистичке југословенске школе објавила су његов рад у издању београдске „Просвјете“ 1948. године, у зборнику радова „Настава историје у средњој школи“. Наслов тог рада „Настава историје у школи: моћно оружје идејно-политичког и моралног васпитања омладине“, несумњиво одсликава сву суштину и смисао комунистичко-тоталитарне методике наставе историје.

Основна карика између идеолошког тумачења прошлости ка ученику као будућој активној друштвеној јединки, коју треба идеолошки изградити, јесте наставник. Стражев сматра да је „обавеза наставника историје да науче ученике да правилно схватају и потпуно усвајају садржину наставног историјског материјала, да виде у историјској прошлости путеве и средства који помажу рјешавању актуелних задатака наше садашње борбе за побједу комунизма.“²⁴

Оваква методика наставе историје несумњиво је створена као пратећи ефекат марксистичке философије и идеологије. Везу образовања и васпитања из историје и те идеологије и философије, Стражев је уобличио као јединствену цјелину, тј. да „међу свим школским предметима који доприносе формирању марксистичког погледа на свијет посебно мјесто заузима историја. Марксизам, говорио је Лењин, јесте сазнање које произлази из историје света. Наука марксизма-лењинизма заснована је на најдубљем изучавању историје читавог човјечанства, историје класа и класне борбе, историје Комунистичке партије, која је повела ту борбу и, прва у свијету, довела народе СССР до социјализма.“²⁵

Из оваквог схватања и става логично је да су произашли и образовно-васпитни задаци наставе историје у совјетској школи. То су по Стражеву били и ови:...” б) радно васпитање, развијање комунистичког односа према раду; ц) учвршћивање комунистичког морала, васпитања у духу моралног кодекса градитеља комунизма; д) васпитање у духу пролетерског интернационализма и социјалистичког патриотизма;...ф) превазилажење остатака капитализма у свијести и поступцима људи, нарочито превазилажење религиозних предрасуда; г) разобличавање буржоаске идеологије, антинародне суштине капитализма,

²⁴ Алексеј Иванович Стражев, *Методика наставе историје*, Сарајево, 1968, 34 (оригинал објављен у Москви 1964).

²⁵ Наведено дјело, 33

систематско пропагирање предности социјализма и комунизма над капиталистичким системом који је преживио свој вијек.²⁶

Низ изречених констатација Стражева у наведеним циљевима и задацима, показали су се потпуно контрадикторни времену и догађајима, почев од самог СССР-а. Један од историографских праваца тврди да функционалност и квалитет једног друштвено-економског система потврђује вријеме његовог постојања. Идући по том суду, социјализам, тј. комунизам није издржао историјску пробу чак ни један пуни вијек у земљи у којој је настао, отприлике седамедесетак година, што је за један круцијални историјски процес врло мало. У европским државама још и мање, око пет деценија. Шта је радно васпитање по комунистичком схватању? Комунистички друштвено-економски систем заснован је на тези да су радне масе власници и управљачи средствима за производњу, па самим тим и рада за себе. Значи не по капиталистичком моделу најамног радника, који је назадан. Сурова пракса деценија постсталинистичког периода је показала да је тај концепт доживио крах. Крајем осамдесетих година XX вијека већина совјетских предузећа је доживјела потпуни колапс и нерентабилност. Већ од почетка шездесетих година јављају се бројне аномалије: нерад, јавашлук, пијанства на радном мјесту, стварање руководећег државно-партијског и директорско-привредног слоја (тзв. „црвене буржоазије“) итд. Први раздор комунистички свијет доживио је 1948. године, а потом акцијом насилног одржавања на власти у низу источноевропских држава (са врхунцем у Мађарској и Чехословачкој). Шта је морални кодекс градитеља комунизма? Да ли су то гулази из Стаљиновог времена?

Углавном на бази Стражевљевих ставова појављује се на југословенским просторима и још неколико совјетских издања. Стражевљев ученик и доцент А. А. Вагин у ауторском тандему са Н. В. Сперенскајом, такође види основу методике наставе историје у проучавању дјела класика марксизма-лењинизма. Ова дјела треба да наоружају „наставника почетника методолошки“, и помогну му „да изванредна и конкретна историјска грађа“ учини да његово излагање о историјским догађајима и његова анализа догађаја буду поучни и занимљиви за ученике. Приликом припрема за часове наставник

²⁶ Наведено дјело, 32

полази од радова класика марксизма-лењинизма у освјетљавању и оцјени историјских појава.“²⁷

Југословенска историографија развила се од 1945. године по совјетском моделу, а самим тим и методика наставе историје. И она је била у основи диктирана партијским смјерницама и упутствима, најприје у тумачењу саме историје и њених кретања и њиховог повезивања са садашњошћу. Све то се даље спроводило у методику наставе историје, концепт саме наставе и уџбеника, те улога наставника у том процесу.

Стога Мимоир Дашић није рекао ништа ново ни непознато када је констатовао „да смо релативно дуго живјели у времену када је историјску науку обавијао чврсто оквир идеолошког поимања улоге и социјалне функције, која је тако схваћена требало да оправда једнопартијско једноумље и систем тоталитарне владавине. У периоду дужем од четири деценије једнопартијске комунистичке владавине историјска наука се налазила под идеолошким старатељством разних партијских комисија, била јој је супростављена тврдња, наметнуто схватање да историчари, научници и наставници морају бити, у првом реду, врло активни учесници у политичкој борби, дакле политички ангажовани, да је њихова дужност да буду у самој мatici савремене историје. Историчар који је био везан „за државно партијску власт морао је бити тумач официјелне политике“, закључује проф. др Петрановић.“²⁸

Совјетски модел учвршћења и уобличавања проучавања историје, по марксистичкој идеологији, био је афирмисан већ у првим посљератним годинама у Југославији, и званично промовисан и на Петом конгресу КПЈ 1948. године. Без обзира што је већ отпочео сукоб са СССР-ом (Информбироом), суштина је остала иста. Попут некада Бухарина у СССР-у, Милован Ђилас је на конгресу устврдио да „основу нашег новог, социјалистичког, југословенског патриотизма мора представљати рад на историји наше Партије, на историји нашег радничког покрета, на историји Народноослободилачке борбе. Без теоретског и историјског

²⁷ А.А.Вагин - Н.В. Сперенскаја, *Основна питања методике наставе историје*, Сарајево, 1968, 16 (оригинал објављен у Москви 1959).

²⁸ Као напомена 22.

осветљавања ослободилачке борбе радних маса Југославије није и не може бити потпуно идеолошко подизање Партије и народа.“²⁹

Током неколико првих деценија после Другог свјетског рата, и у југословенској историографији, тј. њеној методици наставе историје као научној дисциплини, истиче се неколико имена, која се могу сматрати класицима овакве идеолошке методике наставе историје. Ти радови и издања нијесу донијели никакве значајније научне искорак у односу на идеолошку матрицу из СССР-а. Фундамент је остао исти. Он се најприје огледа у тумачењу прошлости у наставном процесу, по моделу марксистичке идеологије и философије. То истиче и један од најпознатијих српских методичара наставе историје Златибор Поповић, који тврди да се „овладавањем системом знања из историје, истинитом конкретном сликом прошлости, историјским појмовима и законима и продубљивањем знања, код ученика изграђују елементи марксистичког учења, што није ни лако ни просто, иако то још није цео систем дијалектичко-материјалистичког погледа на свет и развој друштва, већ само полагање основа марксистичког погледа на свет.“

Црногорски методичар наставе историје и аутор неколико уџбеника Мило Стругар такође је, набрајајући основне задатке наставе историје, сматрао да код ученика треба да се развије „увјерење у историјску неопходност и оправданост револуционарних појава на одређеним ступњевима развитка друштва и да их упознаје са прогресивним друштвеним снагама у разним фазама историјског развитка и улогом маса и личности у историји.“³⁰

У одређеним моментима, неки југословенски методичари наставе историје су марксистичку идеологију и философију и њене погледе на историју, настојали да конкретизују са садашњицом. Тако нпр. македонски методичар наставе историје Дамјан Лепчевски сматра да наставник историје кад објашњава ученицима самоуправљање у Југославији, треба да назначи да је оно „као идеја уткано у научни социјализам од његових твораца - Маркса и Енгелса.“³¹

²⁹ Милован Ђилас, *Извештај о агитационо-пропагандном раду, Пети конгрес КПЈ 21-28.јула 1948*, Стенографске белешке, Београд, 1949, 224.

³⁰ Мило Стругар, *Идејност у настави историје и формирање научног погледа на свијет код ученика*, Савремена епоха и њене идеологије, Прилози са семинара за усавршавање наставника, Титоград, 1975, 187.

³¹ Дамјан Лепчевски, *Стручно методски прилози за наставата по историја*, Скопје, 1979, 10.

Наводећи задатке наставе повијести (историје) за ученике седмог разреда основне школе, а уз одговарајући уџбеник, ауторски тандем хрватских методичара наставе историје Филип Потребница и Ивка Павичић, поред осталих, дефинишу да код ученика треба „хисторијскоматеријалистичком интерпретацијом повјесних догађаја придонијети развијању њихова марксистичког погледа на свијет и друштво.“³²

Поред шаблонизираниог преузимања марксистичког погледа на улогу наставе историје, југословенски идеолошки методичари наставе историје такође су као основне њене циљеве и задатке наводили идеолошко васпитање. Златибор Поповић тврди да „настава историје има огроман утицај на социјалистичко васпитање ученика, а шта то значи, речено је у вези са задатком наставе историје. Од свих васпитних момената најзначајнија је социјалистичка идејност.“³³ Један од класика југословенске идеолошке методике наставе историје, хрватски методичар Јосип Демарин, у једном свом раду, разрађујући таксативно циљеве и задатке наставе историје, читаво једно поглавље насловио је са „Идејно-политички одгој“, наводећи да је „управо повијесна грађа врло важан елеменат за идејно-политички одгој који представља важну карику образовно-одгојне дјелатности.“³⁴

Идеолошко-политички фундамент у схватању улоге наставе историје код југословенских идеолошких методичара једино је допуњен конкретним форсирањем изучавања народноослободилачке борбе, револуције и њиховим тековинама у изградњи друштвено-економског система произашлог из њихове побједи. И ту се, међутим, примјећује шаблон упоредбе са револуцијом у Русији. Таква настава историје требало је да увјери младе генерације не само у исправност револуције и њених тековина већ и свега онога што је последице ње произашло као резултат њене побједи, а да друштво које егзистира представи као једино право и праведно, друштво које је донијело срећу и просперитет његовим грађанима. Читав низ термина тако је употријебљен код разних аутора издања, у вези са улогом и задацима наставе историје, тј. да треба да развија: југословенски социјалистички патриотизам, љубав

³² Филип Потребница - Ивка Павичић, *Методички приручник за наставника уз уџбеник повијести за седми разред основне школе*, Загреб, 1989, 8.

³³ Као напомена 29, 67

³⁴ Јосип Демарин, *Настава повијести у основној школи-специјална дидактика*, Загреб, 1961, 15.

према истини и правди, љубав наших народа и народности једних према другима, социјалистички интернационализам, радно васпитање изградитеља социјалистичког друштва итд.

Суштина третирања прошлости, тј. историје, односно значаја, мјеста, улоге и задатака наставе историје у тоталитарним друштвима, па конкретно и социјалистичком (комунистичком), а још конкретније оног у Југославији, било је дакле стварање друштвене јединке која ће актуелни друштвено-економски и политички систем сматрати потпуно оправданим и реалним за постојање, а самим тим и незамјењивим! Поставља се питање оправданости сваког процеса, па конкретно и тог и таквог процеса извођења наставе историје. Да ли је он дао, или боље рећи произвео скупину друштвених јединки (стотине хиљада, милионе), које су жељеле и хтјеле да очувају оно за шта им је тврђено преко такве наставе историје да је једино реално, правилно, истинито и прогресивно? Свакако не! Глобално гледано, а то је већ и назначено, такав тоталитарни друштвено-економски и идеолошки систем није издржао историјску пробу чак ни једног пуног вијека. У Југославији је трајао пола вијека. Таква држава у крви се распала сама од себе почетком посљедње деценије XX вијека. Иако су већ два вијека настали основни принципи разлога изучавања прошлости (наставе историје), и дефинисани његови циљеви и задаци, тумачени од сваког на свој начин, за њиховим практикумом и трајним дејством се још, несумњиво, трага!

Прикази

Владан Виријевић
Филозофски факултет
Косовска Митровица

ХЕРЦЕГОВИНА У ФОКУСУ ТОТАЛНЕ ИСТОРИЈЕ (Драга Мاستиловић, *Херцеговина у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца 1918-1929. године*, ИП „Филип Вишњић“, Београд, 2009)

Почетком 2009. године у издању угледне београдске издавачке куће „Филип Вишњић“ објављена је вредна историографска студија „Херцеговина у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца“, аутора Драге Мастиловића, настала из незнатно измењеног рукописа магистарске тезе „Политичке, економске и културне прилике у Херцеговини 1918-1929. године“, одбрањене 19. јула 2007. године на Катедри за историју Југославије Филозофског факултета у Београду.

Мада припада најмлађој генерацији српских историчара, оној која тек наступа, али сигурно и темељно стасава, надахнута савременом литературом и методолошким назорима, Мастиловић се, маниром искусног посленика музе Клио, показао на историографској позорници, подаривши нам квалитетно, стручно утемељено и, надасве, допадљиво литерарно штиво. Не доживљавајући историју као догађајну дисциплину, већ је схватајући као тоталитет друштвених односа, прилазећи јој као неко ко зрело размишља о процесима „дугог трајања“ и при том води перманентну полемику са историјским извором, критички га анализирајући и избјегавајући замке и странпутице које то са собом носи, Мастиловић је написао, у хеуристичком смислу, чврсто утемељену књигу о Херцеговини и њеним житељима у првој деценији њиховог живота под „југословенским кровом“. Наиме, ради се о проблематици која до сада није доспевала у фокус пажње историчара „од заната“ који се баве изучавањем југословенске државе и друштва.

Костур књиге чини разноврсна архивска грађа из фондова и збирки Архива Босне и Херцеговине у Сарајеву (13 фондова), Архива Југославије у Београду (6 фондова и збирки), Архива херцеговачко-неретванске жупаније (кантона) у Мостару (5 фондова и збирки) и Архива САНУ у Београду (једна збирка и један рукопис), са којом се успешно прожимају бројни објављени историјски извори (статистички прегледи, календари, алманаси, стенографске белешке, пописи, споменице...), оновремена штампа и релевантна литература

(историографски, правни, економски и социолошко-културолошки написи).

Обимна и свестрана истраживања ваљано су тематски уобличена, што се да запазити на самом почетку књиге – кроз њену структуру, коју чине: Предговор, Увод, пет поглавља разуђених на, обимом неједнаких, 26 хронолошко-тематских цјелина и Закључак. Широка палета опсервација и анализа, уз уважавање реалности историјских токова, рељефно приказује различите ритмове и појаве карактеристичне за Херцеговину у хронолошком распону од 1918. до 1929. године. Са страница Мاستиловићеве књиге исијава темељитост, рационалност и, надасве медернист у експозицији истраживачких достигнућа. И сам по рођењу Херцеговац, аутор је, упркос сентименталности којој се тешко одолева, опсервирању задате проблематике пришао на један одмерен начин, не допуштајући да га заведе „осећај родне груде“ и да тако склизне са „чврстог тла историје“, задржавајући висок ниво научне озбиљности и објективности. Стога Херцеговина и Херцеговци имају разлога да с поносом ишчитавају ово штиво које развејава једну историјску белину у њиховој богатој прошлости.

У уводном делу књиге (стр. 21-58) Мاستиловић упознаје читаоца са појмом Херцеговине, дочаравајући укратко њену бурну прошлост, описујући при том порекло и карактерологију, то јест менталитетске особине њеног становништва. Пратећи историјску вертикалу он указује на слојевитост османлијског и аустроугарског наслеђа која су на Херцеговину ударила снажан белег, и била и у периоду 1918-1929. године видно присутна у свим сегментима њене свакодневице. Значајну пажњу посветио је приликама током Првог светског рата, које су окарактерисали мобилизација, одметништво, лична и материјална несигурност, затегнути међунационални и верски односи, ратна страдања („велеиздајнички процеси“), глад, реквизиција животних намирница („уколико се неко усудио да сакрије нешто жита био би немилосрдно кажњен“) и, надасве, острашћеност аустроугарских власти према српском живљу. Ратне страхоте и страдања, чини се, понајбоље одсликава поратни податак да је на Херцеговину отпадало 26,38 % свих штета причињених приватним лицима у Босни и Херцеговини. „Када се томе додају и људске жртве, онда постаје јасније у каквом је очајном стању Херцеговина ушла у Краљевину СХС“, закључује аутор.

Детаљно су реконструисане активности процеса јужнословенског уједињења у којима су водећу улогу имали припадници интелигенције која је прије рата била дио опозиционе

групе окупљене око листа „Народ“ и Васиља Грђића, али, наравно, онај њихов дио који није у току рата затворен и осуђен на велеиздајничким процесима. Од те групе, у раду на уједињењу, најагилнији су били др Никола Стојановић и др Душан Васиљевић, као и неки од старије генерације националних бораца као Војислав Шола, али и млађе генерације херцеговачких интелектуалаца, као Перо Слијепчевић, Владимир Ћоровић и други.

Прва глава књиге „Географско-демографска слика Херцеговине“ (стр. 61-100) посвећена је географским основама Херцеговине – положај, тло, клима – и њиховим утицајима на привредни амбијент и психофизичке карактеристике становништва („стална борба човјека са суровом природом за голи опстанак створила је од херцеговачког сточара човјека горштакких особина, снажног, правдољубивог, сналажљивог, храброг, али често и суровог“) као и демографска кретања. Упоређујући пописе становништва из 1879, 1910, 1921. и 1931. године Мاستиловић прецизно анализира промене у демографској структури, јасно идентификујући њихове узроке, правце и последице. У том циљу, користећи табеле, графиконе, дијаграме и карте густине насељености, он презентује податке о националној, конфесионалној, социјалној, старосној и професионалној разгледници Херцеговине, упоређујући је, тамо где је за то било услова, са подацима на нивоу читаве Босне и Херцеговине.

Подједанако студиозно он проучава и податке о херцеговачким градским и сеоским срединама, уочавајући промене и преображаје који су настајали у њиховим склоповима као последице судара „старог и новог“, негде у мањој, а негде у већој мери. Идентификујући девет насеља која се, према социолошким критеријумима, могу подвести под категорију „градских“, аутор предочава њихову структуру, побољшавање животних услова (изградња водовода, хигијенских бунара, калдрмисање улица, подизање хигијенског нивоа, формирање ватрогасних дружина), напоре усмјерене ка усвајању савремених урбанистичких образаца и др. Он пише и о патријархалној сеоској средини која доживљава бројне промене, а које драматично утичу на њен окоштали склоп, попут социјалног раслојавања, цепања породичне задруге, промена у култури живљења (одевању, становању, исхрани...), моралу и обичајима, уочавајући при томе одређене специфичности које одликују православно, муслиманско и римокатоличко село.

У другој глави насловљеној са „Друштво“ (стр. 103-133) дата је анализа херцеговачког патријархалног друштва и његових

установа у коме је „без обзира да ли се радило о задрузи или породици“, патријархат био доминантна друштвена појава, а народно предање преношено „с кољена на кољено“ најчешће преовлађујући фактор у обликовању народне свести и јавног мишљења. У делу посвећеном култури становања аутор нас уводи у херцеговачку кућу, чија је унутрашњост зависила „понајвише од имовног стања и степена просвијећености онога коме је припадала“ и у којој се сусрећу и међусобно прожимају архаично (дрвене трonoшке, синије, вериге, дрвено посуђе, асуре, поњаве) и „модерно“ покућство (метални кревет, петролејска лампа, лимена пећ). Реконструишући исхрану становништва у којој преовлађују хлебна жита (понајвише јечам и раж), Мاستиловић уочава да на њу, то јест њен квалитет и разноврсност, утичу како географске карактеристике поднебља, тако и „вјерски обреди и обичаји“ (пост), као и да је од ње умногоме зависило и здравствено стање становништва („храна је углавном била једнолична и слабо снабђевена витаминима. То је угрожавало правилан раст и развој дјеце.“). Осим исхране, на здравствене (не)прилике утицале су и традиционалне предрасуде и „робовање“ празновјерцима и одсуство хигијенских навика, што је погодовало појави заразних болести и узроковало високу стопу морталитета, нарочито код најмлађих („смртност дјеце, посебно до пет година старости, била је ужасно велика“).

Доста простора посвећено је проучавању морала и обичаја, при чему се уочава да се морал становништва заснивао „првенствено на патријархалном породичном одгоју и вјерским поукама“. Аутор отуда пише о значењу појма „образ“ као персонификацији поштења, гостопримству и другим врлинама патријархата, али и о псовкама, клетвама, крађама, алкохолизму и проституцији као друштвеним бољкама, затим о народним обичајима везаним за веру (свадбе, сахране, села), мешавинама религијских и магијских обреда и слично.

Трећу главу „Економске прилике“ (стр. 137-208) чине исцрпне анализе економског амбијента Херцеговине у раздобљу од 1918. до 1929. године. Користећи се, између осталог, и језиком бројки, то јест статистичко-компаративним методом, Мاستиловић казује о ресурсима у сфери привреде – пољопривреди, индустрији и рударству, занатству, трговини, саобраћају и финансијским установама. Чињеница да је мање од половине укупне површине Херцеговине отпадало на обрадиво земљиште, од чега су више од 60 % чинили пашњаци, условљавало је то да је доминантна привредна грана било сточарство, и то тзв. катунско. На оскудним ораницама

доминирале су житарице, а у јужним деловима Херцеговине културе дувана и винове лозе.

Екстензивност пољопривредне производње условљавали су, осим оскудице ораница, традиционализам, одсуство агротехничких мера, лоше пасмине стоке, нерешено аграрно питање, уситњеност парцела и слично, што је за последицу имало „гладне године“ и перманентну борбу херцеговачког сељака за обезбеђивање „корице хлеба“. Положај сељаштва погоршавали су и финансијска криза из 1925. године (маказе цена), презадуженост и одсуство адекватне државне иницијативе на санирању тешкоћа привређивања.

Користећи сијасет бројки и процентуалних података аутор је исцрпном анализом указао да је, првих година после уједињења, процес индустријализације био у „лаганом ходу“, и да се занатска продукција, након краћег узлета, који је био последица привредне конјуктуре, од 1925. године, налазила у опадању (већина занатлија је, избегавајући пореске обавезе, прелазила „у илегалу“). Такође, трговина се налазила у „перманентној кризи“, упркос повећању броја радњи, али уз помањкање свих врста роба, што је проузроковало појаву кријумчарења. Добар део „кривице“ за то потицао је и од чињенице да је саобраћај, који представља „крвоток привредних односа“, био, упркос исказаних напора и улагања, још увек недовољно развијен, што је успоравало опште процесе напретка. Финансијске установе „на крхким основама“ исказивале су неспремност да озбиљније „удахну ветар“ у једра привредног напретка, свдећи своје пословање, углавном на давање краткорочних позајмица и зеленашења, избегавајући дугорочнија инвестирања у производне делатности (пољопривреду, занатство, трговину и индустрију). То се, у извесној мери, одражавало и на покушаје организовања задругарства, које је било лишено могућности да „ухвати дубље корене“, и на тај начин допринесе промени начина производње и постизања квалитета живота на селу.

У четвртој и најобимнијој глави књиге, под насловом „Политичке прилике“ (стр. 211-372), аутор је на веома сликовит начин дочарао период „немирних година“ (1918-1921), „запаљиву атмосферу“ анархије и безвлашћа у којој су се новоуспостављени органи власти „на једвите јаде“ борили за успостављање каквог-таквог мира, водећи „рат после рата“ са комитама и организованим групама пљачкаша који су, уз потпору локалне „сабраће“, упадале из суседних црногорских срезова пљачкајући становништво, осветницима и присталицама детронизираних црногорске династије, појединцима који су „узимали правду у своје руке“ реванширајући

се за „дугове“ из периода Првог светског рата. У таквом амбијенту сукоба и несигурности запажају се почеци политичког организовања, које се одвијало, углавном, по „верским шавовима“, доприносећи и на тај начин даљој поларизацији херцеговачког друштва. Користећи архивску грађу, званичне статистичке податке и написе из оновремене штампе, Мاستиловић је у оквиру посебних поглавља реконструисао изборне борбе у периоду од 1920. до 1927. године, стављајући у фокус пажње доминантна политичка питања, посматрајући их у контексту политичких процеса на нивоу Херцеговине, при томе не губећи из вида и њихове токове на државном нивоу. Тако је могуће сагледати периоде интензивирања политичких страсти уочи, и њиховог смиривања након изборних утакмица, када политички живот након два-три месеца еуфорије и тензија, улази у меланхоличну колотечину свакодневице. Такође, он говори и о унутарпартијским трзавицама, фракционаштву, појави „дисидентских група“, каријеризму појединаца, макијавелистичком доживљају политике, настојањима државног врха да радикалним наметањима концепта интегралног југословенства отвори ново поглавље у процесу зближавања „троименог народа“.

Последња глава „Просвјета и култура“ (стр. 375-456) приказује просветне и културне прилике у Херцеговини. Утисак је да ниједна сфера друштвеног живота није као ова носила на себи печат наслеђа из османлијске и аустроугарске епохе („масовна неписменост и културна заосталост становништва“). О „просветном мраку“ речито сведочи и податак да је 1931. године чак 77 % житеља Херцеговине старијих од 10 година било неписмено. Значајну улогу у својеврсном „културном боју“ који су државни органи водили на терену, тежећи да овако поражавајуће стање, барем донекле, поправе, имала су културна друштва и установе, од којих су се својим прегалаштвом истицали Српско културно просвјетно друштво „Просвјета“, Муслиманско културно-просвјетно друштво „Гајрет“, Хрватско културно-просвјетно друштво „Напредак“, певачка друштва „Гусле“ и „Хрвоје“, Друштво исламске омладине „Мирза“, Жидовско омладинско друштво „Кадимах“ у Мостару, соколске друштвене и спортски клубови.

Културну сцену обогаћивала је донекле и штампа, међу којом су преовлађивали страначки листови, док је далеко било мање оних који су се бавили културно-социјалним питањима. Како аутор примећује, „само су два листа у Херцеговини у периоду 1918-1929. године излазила током читавог овог периода, али и они прилично нередовно, па чак понекад само неколико бројева годишње“.

Свршетак последње главе посвећен је неким од најзначајнијих појединаца који су својим радом обележили херцеговачку културно-просветну и политичку сцену, попут Алексе Шантића, Владимира Ћоровића, Јована Дучића, Светозара Ћоровића, Јована Радуловића, Авда Хасанбеговића, Барише Смољана, Шукрије Куртовића...

На крају, аутор у „Закључку“ (стр. 457-464) укратко износи специфичности истраживане теме и на синтетизован начин уобличава своје исцрпно излагање.

Књига је обогачена са 33 табеле и по два дијаграма, графикона и карте у којима су прегледно представљени бројчани подаци изнети у тексту. Посебно допадљиво историјско сведочанство чини четрдесетак фотографија и шест факсимила докумената који читаоца „преносе у време“ којим се ово штиво бави. Ишчитавање књиге олакшава индекс имена (стр. 475-484).

Марљивошћу и пожртвовањем Драге Мاستиловића наша, а и историографија уопште, добиле су једну вредну, добро утемељену књигу, а Херцеговина и Херцеговци дело за које смо убеђени да ће дуго трајати и помно се ишчитавати, књигу која ће заузимати видно место у њиховим библиотекама и која ће се брижљиво чувати, потомству за наук.

Биљана Милошевић
Филозофски факултет
Источно Сарајево

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМИМА СОЦИЈАЛНЕ ПАТОЛОГИЈЕ

(Емил Влајки, *Социјална патологија постмодернизма*,
Еурокњига, Загреб, 2009)

Већ дуги низ година студенти социологије, психологије, журналистике, као и сви они који се баве социјалном патологијом, у оквиру понуђене литературе за ту сферу интересовања, не проналазе довољно одговарајућег савременог садржаја из те области, што представља отежавајућу околност у процесу стицања знања и у научноистраживачком раду.

Свјестан те чињенице, проф. др Емил Влајки, написао је књигу *Социјална патологија постмодернизма*, у којој је направљен критички осврт на постмодерну западну цивилизацију као извор патолошких феномена.

Књига се поред уводног дијела, у коме се наглашава сам појам социјалне патологије, али и разлика између нормалног и патолошког, састоји из три дијела, рјечника постмодерне патологије и додатка о теорији елита и теорији социјалних девијација.

Први дио књиге (33-111. стр.) носи назив »Хуманизам је патологија«, и ту се читаоцу скреће пажња на појам елите, теоретичарима, владавини елите и њеној суровости. Елитисти, како каже Емил Влајки, »истичу да проблеми са хуманизмом настају онда када се лукавост Ума, коју је инструментализованог карактера, јер служи унификацији индивидуа у стада, схвата озбиљно и као таква претаче у животно важне механизме функционисања друштва што неумитно доводи до тешких патолошких стања«.

О појму хуманизма, нешто подробније је пружено појашњење у другом дијелу књиге (115-184. стр.). »Елитизам је патологија«, гдје се јасно наглашава како западни капитализам, друштво профита, са међуљудским односима гдје мањина влада већином, јесте патолошко и доводи до краха цивилизације.

У трећем дијелу књиге (193-314. стр.) »Социјалне девијације и постмодерна патологија«, аутор се бави елитним и хуманим приступом девијацијама, те карактеристикама најраширенијих социјалних девијација, попут проституције, наркоманије,

алкоголизма, криминала и сл., али не занемарује ни теорије социјалних девијација, као ни постмодернистичке патолошке појаве попут тероризма, фундаментализма и бешћутности те медија чије „дифузиране поруке насиља и терора јачају агресивне инстинкте“. Оно што ће мање упућеном читаоцу у ову област олакшати њено разумијевање, јесте рјечник постмодерне патологије, а додатак ће у сваком случају бити у улози лакшег стицања или продубљивања основних знања о елитама, теоретичарима елита и теоријама социјалних девијација.

На крају, може се рећи да је поменута књига писана веома концизно, са реалним приказом ситуације у западном друштву, које је (не)свјесно да је извор патолошких појава због материјалистичке свијести. Како истичу рецензенти, проф. др Јован Мирић и проф. др Ратко Дунђеровић, аутор „беспоштедној критици подвргава не само социјалне феномене него и западну социјалну теорију која неће да види коријене и изворишта те патологије, првенствено профитну оријентисану рационалност, тржиште и конкуренцију, те произлазећег једнодимензионалног човјека, него се бави пуким посљедицама“. За разумијевање постмодерне социјалне патологије, Влајки тражи филозофске, социолошке, политиколошке, економске и психолошке коријене овог феномена. Значај овог дјела у настави за неколико студијских програма, биће велика олакшица, с обзиром на то да нуди јасну слику стања патолошких појава постмодерног Запада.

Радмило Пекић
Филозофски факултет
Косовска Митровица

ДОСЕЉАВАЊЕ СРБА У БОСНУ И ХЕРЦЕГОВИНУ
(Ahmed S. Aličić, *Sumarni popis sandžaka Bosna iz 1468/69. godine*,
Islamski kulturni centar Mostar, Mostar, 2008)

Године 2008. из штампе је изашао још један турски дефтер, а ради се о приређеном најстаријем попису који су Турци на окупираном подручју средњовјековне босанскохерцеговачке државе спровели 1468/69. године. Историчари, а и други заљубљеници средњовјековне прошлости Босне и Херцеговине, овакву вијест дочекали су са одушевљењем, очекујући нове податке који ће обогатити сазнања о историји Босне и Херцеговине. Међутим, одмах у *Предговору* читаоца дочекује изненађење. Сусрешће се са терминологијом која није својствена науци, већ политичком вокабулару који се могао чути преко муслиманских, касније бошњачких, медија током ратних 90-тих година. На жалост, такав рјечник задржао се до данашњих дана, па за сходно сматрамо да их је потребно обавијестити да је рат у Босни и Херцеговини престао прије непуних 15 година.

Објашњавајући под којим околностима је настао рад, приређивач дефтера нас обавјештава да је Оријентални институт у Сарајеву требало да буде његов издавач, али су га запалиле, како каже, „*jugoslovenske fašističke horde i njihovi kvislinzi u Bosni, četničke bande...*“.¹

Немајући намјеру да улазимо у полемику ко је упалио ратни фитиљ у Сарајеву, јер је то позната ствар, ипак морамо скренути пажњу да један озбиљан научник увијек полази од узрока и повода, а тек на крају сумира посљедице, што није случај са приређивачем дефтера. Истовремено, не можемо разумјети констатацију да један научник назива југословенску војску фашистичком и да је, како каже, „*ideologe tih divljih horda najviše strašila naučna istina o nama i njima*“.²

Називати народ од којег вуче коријене дивљим хордама, а Југословенску народну армију фашистичком, коју су са поносом

¹А. Aličić, *Sumarni popis sandžaka Bosna iz 1468/69. godine*, Mostar, 2008. godina, XI-XXVIII.

² Исто.

служили скоро пола вијека не само Срби и Хрвати већ и муслимани (муслимани-садашњи Бошњаци) просто је несхватљиво. Да ли је тачно да су све до 90-тих година прошлог вијека млади регрути ЈНА, који су били са подручја БиХ, без разлике на вјеру и националну припадност, свечано и са поносом испраћани на одслужење дуга према држави Југославији, а они који су били због неспособности одбијени, по тадашњем схватању, носили су велику мрљу на себи ?

На први поглед, неразумна је и констатација „да се не сазна научна истина о нама и њима“. Због чега је то тако, свима је јасно. Да би се створила нека нова Босна и Херцеговина, неопходно је било разбити Југославију, а да би то било могуће, требало је порушити њен главни ослонац, а то је ЈНА, која је по структури била мултинационална и мултиконфесионална, а штитила је како спољне тако и унутрашње границе државе Југославије. Након тога требало је такву армију, која је била сметња сулудим идејама, прогласити „непожељном и агресорском“, нападати је и стварати инцидентне ситуације, које су, на жалост, претворене у крвопролиће и убијање младих недужних југословенских војника. Сјетимо се само тзв. тузланске колоне. Само тако било је могуће формирати неку нову Босну и Херцеговину, која би била по вољи једног народа.

Са разбијањем државе Југославије, у Босни и Херцеговини, (а и другим бившим републикама СФРЈ) појављује се нова нација, коју као такву историјска наука не познаје. А да би се показало њено, наводно, вјековно постојање, јавила се потреба за писањем неке нове историје. На жалост, оваквој историографији припада Увод, Предговор, као и објашњења дата у регистру термина у *Sumarnom popisu sandžaka Bosna iz 1468/69. godine*. Сматрамо да је недопустиво да преко таквих и толиких увреда и неистина прелазимо, што највећим дијелом чине српски историчари истраживачи не оглашавајући се поводом тога, посматрајући то као нешто што није вриједно пажње.

С друге стране, хрватски историографи, на научно утемељенији и духовит начин осврћу се критички на радове бошњачких академика, који тобоже темеље бошњаштво још из античког периода. Сходно томе, читалачку јавност упутили бисмо на наслове „*Patareni i partizani*“ и „*Profesionalni diletant(izam) ili otac nacije?*“.³

³ R. Dodika, *Patareni i partizani*, (prikaz monografije: Muhamed Filipović, Historija Bosanske duhovnosti od ulaska Ilira u historiju do propasti prve Bosanske države, Svjetlost, Sarajevo, 2006), Hrvatska misao, Matica Hrvatska Sarajevo, časopis za

Међутим, вратимо се нашој теми, а то је *Sumarni popis sandžaka Bosna iz 1468/69. godine*. Наиме, након објелодањивања овог дефтера, према приређивачевом мишљењу, досадашња научна сазнања о средњовјековној историји Босне падају у воду, „*jer anulirat će... mitove koje je i sama historiografija stvarala gotovo cijelo jedno stoljeće*“. Али, да видимо даље...

Приређивачу ово није први објављени дефтер, па упоређујући овај његов рад са оним који је приредио 1985. године насловљеним „*Поименични попис Санџака вилајета Херцеговине*“, не можемо а да не приметијетимо колике су се научне промјене десиле код истог преводиоца, на основу чега можемо чак констатовати да не припадају истом аутору. За разлику од раније научно коректно објављеног дефтера 1985. године, када се преводилац по националној припадности изјашњавао као муслиман, у другом дефтеру, из 2008. године, када преводилац припада новоствореној бошњачкој нацији, његова научна ерудиција побија сачувану изворну грађу презентовану у досадашњој историјској науци. Поред националне промјене, компарирајући поменута два дефтера, примјетне су и језичке промјене код приређивача. Између осталог, за разлику од ранијег дефтера, у новом дефтеру промијењена је историја у „хисторију“.

Иако не спада у наш научни домен, на овом мјесту неопходно је осврнути се и на језик писања. Аутор вјероватно мисли да пише на бошњачком језику. Шта би тек рекао Петар Кочић и други аутори да могу видјети да се њихови радови сврставају у бошњачку књижевност.

Но, вратимо се дефтеру гдје нам аутор наводно пружа јасне податке „*o konfesionalnoj strukturi srednjovjekovne Bosanske države koju čine tri religije, od kojih prvo Crkva Bosanska, a zatim katolicizam, kao dominantne, a pravoslavlje tek u rudimentarnom vidu*“. Аутор даље каже: „*Jasno je da pravoslavlje u Bosnu ulazi sa Osmanlijama –Turcima, pa čudi što pravoslavci toliko mrze Turke. Oni su im bili zaštitari i tutori.*“ По приређивачевом мишљењу, „*defter će predstavljati najveću branu dosada napravljenu i štitit će nauku od laži i izmišljotina*“. Даље

umjetnost i znanost u čast dr. sc. Marijana Sivrića, god. XI, n.s. sv. 32, Sarajevo 2007, 213-236; S. Kutleša, *Profesionalni diletant(izam) ili otac nacije?*, (Prikaz monografije: Muhamed Filipović, *Historija Bosanske duhovnosti. Epoha modernizacije*. Biblioteka „Izdanci“, nakladnik: Svjetlost, Sarajevo 2004, 498 str.), Hrvatska misao, Matica hrvatska Sarajevo, časopis za umjetnost i znanost u čast dr. sc. Marijana Sivrića, god. XI., n.s. sv. 32, Sarajevo 2007, 237-246.

поручује: „*Svi koji budu imali nekakve privide neka ih ostave na tavanu ili poriju kakav lijek od privida*“.⁴

Након истицања „*historijskog destruktivizma Srećka Džaje i njegovih epigona kojih ima tuce, smatrajući da svoju bazu i podršku imaju izvan Bosne*“, приређивач између осталог констатује „*da je osobito važno da defter nas poučava da u Bosni postoji jedan narod. Nema iskaza o katolicima i pravoslavicima, zapravo u ovo vrijeme pravoslavlja u Bosni nije ni bilo. Ono što je sigurno, nema nikakvih stranih naroda Hrvata ili Srba*“.⁵

Иако свјесни чињенице да приређивач дефтера представља врсног стручњака за османски језик, након оваквих констатација поставља се питање да ли он познаје елементарне ствари из средњовјековне историје Босне и Херцеговине или има за циљ нешто друго. Овакво нешто не може се пронаћи код највећих истраживача средњовјековне историје Босне и Херцеговине, попут В. Ћоровића, Б. Храбака, С. Ћирковића, Д. Којић-Ковачевић и других. Да не би био проблем и око наведених истраживача, овакве констатације не можемо ни назријети а камоли пронаћи код упокојених Хамдије Крешевљаковића, Хазима Шабановића, Недима Филиповића и других истакнутих историчара.

Такође, ни у самом дефтеру, о којем говоримо, такве ствари не можемо пронаћи. Потписник овог рада имао је прилику да се користи дефтером још док је био у рукопису, односно прије него што је он објелодањен. Тако, примјера ради, приликом обраде нахије Звечан, која је, као што је познато, била под босанским санџаком 1468/69. године, дошли смо до сазнања да је била насељена са 1360 хришћанских домаћинстава, односно 97,3 %, док је 38 домаћинстава или 2,3 % било исламске вјероисповијести.⁶

Истим извором, поред дубровачке изворне грађе, користио сам се и приликом обраде „Жупа Дабар у средњем вијеку“.⁷

Жупу Дабар истовремено обрађивао је један од најистакнутијих медиевиста професор Ђуро Тошић, али овом приликом бих скренуо пажњу на један други његов рад у коме је детаљно анализирао одређене изворе дубровачке провинијенције и

⁴ А. Аличић, *Sumarni popis sandžaka Bosna iz 1468/69. godine*, XII.

⁵ А. Аличић, *Sumarni popis sandžaka Bosna iz 1468/69. godine*, XV, XXIV-XXV.

⁶ Р. Пекић, *Тимари нахије Звечан 1468/9. године*, Историја и књижевност Срба Косова и Метохије, Косовска Митровица 2007, 21-33; Исти, *Хасови и зијамети нахије Звечан према турском попису из 1468/9. године*, Друштво и култура Срба Косова и Метохије, Косовска Митровица 2007, 41-59.

⁷ Р. Пекић, *Жупа Дабар у средњем вијеку*, „СПКД“ Просвјета, Билећа 2005.

приказао неколико докумената који се односе на мушку и женску популацију поријеклом управо из Дабра, Фатнице и Невесиња, а који су (и под којим околностима) прешли са православља на католичанство. Није јасно како пренебрегнути документ из 1449. године у којем се помињу православци у Босни, прецизније у Фатници. Наиме, јуна поменуте године Мила, кћерка попа Новака из Фатнице, морала је да промијени православну вјеру и пређе у католичанство да би склопила брак с Иваном Тонковићем са острва Мљета.⁸

Поред православног попа Новака из Фатнице, поменули бисмо и попа Радића у Билећи,⁹ као и попа Прибихлава, који се помиње 1319. године у Рудинама.¹⁰

На жалост, у данашње вријеме савременици смо разних научних неистина, односно, како приређивач каже, „привиђања“.

Сматрамо да за такве привиде није потребно попити никакав лијек, како приређивач препоручује, већ је потребно да се они који су изгубили памћење подсјете ко су и шта су, настојећи да се освијесте и пробуде из „тампазије“. Има ли веће осуде већ изгубити памћење? Интересантно је како се осјећа човјек на којег је приликом преласка семафора налетео аутомобил, па је запао у кому, а након одређеног периода пробудио се и заборавио сва сазнања о себи, ко је он, ко су му родитељи, односно потпуно изгубио памћење. Шта се дешава са народом који колективно заборави своју прошлост, своје коријене? Поставља се питање да ли данашња тзв. елита која представља неке народе жели да преко ноћи промијени свој народ и постане оно што није, односно да током једног дужег временског интервала заживе непостојеће историјске чињенице, на основу максиме „сто пута поновљена лаж постаје истина“.

По нашем мишљењу, да би то научно поткријепили неопходно им је да уведу нову научну дисциплину, која би припадала помоћним историјским наукама, а звала би се историјска фантастика, а темељила би се на научном привиђању, како назива приређивач дефтера досадашње резултате науке. Управо на таквим основама, новог методолошког приступа, а то јесте истраживање на основу привиђања, дошло се до спознаје да се фараон Рамзес звао Рамиз. Међутим, право је сваког да одлучи како ће се ко

⁸ Ђ. Тошић, *Неколико примјера покатоличавања становништва из средњовјековне Босне*, Мешовита грађа, Miscellanea XXVII, н.с. књ. XXVII, Београд 2006, 131-147.

⁹ Б. Храбак, *Из Старије прошлости Босне и Херцеговине*, књ. II, Београд 2003, 29.

¹⁰ В. Трпковић, *Бранивојевићи*, ИГ, 3-4, Београд 1960, 62, нап. 44.

изјашњавати. Остављена је могућност привиђања пирамида по Босни. Међутим, недопустиво је и неутемељено негирати постојање једног народа (тачније чак два), већ привиђати такве ствари да су Србе у Босни населили Турци. Такво нешто не би могла да прихвати ни новостворена помоћна историјска дисциплина тзв. историјска фантастика.

Научно доказивати нешто непостојеће – недопустиво је. Историја не дозвољава да неке ствари буду заборављене и да неко себе назива оним што није и присваја оно што му не припада. Најгора ствар у свему томе јесте да научници долазе у такву „тампазију“ и негирају постојање једног народа и једне конфесије, у овом случају конкретно српског народа и православне вјероисповијести у Босни и Херцеговини. И не само Срба већ и Хрвата. Тврдња да су Турци населили Србе може се базирати само на раније поменутој историјској фантастици. Поставља се питање да ли су научници наметнули ту фантазију или је њима она наметнута.

Због свега тога, на тренутак ћемо напустити историјску фантастику, а вратити се историјским изворима и резултатима историјске науке, не би ли их овим подсјећањем вратили на научни пут, или да бар, ако ништа друго, на тренутак поцрвене. Надамо се да нам неће бити замјерено што ћемо се из обиља научно утемељених чињеница подсјетити само неких сегмента, јер толико их је да би се могли написати томови.

Најприје да се осврнемо на најстарији писани извор који је везан за историју Босне и Херцеговине, а који се односи на Србе.

Очигледно, „тампазија“ је учинила своје па су неки заборавили спис византијског цара Константина Порфирогенита из X вијека, који свом сину који треба да га замијени на престолу казује, у општепознатом спису „О народима“, гдје су који народи насељени. Између осталог, констатује да је Босна српска. Можда је Порфирогенит био Србин па је писао тенденциозно.

Како пренебрегнути чињеницу да су далеко прије Турака средњовјековним Требињем (Травунијом) дуги временски период владали престолонаследници Рашке државе.

Пошто, наводно, нема Срба и православља у Босни и Херцеговини све до доласка Турака, поставили бисмо питање шта то онда у тој новијој историји значи титулисање Стефана Вукчића Косаче, који је октобра 1448. године постао херцег хумски и

приморски, а априла 1449. титулисао се као „херцег од Светог Саве“.¹¹

Да не бисмо понављали познате историјске чињенице, издвојили бисмо неке сегменте из средњовјековне босанскохерцеговачке историје и историје Турака.

Баштинити и турску и босанскохерцеговачку историју истовремено, односно окупатора и покореног становништва, просто је неспојиво. Кад треба истаћи самосталност Босне и Херцеговине, онда се обично бошњачки историчари позивају на средњовјековни период, па чак и на највећег борца продору ислама на Балкан Твртка I Котроманића, који је, као што је познато, по женској линији био унук Немањића. Пренебрегавају се истине о Твртковом крунисању у манастиру Милешеви, на гробу Светог Саве, сугубим вијенцем, краљем Србије и Босне, већ се наводи да је крунисан код Високог. Вјероватно гдје и босански фараон Рамиз.

Како народ који се одрекао хришћанске вјере и културе и прихватио вјеру окупатора-Турака- може да својата краља Твртка и великог босанског војводу Влатка Вуковића, који је у Косовском боју предводио једно крило српских снага? Да ли се икада запитају они којима су познате такве и сличне чињенице како је то могуће? Да ли су заборавили битку код Билеће из 1388. године када су Влатко Вуковић и Радич Санковић до ногу потукли турске одреде предвођене Шахин-пашом?¹²

У одређеним моментима, постаје нам потпуно нејасно, а на основу новијих сазнања, чијој историји припадају данашњи Бошњаци? Поставља се питање, ако припадају босанској историји, како је могуће да називи улица у којима живе данашњи Бошњаци носе име непријатеља босанских краљева, који су им уништили краљевство, нпр. Мехмеда Освајача или других турских војсковођа. Не могу се историјски спојити непријатељи, краљ Твртко и султан Бајазит или Стефан Томашевић и султани и Мехмед Освајач и др. Спаја се неспојиво. Несхватљиво је да улице носе имена страних

¹¹ Љ. Стојановић, *Старе српске повеље и писма* 1/2, Београд-Ср. Карловци 1934, 63; Упореди: С. Ћирковић, *Херцег Стефан Вукчић –Косача и његово доба*, Београд 1964, 106, нап. 50.

¹² М. Орбини, *Краљевство Словена*, Београд 1968, 154, 178, 347, (коментари: С. Ћирковић); К. Лиречек, *Историја Срба*², књ. I, Београд 1981, 324; Ђ. Тошћ, *Родоначелник племена Косача војвода Влатко Вуковић*, Зборник радова-Косаче оснивачи Херцеговине, научни скуп историчара у Гацку 20-22 септембар 2000, Билећа –Гацко-Београд 2002, 258; Р. Пекић-Б. Томановић, *Постанак имена Билећа*, Српска слободарска мисао, Београд 2006, 36-45.

владара који су у сјећању остали по набијању на колац и девширму, тј. отимању дјеце од мајки и превођењу истих у другу вјеру.

Констатација да Срби мрзе Турке је неодржива. Постојање колективне мржње од стране српског народа према било ком народу историјски је неутемељено. То што су Срби са Турцима водили вјековну борбу сасвим је оправдано. Зар је потребно наглашавати да српски народ није окупирао турски, већ обрнуто?

Можда је (или ће) и српски великомученик Милош Обилић, који је био ношен ослободилачким идејама, ни крив ни дужан, у савремено доба добио епитет терористе, а с циљем сатанизације његовог народа. Међутим, одавно је постао Албанац, али није искључено да у догледно вријеме постане и припадник цркве босанске.

Након претходно изнесеног, а не заборављајући констатације изнесене у дефтеру, произлази закључак да Влатко Вуковић као и Радич Санковић нијесу били Срби, већ припадници цркве босанске, чији ће наследици постепено прећи на ислам.

Међутим, да би се уклопили у нову помоћну историјску дисциплину, тј. историјску фантастику, поставља се питање како избјећи документациону историју и натписе на средњовјековним биљезима, за које се још од аустроугарске владавине настоји да прикаже како не припадају православном становништву. Како оспорити резултате Шефика Бешлагича или католичког теолога Марка Вега, које намјерно истичемо да се не би случајно десила некаква тенденциозност, примјера ради, поменом Васа Глушца.

Можда је и покопани калуђер Глигорије у селу Баљцима код Билеће био припадник цркве босанске¹³, или пак монахиња Марта сахрањена у селу Ошањићима код Стоца.¹⁴

Међутим, вратимо се обласним господарима данашње Херцеговине браћи Радичу и Бељаку Санковићима, који су, као што је познато, владали од Коњица до Конавала. У повељи коју су издали Радич и Бељак Санковић Дубровчанима 15. априла 1391. године, а односи се на уступање Конавала и Витаљине, у инвокацији повеље, примјетно је да се заклињу светим тројством и својим крсним именом Светим Ђурђем и Архангелом Михајлом,¹⁵ што значи да су

¹³ M. Vego, *Zbornik srednjovjekovnih napisa III*, Sarajevo 1964, 197, br. 145-147; Š. Bešliagić, *Stećci, Kataloško-topografski pregled*, Sarajevo 1971, 389-390.

¹⁴ M. Vego, *Kulturni karakter nekropole Radimlja*, „Srednjovjekovna Bosna i zapadna kultura“, Zenica 1973, 245-265.

¹⁵ Љ. Стојановић, *Старе српске повеље и писма* 1/1, Београд-Ср. Карловци 1929, 123-126; Р. Пекић, *Жупа Дабар у средњем вијеку*, 239.

славили Ђурђев и Аранђелов дан. А нема Срба, ни православца прије Турака, који су њиховим подручјима овладали 75 година касније. Ако све ово имамо у виду, шта казати за констатације изнесене у *Sumarnom popisu sandžaka Bosna iz 1468/69. godine?*

Неспорно је да су данашњи Бошњаци један словенски народ. Они још увијек трагају за својим идентитетом настојећи спојити словенску и арапску културу, хришћански темељ и исламско наслеђе. Да Турци нијесу окупирали јужнословенске просторе, сигурно је да тај словенски народ не би ни постојао. Турске репресије покушавају се негирати, а настоји се приказати њихова „демократичност“ преко слободног исповиједања вјере и постепеног преласка на ислам, што је, према нашем мишљењу, потпуно неприхватљиво. Тако је, према приређивачу дефтера, у првих пет година владавине Босном ислам примило 2% популације, што му је послужило да констатује да се ова вјера ширила постепено и ненасилно. Међутим, резултати пописа из 1604. године су поражавајући и, према прорачунима професора Богумила Храбака, три четвртине Босне било је исламизирано, односно око 75 % становништва.¹⁶

Отимати дјецу од мајки и регрутовати их у јањичаре, набијати људе на колац тако стручно да што дуже не испусте душу и на тај начин презентовати како ће се провести сви непослушни, или закон прве брачне ноћи, у најмању руку је неозбиљно доводити у везу са било каквом демократијом или толеранцијом. Посебна прича су њихови порези, па је од тог периода и остала узречица: „Намет на вилајет“. Код великог дијела становништва избор између Алаха и Христа био је избор између живота и смрти.

С друге стране посматрајући, да није дошло до пропасти турске империје, вјероватно би и Срби и Хрвати били асимиловани у Турке. Међутим, данашњи Бошњаци доживјели су историјску трагедију, јер су под притиском Турака приморани да напусте своју хришћанску браћу и трајно их се одрекну. Међутим, доласком Аустроугарске монархије покушало се да се од Срба и Хрвата, као и конвертита формира један народ са босанским идентитетом. Пропашћу Монархије пропао је и тај план. Велико искушење данашњи Бошњаци прошли су и у Краљевини СХС, јер нијесу признати као народ. Да ли пристати уз народ свог поријекла (Србе и

¹⁶ Б. Храбак, *Из Старије прошлости Босне и Херцеговине*, књ. V, Београд 2008, 381-456.

Хрвате), који их презиру и називају Турцима, потурицама и издајницима вјере прадједовске?

Опште је познато да су након распада Краљевине, током Другог свјетског рата, највећим дијелом стали на страну фашиста, гдје су се њихове чувене нацистичке SS дивизије „*Handžar*“ и „*Kama*“ истицале у геноциду над српским народом.

Своју потврду стекли су у вријеме Јоспа Броза, као шести конститутивни народ СФРЈ, када су се престали изјашњавати као Срби или Хрвати, јер су у Босни живјели и један и други народ па су имајући то у виду дошли до соломонског рјешења потписујући муслиман великим словом.

Од 90-тих година (вјероватно по принципу завади па владај, одржавајући тензије које ће по својим потребама активирати) Сједињене Америчке Државе дале су им зелено свјетло, из њима знаних разлога, да формирају државу по њиховој вољи, не обазирјући се на Србе и Хрвате, па су назив Бошњак приграбили за себе. Након тога, постепено форсирајући причу да је све што потиче из Босне (настојећи избјећи Херцеговину) бошњачко, свијету предочавају слику да у Босни и Херцеговини живе само Бошњаци. Када све ово имамо у виду, сасвим је јасно због чега приређивач дефтера каже да у Босни „*nema nikakvih stranih naroda Hrvata ili Srba*“.

Дајући објашњење о Власима приређивач констатује: „Оčито је да православље није историјска религија средњовјековне босанске државе, али како су Срби у Босни постали тек после аустро-угарске окупације Босне, јасно је да ни данашњи Срби, јер њих као народ одређује искључиво припадништво православљу, нису историјски народ ове земље. Као народ немају ниједну социјалну или друштвену одредницу. Њих су са собом водили Османлије и населјавали тамо гдје је фалило становништва... Право је чуди колико православци мрзе „Турке“, а они су били њихова „мајка“ и они су им омогућили настанјивање и лагодан живот у овој земљи. Они су их први пут након њиховог досељивања из подручја бивше средњовјековне српске државе, гдје су били грађани другог реда, учинили равноправним са свим другим становништвом, као влашка рђа. Они су се прво побосанчили-побошњачили, па онда крајем 19. и у 20. столјећу поспрбили и тако имамо данас босанске Србе, без капи српске крви у њима“.¹⁷

¹⁷ А. Аличић, *Sumarni popis sandžaka Bosna iz 1468/69. godine*, 266-267.

Најприје да фалсификаторе историје подсјетимо да се појава влашких скупина по херцеговачком побережју датира на стотину година прије појаве Турака на овим просторима.¹⁸

Како у свијету приказати да је Босна бошњачка? Сматра се да је нормално да у Босни живе Бошњаци. Због тога се настоји прекројити историја и негирати постојање Срба и Хрвата у Босни. Највјероватније је да многи у европским, а да и не говоримо у другим земљама нијесу упознати са чињеницом да су Бошњаци исламске вјероисповијести, а да већину становништва по конфесионалној структури чини хришћанско становништво. Такође, већина становништва говори српским и хрватским језиком. Срби своје ћирилично писмо имају већ много вјекова, описменивши се још од Константиновог времена, али нијесу искомплексирани ни латиницом, већ оба писма сматрају богатством свог српског језика. С друге стране, донедавно у историји није био познат бошњачки језик.

На крају, морали бисмо се замислити над неким констатацијама које је изнио приређивач дефтера, а које смо претходно навели, а то је „да Србе одређује искључиво припадништво православљу“. Ако је то тако, поставља се питање због чега смо се одрекли Срба који су прешли на ислам, или они сами по сваку цијену не желе да их ишта подсјећа на своје поријекло. Да ли је то историјска грешка или не? Да ли Срби чине грешку одбацујући један дио свог народа, који нема другу алтернативу већ да трага за својим идентитетом, па за последицу имамо такво стање да исти тај народ негира све оно што је српско у Босни и Херцеговини и све што га подсјећа на своје некадашње поријекло? Чини нам се да је друга претпоставка прихватљивија. Примјера ради, Срби се никада нијесу одрекли Меше Селимовића, који није крио своје српско поријекло, као ни свог савременика истакнутог филмског режисера Емира Кустурице.

Једно је евидентно, историјско домишљање без документационе основе не води ничему.

¹⁸ Поред бројних радова између осалих види: Б. Храбак, *Из Старије прошлости Босне и Херцеговине*, књ. II, 9-403; Б. Храбак, *Из Старије прошлости Босне и Херцеговине*, књ. V, 203- 281.

УПУТСТВО АУТОРИМА ЗА УРЕЂЕЊЕ ТЕКСТА

Од следећег броја *Радови* Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву биће уређивани према акту о уређивању научних часописа прописаног од стране Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије. Радови који не буду испуњавали неку од неведених препорука неће се узимати у обзир за рецензирање и штампање у часопису.

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу: filozof@paleol.net.

1. **Дужина рукописа:** до 16 страница
2. **Формат:** *фонт:* Times New Roman; *величина фонта:* 12; *размак између редова:* Before: 0; After: 0; Line spacing: Single
3. **Параграфи:** *формат:* Normal; *први ред:* увучен аутоматски (Col 1)
4. **Име аутора:** Наводе се име(на) аутора, средње слово и презиме(на). Име и презиме домаћих аутора увек се исписује у оригиналном облику (ако се пише латиницом – са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.
5. **Назив установе аутора (афилијација):** Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија. Ако је аутора више, а неки потичу из исте установе, мора се, посебним ознакама или на други начин, назначити из које од наведених установа потиче сваки од аутора. Функција и звање аутора се не наводе.
6. **Контакт подаци:** Адресу или електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог.
7. **Језик рада и писмо:** Језик рада може бити српски, руски, енглески, немачки, француски или неки други словенски или језик раширене употребе у међународној филолошкој комуникацији. За радове на српском језику препоручено писмо је ћирилица.
8. **Наслов:** Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима.
9. **Апстракт:** Апстракт треба да садржи циљ истраживања, методе, резултате и закључак. Треба да има од 100 до 250 речи и да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка. Апстракт је на српском или на језику чланка. [Техничке пропозиције за уређење: формат – фонт: Times New Roman, Normal; величина фонта: 11; размак између редова – Before: 0; After: 0; Line spacing: Single; први ред – увучен аутоматски (Col 1).]
10. **Кључне речи:** Број кључних речи не може бити већи од 10. Кључне речи дају се на оном језику на којем је написан сажетак. У чланку се дају непосредно након апстракта. [Техничке пропозиције за уређење: формат – фонт: Times New Roman, Normal; величина фонта: 11; први ред – увучен аутоматски (Col 1).]
11. **Претходне верзије рада:** Ако је чланак био изложен на скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде наведен у посебној напомени, при дну прве стране чланка. Не може се

објавити рад који је већ објављен у неком часопису: ни под сличним насловом нити у измењеном облику.

12. Навођење (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтева се следећи систем цитирања, преовлађујући у науци о језику:

... (Бошковић 1978: 47-51)..., / (в. Бошковић 1978: 47-51)..., / (уп.

Бошковић 2001: 47-51)... / Р. Бошковић (1978: 47-51) сматра да...

[наводнике и полунаводнике обележавати на следећи начин: „ / ”]

13. Напомене (фусноте): Напомене се дају при дну стране у којој се налази коментарисани део текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат – Footnote Text; први ред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]

14. Табеларни и графички прикази: Табеларни и графички прикази треба да буду дати на једнообразан начин, у складу с лингвистичким стандардом опремања текста.

15. Листа референци (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одељку чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, пре резимеа. Референце се наводе на доследан начин, азбучним односно абecedним редоследом. Ако се више библиографских јединица односе на истог аутора, оне се хронолошки постављају. Референце се не преводе на језик рада. Саставни делови референци (ауторска имена, наслов рада, извор итд.) наводе се на следећи начин:

[за књигу]

Јакобсон 1978: Р. Јакобсон, *Огледи из поетике*, Београд: Просвета.

[за чланак]

Милановић 2000: А. Милановић, Стереотипност и креативност у структури новинске вести при генези српског новинарског подстила, Београд: *Српски језик*, V/1-2, Београд, 623-639.

[за прилог у зборнику]

Чутура 2009: И. Чутура, Употреба прилошких израза са именицом 'место' у пренесеном значењу, у: М. Ковачевић (ред.), *Српски језик, књижевност, уметност*, књ. I, Српски језик у употреби, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 277-288.

[за радове штампане латиницом]

Симеон 1969: R. Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Zagreb: Matica hrvatska.

[за радове на страном језику – латиницом]

Блумфилд 1970: L. Bloomfield, *Language*, 12. ed., Unvin, London: University Books.

[за радове на страном језику – ћирилицом]

Плотњикова 2000: А. А. Плотникова, *Словари и народная культура*, Москва: Институт славяноведения РАН.

Радове истог аутора објављене исте године диференцирати додајући *a*, *b*, *c* или *a*, *б*, *в*, нпр.: 2006*a*, 2006*b* или 2009*a*, 2009*б*.

Ако има два аутора, навести оба презимена, нпр.: *Симић, Остојић*; ако их има више: после првог презимена (а пре године) додати *et al* или *и др*.

Ако није прво издање, ставити суперскрипт испред године, нпр.:

Лич 21981: G. Leech, *Semantics*, Harmondsworth etc.: Penguin Books.

[Техничке пропозиције за уређење: формат – фонт: Times New Roman, Normal; величина фонта: 11; размак између редова – *Before*: 0; *After*: 0; *Line spacing*: Single; први ред:

куцати од почетка, а остале увући аутоматски (Col 1: опција Hanging, са менија Format), нпр.:

Гутшмит 2003: К. Гутшмит, Имена собственные в социальных диалектах, Београд: *Српски језик*, VIII/1-2, 251-258.]

Поступак цитирања докумената преузетих с Интернета:

[монографска публикација доступна on-line]

Презиме, име аутора. *Наслов књиге*. <адреса са интернета>. Датум преузимања.

Пр.: Veltman, K.H. *Augmented Books, knowledge and culture*.

<<http://www.isoc.org/inet2000/cdproceedings/6d>>.02.02.2002.

[прилог у серијској публикацији доступан on-line]

Презиме, име аутора. Наслов текста. *Наслов периодичне публикације*, датум периодичне публикације. Име базе података. Датум преузимања.

Пр.: Du Toit, A. Teaching Info-preneurship: student's perspective. *ASLIB Proceedings*, February 2000. Proquest. 21.02.2000.

[прилог у енциклопедији доступан on-line]

Име одреднице. *Наслов енциклопедије*. <адреса са интернета>. Датум преузимања.

Пр.: Wilde, Oscar. *Encyklopedia Americana*.< >15.12.2004.

16. Резиме: Резиме рада јесте у ствари апстракт на другом језику на којем није рад. Ако је језик рада српски, онда је резиме обавезно на једном од словенских или светских језика. Резиме се даје на крају чланка, након одељка *Литература*. Превод кључних речи на језик резимеа долази после резимеа. [Техничке пропозиције за уређење: формат – фонт: Times New Roman, Normal; величина фонта: 11; размак између редова – *Before*: 0; *After*: 0; *Line spacing*: Single; први ред – увучен аутоматски (Col 1).]

Садржај

<i>Расправе и чланци</i>	5
Ratko Dunderović SOCIJALNOPSIHOLOŠKI PRISTUP PROUČAVANJU DISKRIMINACIJE UČENIKA NA NACIONALNOJ I VJERSKOJ OSNOVI	7
Mile Ilić PONAVLJANJE PROGRAMSKIH SADRŽAJA I VJEŽBANJE U INKLUZIVNOJ NASTAVI	33
Симо Нешковић АКТУЕЛНОСТ ПЕДАГОШКОГ ГЛЕДИШТА ДР ПАЈЕ РАДОСАВЉЕВИЋА О СТРУЧНОМ ПРОУЧАВАЊУ И ОЦЈЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА	53
Milorad K. Banjanin KONCEPTI, KODOVI I KONTEKSTI KOMUNIKACIJE	69
Драгољуб Крнета и др. КОНСТРУКЦИЈА И ВАЛИДАЦИЈА СКАЛЕ ЗА ИСПИТИВАЊЕ ОПШТЕГ СТАВА ПРЕМА ПРОМЈЕНАМА У ОБРАЗОВАЊУ	103
Златко Павловић РАНЕ ФОРМЕ ПОУЧАВАЊА	127
Ратко Пејић САВЕТОДАВНИ РАД ПЕДАГОГА У ФУНКЦИЈИ ПРЕВЕНЦИЈЕ МАЛОЛЕТНИЧКЕ ДЕЛИКВЕНЦИЈЕ	147
Бранка Ковачевић СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕМА МЕТОДИ СПРЕЧАВАЊА	175
Бисерка Кошарац ОБРАЗОВАЊЕ И ЗАПОШЉАВАЊЕ ЖЕНА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ	185
Велибор Радовановић – Régincos О ДУХУ И ДУШИ	205
Вук Миљановић О ИДЕНТИТЕТУ НАСЉЕЂА И/ИЛИ НАСЉЕЂУ ИДЕНТИТЕТА	217

Грујо Бјековић и др. СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ О ОБЈЕКТИВНОМ И СУБЈЕКТИВНОМ НАЧИНУ ОЦЈЕЊИВАЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	225
Emina Kopas-Vukašinović - Gordana Budimir-Ninković FORMIRANJE EKOLOŠKE SVESTI I RAZVOJ EKOLOŠKE KULTURE DECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA	239
Бранислав Драшковић УЛОГА И ЗНАЧАЈ ХИДРОЛОГИЈЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ И СТАЊЕ ВОДНИХ РЕСУРСА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ И БИХ	249
Јелена Максимовић МОГУЋНОСТИ ЕТНОГРАФСКИХ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ	265
Gorjana Koledin PERCEPCIJA OSOBINA UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA KOD STUDENATA JAVNIH I PRIVATNIH FAKULTETA	279
Aleksandra Šafranj POVEZANOST МЕХАНИЗАМА SUOČAVANJA SA STRESOM, NEUROTICIZMA I IRACIONALNIH UVERENJA KOD ADOLESCENATA	291
Стојан Шљука РИСТО РАДУЛОВИЋ: ЈЕДАН ПОГЛЕД НА ПОЛИТИЧКУ ФИЛОСОФИЈУ БОСАНСКОХЕРЦЕГОВАЧКИХ СРБАНА ПОЧЕТКУ XX ВИЈЕКА	307
Весна Зубер - Љубомир Зубер НОВИНАРСТВО И ОДНОСИ С ЈАВНОШЋУ ИЗМЕЂУ ПАРТНЕРСТВА И АНТАГОНИЗМА	327
Татјана Думитрашковић СВЕШТЕНСТВО И ЦРКВА У СЛУЖБИ ПОЛИТИКЕ У ХЕНРИЈУ VIII И КРАЉУ ЏОНУ	339
Наташа Костић СОЦИЈАЛНОПСИХОЛОШКИ ФАКТОРИ ОПШТЕГ СТАВА О СТАЊУ АКТУЕЛНИХ МЕЂУНАЦИОНАЛНИХ ОДНОСА	347
Мирјана Јефтовић УЛОГА WEB ПОРТАЛА У ПРИПРЕМИ И РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ	373

<i>Прилози</i>	393
Siniša Ristić i dr. ZNAČAJ PARASIMPATIKUSA/HOLINERGIČKOG SISTEMA U IMUNONEUROENDOKRINIM INTERAKCIJAMA	395
Александар Стаматовић ИДЕОЛОШКО-ПОЛИТИЧКА ЗЛОУПОТРЕБА НАСТАВЕ ИСТОРИЈЕ	413
<i>Прикази</i>	431
Владан Виријевић ХЕРЦЕГОВИНА У ФОКУСУ ТОТАЛНЕ ИСТОРИЈЕ	433
Биљана Милошевић ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМИМА СОЦИЈАЛНЕ ПАТОЛОГИЈЕ	441
Радмило Пекић ДОСЕЉАВАЊЕ СРБА У БОСНУ И ХЕРЦЕГОВИНУ	443

UDK 0/9

РАДОВИ Филозофског факултета /
Универзитет у Источном Сарајеву.
Филозофски факултет; главни и одговорни
уредник Милош Ковачевић.- Пале:
Филозофски факултет, 2009, бр. 11 (Пале:
Dis-Company).- 24 cm

Излази годишње.

ISSN 1512-5859

Број 11: Књ. 2 Филозофске и природно-
математичке науке.- 453 стр.

Тираж 250.