

Издавач:

Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву
Алексе Шантића 1, Пале
Телефон: 057 223479
Е-пошта: filozof@paleol.net
<http://www.ffuis.edu.ba/radovi>

За издавача:

Проф. др Миланка Бабић

Редакција:

Проф др. Бабић Миланка, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Јовић Горан, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Prof. dr Kadum Vladimir, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska
Доц. др Кнежевић Саша, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Ковачевић Милош, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Крнета Драгољуб, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Кулић Мишо, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Куљић Рајко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Лаушевић Саво, Универзитет Црне Горе
Проф. др Милошевић Божо, Универзитет у Новом Саду, Србија
Проф. др Павловић Златко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Печенцов Александар, Државни универзитет Ломоносов, Русија
Проф. др Пикула Миленко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Prof. dr François Arnaud, Université Toulouse II - Le Mirail, Francuska

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Милош Ковачевић

Секретар редакције:

Доц. др Саша Кнежевић

Технички уредник:

Властимир Пантић

Лектура и коректура:

Јадранка Регоје

Превод на енглески:

Мр Марија Летић

Компјутерски слог:

Властимир Пантић

Штампа:

„DIS-Company“ д.о.о. Пале

Тираж:

300 примјерака

Пале, 2011.

ISSN 1512-5858

COBISS.BH-ID 7948294

УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ПАЛЕ

РАДОВИ
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
ФИЛОЗОФСКЕ И ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ
НАУКЕ

БРОЈ
13
књига 2

Пале,
2011

Publisher:

Faculty of Philosophy
University of East Sarajevo
Alekse Šantića 1, Pale
Phone: 057 223479
E-mail: filozof@paleol.net
<http://www.ffuis.edu.ba/radovi>

General Editor:

Milanka Babić

Editorial Board:

Babić Milanka, University of East Sarajevo, BiH
Jović Goran, University of East Sarajevo, BiH
Kadum Vladimir, Juraj Dobrića University of Pula, Croatia
Knežević Saša, University of East Sarajevo, BiH
Kovačević Miloš, University of East Sarajevo, BiH
Krnetić Dragoljub, University of East Sarajevo, BiH
Kulić Mišo, University of East Sarajevo, BiH
Kuljić Rajko, University of East Sarajevo, BiH
Laušević Savo, University of Montenegro
Milošević Božo, University of Novi Sad, Serbia
Pavlović Zlatko, University of East Sarajevo, BiH
Pečencov Aleksandar, Lomonosov State University, Russia
Pikula Milenko, University of East Sarajevo, BiH
François Arnaud, Université Toulouse II - Le Mirail, France

Editor-in-Chief:

Miloš Kovačević

Editorial Board Secretary:

Saša Knežević

Technical Editor:

Vlastimir Pantić

Language Editing and Proofreading:

Jadranka Regoje

English Translation:

Marija Letić

Desktop Publishing:

Vlastimir Pantić

Printed by:

„DIS-Company“ d.o.o. Pale

Circulation:

300 copies

Pale, 2011.

ISSN 1512-5858

COBISS.BH-ID 7948294

UNIVERSITY OF EAST SARAJEVO
FACULTY OF PHILOSOPHY PALE

FACULTY OF PHILOSOPHY
COLLECTION OF PAPERS

PHILOSOPHY, MATHEMATICS AND
NATURAL SCIENCES

ISSUE

13

volume 2

Pale,
2011

Радове у овој књизи су рецензирали:

Проф. др Аврамовић Зоран, Филозофски факултет Пале
Проф. др Бањанин Милорад, Филозофски факултет Пале
Доц. др Говедарица Видан, ЕТФ Источно Сарајево
Проф. др Живковић Драгица, Географски факултет Београд
Доц. др Зубер Весна, Факултет политичких наука Бања Лука
Prof. dr Kadum Vladimir, Sveučilište Jurja Dobriće u Puli
Проф. др Ковачевић Милош, Филозофски факултет Пале
Доц. др Ковић Милош, Филозофски факултет Београд
Доц. др Коледин Горјана, Филозофски факултет Пале
Доц. др Кошарац Бисерка, Филозофски факултет Пале
Проф. др Крнета Драгољуб, Филозофски факултет Пале
Проф. др Кулић Мишо, Филозофски факултет Пале
Проф. др Лаушевић Саво, Филозофски факултет Никшић
Проф. др Марић Ђуро, ПМФ Бања Лука
Проф. др Милисављевић Владимир, Филозофски факултет Пале
Проф. др Павловић Златко, Филозофски факултет Пале
Проф. др Пикула Миленко, Филозофски факултет Пале
Проф. др Радојевић Мира, Филозофски факултет Београд
Проф. др Симуновић Милорад, Филозофски факултет Никшић
Доц. др Стаматовић Александар, Филозофски факултет Пале
Проф. др Сузић Ненад, Филозофски факултет Бања Лука
Проф. др Ђеранић Спасенија, Филозофски факултет Пале
Проф. др Чокорило Радован, Факултет физичког васпитања и спорта Пале

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

Расправе и чланци

STOLZ-KARAMATA THEOREMS, PART I

In memory of Jovan Karamata

Abstract: This is a mainly expository paper with some additional refinements, new proofs and theorems, whose aim is to give a well rounded picture of the whole subject of Stolz-Karamata theorems. Our main points are the contributions of Jovan Karamata and his pupils, which have clarified the whole domain of Stolz-Karamata theorems. We state Stolz's theorem (Th. 1.1), point out the α -version of the same theorem (Cor.1.3.1) and conclude with a simple functional version of Stolz's theorem, due to Karamata (Cor.1.3.1), and Martić (Th.1.3.). Besides, we prove the basic Stolz's theorem, due to Karamata, and give basic improvements of Karamata's (Th. 2.3.) as well as Martić's α -version of both these theorems (Th. 2.2. and Th. 2.4.). Then, we explain the notion of Abelian, Tauberian, and Mercerian theorems and give precise meaning to those three notations introducing Toeplitz's triangular matrix, and the summability method A connected with it.

Key words: Stolz-Karamata theorem, Abelian, Tauberian, and Mercerian theorems
2010 AMS Classification: 40A05, 40D05, 40E05, 41A27.

1. Introduction

It is probable that many graduates in mathematics have never heard of the following simple and beautiful theorem of Stolz:

Theorem 1.1. Let y_n be an increasing sequence tending to infinity.

Then, for any sequence x_n , from

$$\frac{x_n - x_{n-1}}{y_n - y_{n-1}} \rightarrow \alpha \quad (1.1)$$

it follows that

$$\frac{x_n}{y_n} \rightarrow \alpha \quad (1.2)$$

A first insight into the scope of Stolz's theorem is given by the following examples:

Example 1.1. For $k > -1$

* mirvuk48@gmail.com

$$\frac{1^k + 2^k + \dots + n^k}{n^{k+1}} \rightarrow \frac{1}{k+1} \quad \blacksquare \tag{1.3}$$

To prove (1.3), we have only to set x_n to be the numerator and y_n the denominator of the left side of (1.3) and, using the Binomial theorem, to compute α from (1.1). It is easily found that $\alpha = 1/(k+1)$.

Example 1.2. (Cauchy) If $s_n \rightarrow s$, then

$$\frac{s_1 + s_2 + \dots + s_n}{n} \rightarrow s \quad \blacksquare$$

To prove it, set $x_n = s_1 + s_2 + \dots + s_n$ and $y_n = n$.

Example 1.3. (generalized Cauchy) Let $p_n > 0$ and $P_n = p_1 + p_2 + \dots + p_n \rightarrow \infty$. Then, for any sequence $s_n, s_n \rightarrow s$ implies

$$\frac{p_1 s_1 + p_2 s_2 + \dots + p_n s_n}{P_n} \rightarrow s \quad \blacksquare \tag{1.4}$$

The proof should be obvious.

Previous examples are very elementary; nevertheless they suggest that there is „something“ behind Theorem 1.1. The aim of this paper is to exhibit a part of this „something“, especially the unexpected versions of Stolz's theorems given by J. Karamata.

From a formal point of view Stolz's theorem is a discrete analog of L'Hospital's Rule. However, it is independent of this rule and it can be introduced on a very elementary level, not only for handling concrete limits but for establishing in an elegant way general theorems on limits and asymptotic behavior.

Historically, Theorem 1.1. was proved by Stolz ([15], p.174) in a more general setting of the following theorem:

Theorem 1.2. Let y_n be as in Theorem 1.1. Then, for any sequence x_n ,

$$\overline{\lim} \frac{x_n - x_{n-1}}{y_n - y_{n-1}} \leq \overline{\lim} \frac{x_n}{y_n} \leq \overline{\lim} \frac{x_n - x_{n-1}}{y_n - y_{n-1}} \quad \blacksquare \tag{1.5}$$

A proof of this theorem can be found in [4] (p. 7).

There also exist functional variants of Stolz's theorem. A very elementary one is Karamata's ([5], p. 57).

Theorem 1.3. Let the function a be defined on $(-\infty, \infty)$. If $a(t+u) - a(t) \rightarrow \alpha(u)$, for $t \rightarrow \infty$,
for at least one value $u_0 \neq 0$ of u , then $a(t)/t \rightarrow \alpha(u_0)/u_0$, $t \rightarrow \infty$. ■

B. Martić in [8] has given a generalization of the last theorem.

In this paper we shall be concerned only with theorems on sequences.

All limits are meant for $n \rightarrow \infty$. \uparrow (\downarrow) ... means „increasing (decreasing) to ...“. We shall use also the following notation:

means that there is a $K > 0$ such that, for some n_0 , $|a_n| \leq Kb_n$ for all $n > n_0$. (Thus, $a_n = \mathcal{O}(1)$ means that a_n is bounded). In the same content we shall also write $a_n = \mathcal{O}(b_n)$.

$a_n/b_n = o(1)$, or $a_n = o(b_n)$ means that $a_n/b_n \rightarrow 0$.

$a_n \sim b_n$ means $a_n/b_n \rightarrow 1$, or equivalently, $a_n = b_n + o(b_n)$.

Somewhat ambiguously, we use x_n to denote both a sequence whose general term is x_n as well as the same general term. (Thus, $p_n > 0$ in Example 1.3. means „Let each p_n be positive“). This should cause no confusion.

2. Karamata variants

The first step toward non-trivial applications of Stolz's theorem is to relax somewhat the condition on the sequence y_n . This was done by Karamata in [6]. He stated the result without a proof.

Theorem 2.1. Let the sequence ν_n be such that $\nu_n - \nu_{n-1} \neq 0$, for all n and such that

$$|\nu_n| \rightarrow \infty \quad \text{and} \quad \sum_{k=1}^n |\nu_k - \nu_{k-1}| = \mathcal{O}(|\nu_n|). \quad (2.1)$$

Then, for any sequence u_n , from

$$\sigma_n = \frac{u_n - u_{n-1}}{\nu_n - \nu_{n-1}} \rightarrow \alpha \quad (2.2)$$

it follows that

$$\frac{u_n}{v_n} \rightarrow \alpha \quad \blacksquare \tag{2.3}$$

Karamata considered Theorem 2.1. to be a simple generalization of the Theorem of Cauchy: From $a_n - a_{n-1} \rightarrow a$ it follows that $a_n/n \rightarrow a$. Since this is not obvious, we shall include a proof (see B. Martić [9]).

Proof. From $u_n - u_{n-1} = \sigma_n(v_n - v_{n-1})$ (and setting $u_0 = v_0 = 0$, which we shall do often without further mention) it follows that

$$u_n = \sum_{k=1}^n \sigma_k(v_k - v_{k-1}).$$

Thus

$$\frac{u_n}{v_n} - \alpha = \frac{1}{v_n} \sum_{k=1}^n (\sigma_k - \alpha)(v_k - v_{k-1}). \tag{2.4}$$

If, for given $\varepsilon > 0$, $|\sigma_n - \alpha| < \varepsilon$, for $n \geq n_0$, we easily obtain (taking $n > n_0$)

$$\left| \frac{u_n}{v_n} - \alpha \right| \leq \frac{1}{|v_n|} \sum_{k=1}^{n_0} |\sigma_k - \alpha| |v_k - v_{k-1}| + \frac{\varepsilon}{|v_n|} \sum_{k=n_0+1}^n |v_k - v_{k-1}|. \tag{2.5}$$

The first member on the right side of (2.5.) is $o(1)$, and the second term is $\varepsilon \cdot \mathcal{O}(1)$; this implies that $u_n/v_n \rightarrow \alpha$.

Martić in [10] has remarked that in the \mathcal{O} -version of Theorem 2.1. the first condition in (2.1) can be dropped. Thus, we have :

Theorem 2.2. If v_n satisfies the second condition in (2.1) then (with notation from Theorem 2.1.)

$$\sigma_n = \mathcal{O}(1) \Rightarrow u_n/v_n = \mathcal{O}(1) \quad \blacksquare$$

Proof. Set $\alpha = 0$ in (2.4).

Karamata used Theorem 2.1. to obtain in an elegant way several Mercelian theorems. At the same time he remarked that the Theorem 2.1 can be applied to itself, generating another important version of itself.

Theorem 2.3. Let $v_n - v_{n-1} \neq 0$, for all n , and let q_n be any sequence and W_n be defined by

$$\frac{w_n - w_{n-1}}{w_{n-1}} = (1 + q_n) \frac{v_n - v_{n-1}}{v_{n-1}}. \quad (2.6)$$

If W_n satisfies the conditions

$$|w_n| \rightarrow \infty \quad \text{and} \quad \sum_{k=1}^n |w_k - w_{k-1}| = \mathcal{O}(|w_n|), \quad (2.7)$$

then, for any sequence u_n , from

$$\xi_n = \frac{u_n - u_{n-1}}{v_n - v_{n-1}} + q_n \frac{u_n}{v_n} \sim (1 + q_n) \alpha \quad (2.8)$$

it follows that

$$\frac{u_n}{v_n} \rightarrow \alpha \quad \blacksquare \quad (2.9)$$

Proof. Set $w_n = p_n v_n$, where

$$p_n = \prod_{k=1}^n \left\{ 1 + \left(1 - \frac{v_{k-1}}{v_k} \right) q_k \right\}.$$

This gives

$$\frac{w_n - w_{n-1}}{w_{n-1}} = (1 + q_n) \frac{v_n - v_{n-1}}{v_{n-1}}$$

and

$$\frac{p_n u_n - p_{n-1} u_{n-1}}{p_n v_n - p_{n-1} v_{n-1}} = \left\{ \frac{u_n - u_{n-1}}{v_n - v_{n-1}} + q_n \frac{u_n}{v_n} \right\} \frac{1}{1 + q_n}.$$

Applying Theorem 2.1. to the quotient $(p_n u_n)/(p_n v_n)$ Theorem 2.3. follows immediately.

Again, Martić (see [10]) has remarked that in the \mathcal{O} -version of Theorem 2.3. we can drop the condition $|w_n| \rightarrow \infty$. So we obtain:

Theorem 2.4. With the same notation from Theorem 2.3. if W_n satisfies the second condition in (2.7), then

$$\xi_n = \mathcal{O}(1 + q_n) \Rightarrow \frac{u_n}{v_n} = \mathcal{O}(1) \quad \blacksquare$$

3. Abelian, Tauberian, and Mercerian Theorems

In Example 1.2. we have proved

Theorem 3.1. From

$$s_n \rightarrow s \tag{3.1}$$

it follows that

$$\frac{1}{n}(s_1 + s_2 + \dots + s_n) \rightarrow s \quad \blacksquare \tag{3.2}$$

This theorem was established by Cauchy ([2], p. 59). It has been generalized by hundreds of authors and it represents the simplest instance of Abelian theorems. In general, an Abelian theorem is every theorem which from (3.1) concludes that

$$M(s_1, s_2, \dots, s_n) \rightarrow s \tag{3.3}$$

where M is some mean (average) of the first n members of the sequence s_n . (There are means which involve all members of a sequence, but we shall disregard them in this paper).

The simplest kind of means are the so-called triangular Toeplitz means. Such a mean is defined by a triangular infinite matrix A :

$$\left\{ \begin{array}{cccccc} a_{11} & & & & & \\ a_{21} & a_{22} & & & & \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} & & & \\ \dots & & & & & \\ a_{n1} & a_{n2} & a_{n3} & \dots & a_{nn} & \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \end{array} \right. \tag{3.4}$$

We write, for any sequence s_n ,

$$A s_n = \sum_{k=1}^n a_{nk} s_k \tag{3.5}$$

and call $A \sum_n$ the (n -th) A -mean of the sequence S_n ; A itself is called a method of summability; if $A \sum_n S_n \rightarrow S$ we say that the method A sums the sequence S_n to S .

Then, the Abelian theorem for a method A will have the form: from $S_n \rightarrow S$ follows that $A \sum_n S_n$ to the same limit S . In this case A is said to be a regular method.

Obviously such a theorem cannot be established without some conditions on the matrix A . Such conditions are well known. Namely, we have Toeplitz's theorem ([14]).

Theorem 3.2. Let the method A be defined by the matrix (3.4). Then A is regular iff the following three conditions hold:

$$\text{For fixed } k, \lim_{n \rightarrow \infty} a_{nk} = 0; \tag{3.6}$$

$$\text{where } K \text{ is fixed constant (independent of } n), \tag{3.7}$$

and

$$A_n = \sum_{k=1}^n a_{nk} \rightarrow 1 \quad \blacksquare \tag{3.8}$$

We shall not give the proof of Toeplitz's theorem; it can be found in any book on series or on summability methods (see, for example [7] and [3]).

Example 3.1. Let $y_n \uparrow \infty$ and define the method A by $a_{nk} = (y_k - y_{k-1})/y_n$. As easily checked, this method is regular. Then, for any sequence x_n , we have

$$\frac{x_n}{y_n} = \sum_{k=1}^n a_{nk} \frac{x_k - x_{k-1}}{y_k - y_{k-1}},$$

and so, Stolz's theorem 1.1. follows at once \blacksquare

This shows that Stolz's theorem is an Abelian theorem

In order to explain the nature of the so called Tauberian theorems we go back to Theorem 3.1. Suppose that

$$\sigma_n = \frac{1}{n}(s_1 + s_2 + \dots + s_n) \rightarrow s. \tag{3.9}$$

Can we conclude then that $s_n \rightarrow s$? Obviously not! For example, if $s_{2k} = 0$ and $s_{2k+1} = 1$, we have, trivially $\sigma_n \rightarrow 1/2$, but the sequence s_n is not convergent.

Referring to by (3.9), an easy computation gives

$$s_n - \sigma_n = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n k(s_k - s_{k-1}) \tag{3.10}$$

from where it follows that $\sigma_n \rightarrow s$ will imply $s_n \rightarrow s$ iff the right side of (3.10) tends to zero. Theorems of this kind are called Tauberian theorems, and the condition on the right side of (3.10) is called a Tauberian condition.

Remark that, by Theorem 3.1, the right side of (3.10) will tend to zero if $n(s_n - s_{n-1}) \rightarrow 0$.

$$n(s_n - s_{n-1}) \rightarrow 0. \tag{3.11}$$

Thus, (3.11) is another Tauberian condition for arithmetic method of summability. It is only a sufficient condition; in most cases, nontrivial Tauberian conditions are of this nature (i.e. only sufficient).

In general, we can say: a Tauberian theorem for a method of summability A (given by the matrix (3.4)) is any theorem which from $A s_n \rightarrow s$ and some condition $T s_n$ on the sequence s_n concludes that $s_n \rightarrow s$.

We shall not be interested in Tauberian theorems here ([3] contains an exhaustive treatment of those), but in a third kind of theorems, the Mercerian theorems, which are, in some way, at the middle between Abelian and Tauberian theorems.

One can define such theorems as follows: a theorem is Mercerian if it states that for a given method of summability A and every sequence s_n

$$A s_n \rightarrow s \Rightarrow s_n \rightarrow s. \tag{3.12}$$

Thus, one could say that Mercerian theorems are Tauberian theorems with no Tauberian condition $T s_n$. In this way, Mercerian theorems provide

a supply of very ineffective methods of summability. But doing so they give a deeper insight into the notions of convergence and summability.

Historically, Abel [1] proved the first Abelian, Tauber [13] the first Tauberian, and Mercer [12] the first Mercerian theorem. This explains the names of those theorems.

To be continued.

Literature

- Abel 1826: N. Abel, Untersuchungen über die Reihe $1 + \frac{m}{1} \cdot x + \frac{m(m-1)}{2} \cdot x^2 + \dots$, *Journal für die reine und angewandte Math.*, 1.
- Cauchy 1821: L. A. Cauchy, *Analyse Algébrique*, Paris.
- Hardy 1949: G. H. Hardy, *Divergent Series*, Oxford.
- Hobson 1957: E. W. Hobson, *The Theory of Functions of a Real Variable and the Theory of Fourier Series*, New-York, Vol. II, Dover, New-York.
- Karamata 1993: J. Karamata, Sur un Mode de Croissance Régulière, Théorèmes Fondamentaux, *Bull. de la Soc. Math. de France*, (6), pp. 55–62.
- Karamata 1993: J. Karamata, *Sur quelques inversions d'une proposition de Cauchy et leurs généralisation*, *Tôhoku Math. J.*, (36), pp. 22–28.
- Knopp 1985: K. Knopp, *Theory and Application of infinite Series*, Blackie and Sons, London.
- Martić 1982: B. Martić, *A Functional Limit Theorem and its Application*, Univ. Beograd. Publ. Elektro-tehn. Fak., Ser. Mat. Fiz., No. 735 - No 762, pp. 74–77.
- Martić 1981: B. Martić, *A Remark on a Theorem of Stolz and one of Karamata*, *Math. Balkanica* 11.
- Martić 1967: B. Martić, *On a Mercerian Theorem*, *Glasnik Matematički* 2, (22), pp. 61–63.
- Martić, Vuković 2008: Б. Мартић, М. Вуковић, Граничне теореме Штолц-Караматиног типа и њихове примјене, у: *Зборник Радова с науч. скупа: Наука и настава на Универзитету (Филозофске и природ.-математ. науке)*, Пале, 17–18. мај 2008, Посеб. изд.: Научни скупови, књ. 3, т. 2, 503–539.
- Mercer 1906: J. Mercer, *On the Limits of Real Variants*, *Proc. London Math. Soc.*, 2 (5), 206–224.
- Tauber 1987: A. Tauber, *Ein Satz aus der unendlichen Reihen*, *Monatshefte für Math. und Physik*, 8, pp. 273–277.
- Töplitz 1911: O. Töplitz, *Über Lineare Mittelbildungen*, *Prace Matematiczno-fizyczne*, (22), pp. 113–119
- Stolz 1885: O. Stolz, *Vorlesungen über allgemeine Arithmetik*, Leipzig.

Бранислав Мартић
Мирјана С. Вуковић

ШТОЛЦ-КАРАМАТИНЕ ТЕОРЕМЕ, I ДИО

Резиме

Овај рад је углавном експозиторног карактера с неким додатним побољшањима, новим доказима и теоремама, чији је циљ био да се заокружи цјелокупна слика о Штолц-Караматиним теоремама. За нас је од посебног интереса био допринос Јована Карамата и његових ученика, који су разјаснили цио низ Штолц-Караматиних теорема. Затим се наводи Штолцова теорема (Th.1.1) и указује на α -верзију те теореме (Посљед 1.3.1.), те закључује са једноставним функционалним верзијама Штолцове теореме, формулисаним од Карамате (Посљед 1.3.1.) и Мартића (Th.1.3). Поред тога, наводе се доказ фундаменталне Штолцове теореме, који је дао Карамата, и његово фундаментално побољшање (Th.2.3), као и Мартићева α -верзија обје теореме (Th.2.2 и Th.2.4), а затим објашњавају појам Абелове, Тауберове и Мерцерове теореме и даје прецизно значење ова три појма увођењем Теплицове троугаоне матрице, а затим A метод суммабилити повезује са њима.

ПРОСТОРНИ ПРИКАЗ МАТЕРИЈАЛНЕ БАЗЕ ТУРИЗМА ТРЕБИЊА

Апстракт: Материјална база туризма или туристичка изграђеност простора представља статичку компоненту туристичке физиономије простора, тј. директну трансформацију морфолошке структуре насеља под утицајем туризма. Аутори у раду анализирају туристички лик Требиња кроз оцјену смјештајних и угоститељских капацитета, изграђеност инфраструктуре и супраструктуре, посебно саобраћајница.

Кључне ријечи: *Требиње, туристичка понуда, материјална база туризма.*

Увод

Требиње је општина у сливу ријеке Требишњице, између Билеће, Љубиња, Равног, Херцег Новог и Дубровника. Сам град Требиње, је смјештен на крајњем југу Босне и Херцеговине, у сјевероисточном дијелу Требињског поља, на надморској висини од 274 м. Налази се на подручју приморске, источне Херцеговине, на тремеђи Босне и Херцеговине, Хрватске и Црне Горе. Природну физиономију Требиња и његовог окружења чини крашко, Требињско поље и препознатљив крашки брдско-планински оквир (Леотар, Бијела гора, Зубачке планине) и велики број голих кречњачких брда и површи са свим микро облицима холокарста (Гњато и сар. 2005). Цијелом територијом протиче ријека Требишњица, највећа понорница Европе. На њеним обалама у троуглу градова са UNESCO-овом баштином (Дубровник – 30 км, Котор – 90 км, Мостар – 115 км), развија се насељска структура у повољној медитеранској клими са 260 сунчаних дана годишње, те се с правом може констатовати да је Требиње град сунца, вина и платана.

Требиње је данас градско насеље јединствених културних, урбаних и привредних одлика на југу Босне и Херцеговине, броји око 30 000 становника. Као централно насеље источне Херцеговине, Требиње је развило бројне услужне функције: образовне, здравствене, културне и спортске, а у великој мјери је присутна и туристичка функција, захваљујући богатству атрактивних садржаја, како природних тако и антропогених. Атрактиван географски положај (близина мора, али и Убла са типичним планинским

* gorjovic@gmail.com

пејзажем), очувана инфраструктура, водено богатство, индустријска база (електропривреда, водопривреда, индустрија специјалних алата, грађевинска оператива, графичка и текстилна индустрија), воћарство и посебно виноградарство и винарство, те еколошки чист медитеранско-херцеговачки амбијент, и добра квалификациона структура становништва представљају ресурсе који отварају широке перспективе и бројне опције брзог развоја Требиња. Сматра се да је један од најљепших градова у Босни и Херцеговини. Требиње има широке улице и тротоаре, доста зеленила, уједначен архитектонски изглед, уређене паркове, добру воду и освјетљење, што је од значаја за развој туризма (Вукојевић 2010: 82–86).

Ако пођемо од тога да је туристичка понуда скуп дјелатности у неком простору које својим заједничким особеностима могу задовољити комплексну туристичку потребу и која се на тржишту појављује као предмет размјене, онда је и логично да је веома важан дио такве понуде и сам простор, својим укупним и за туризам карактеристичним садржајима (туристичке атракције и туристичка опрема). Од степена развијености материјалне базе туризма, као елемента туристичке понуде, зависи и степен атрактивности укупне туристичке понуде. Боље рећи, та зависност се испољава у оној мјери у којој добро развијена и функционална туристичка опрема омогућава коришћење садржаја туристичких атракција од стране туриста.

Просторна анализа материјалне базе туризма Требиња

Материјална база туризма или туристичка изграђеност простора представља статичку компоненту туристичке физиономије простора, тј. директну трансформацију морфолошке структуре насеља под утицајем туризма. Туристички лик Требиња сагледаћемо кроз оцјену смјештајних и угоститељских капацитета, изграђеност инфраструктуре и супраструктуре, посебно саобраћајница.

Смјештајни и угоститељски капацитети Требиња

На простору Требиња туристичка активност сведена је готово искључиво на град и његову хотелску понуду. Према подацима Туристичке организације Требиње, смјештајна понуда Требиња састоји се од 155 јединица у склопу 5 колективних смјештајних јединица, од чега су четири хотела са 137 соба/апартмана или 88,0% и један мотел са 18 соба/апартмана односно 12,0% смјештајних јединица.

Табела 1: Смјештајни капацитети Требиња (2008)

Врста објекта	Назив објекта	Соба/апартман		Лежаја	
Хотел	„Леотар“ ^a	102	65,8 %	180	45,66 %
	„Платани“ ^b	12	7,74 %	26	6,59%
	„Вив“ ^c	14	9,00 %	55	13,95 %
	„Етаж“ ^d	9	5,8 %	28	7,10 %
	Укупно	137	88,00 %	289	73,35 %
Мотел	„Конак“ ^e	18	12,00 %	105	26,70 %
Укупно		155	100,00 %	394	100,00 %

Извор: Туристичка организација Требиња

У наведеним објектима се налазе 394 лежаја, и то:

- Четири хотела са 289 лежаја или 73,35 %;
- Један мотел са 105 лежаја или 26,70 %.

^a Хотел „Леотар“ се налази у самом центру Требиња, на обали реке Требишњице; окружен је зеленилом и пружа величанствен поглед на стари град.

^b Хотел „Платани“ се налази у старом граду, у центру Требиња.

^c Хотел „Вив“ се налази у центру града на путу према најатрактивнијој туристичкој локацији – Херцеговачкој Грачаници.

^d Хотел „Етаж“ се налази у близини обале Требишњице, око 500 метара од центра града.

^e Мотел „Конак“ се налази покрај пута Београд–Сарајево–Требиње–Дубровник, удаљен је 10 километара од града.



Слика 1: Просторни размјештај смјештајних капацитета у Требињу

Анализарајући просторне дисперзије смјештајних објеката, видљиво је да се на удаљености мањој од једног километра од центра града налази 137 смјештајних јединица, са 289 лежаја, а на удаљености преко три километра 18 смјештајних јединица, са 105 лежајева. Према подацима Туристичке организације Требиња за 2007. годину, угоститељство Требиња заступљено је на 220 локација и највећим дијелом у приватном власништву. Око 85% угоститељских објеката налази се у граду, а 15% на туристичким локалитетима, поред пута и приградским насељима. Објекти са највише сједишта налазе се у граду. У Требињу има 11 ресторана капацитета 838 сједишта за столовима у њима. Живот Требиња употпуњују трговинске радње, којих је у 2008. години било 189. У понуди града заступљене су све врсте локала: бифеи, кафане, кафе-барови, пицерије, посластичарнице, млијечни ресторани, печењаре.

Саобраћајнице и саобраћајни објекти

Требиње има релативно повољну саобраћајну мрежу. Сви магистрални путеви имају асфалтни коловоз, док код регионалних има и асфалтних и туцаничких коловоза. Карактеристично је истаћи да су ширине коловоза неуједначене, тако да има магистралних путева са ширином коловоза од 5,75 м (на путу М-20 ширина је 4,0 м), регионалних са 6,0 м, али

има и неколико дионица различите ширине на поједином путном правцу (Херцеговина путеви, Требиње). Са остатком Босне и Херцеговине и са сусједним земљама Требиње је повезано магистралним и регионалним саобраћајница. Саобраћајна мрежа Требиња је укупне дужине 402.555 км са сљедећим карактеристикама (План зимског одржавања магистралних и регионалних путева у РС на подручју бр. 13, 2008: 35–42):

- Магистралне саобраћајнице дужине 225.438 км заступљеност је 56,00%;
- Регионалне саобраћајнице дужине 173.117 км, а заступљеност је 43,00%;
- Локалне саобраћајнице дужине 4.000, а заступљеност је око 0,9%.

Најважније магистралне саобраћајнице су:

- М-6 : граница РС/ФБиХ (Подврсник)-граница БиХ/ЦГ (Долови) протеже се на дужини од 100.211 км;
- М-20: граница РС/ФБиХ (Радован ждријело) – Тјентиште, на дужини од 125.227 км.

Најважније регионалне саобраћајнице су путни правци Р-426 граница РС/ФБиХ. Мухарева љут – Дужи, протеже се на дужини 32.287 км, Р-427 Берковићи–Кривача, дужине 28.605 км, Р-428 Трновица – граница РС/ФБиХ, дужине 1.436 км Р-429 Алексина међа – граница БиХ/ЦГ на дужини од 14.476, Р-430 Жупа – граница БиХ/ЦГ (Аранђелово) на дужини 2.799 км, Р-431 Љубиње – граница БиХ/ЦГ (Делеуша) протеже се на дужини 56.559 км, Р-432 Автовац 1 - граница БиХ/ЦГ (Вратковић) дужине 15.060 км, Р-432а Автовац 2 – граница БиХ/ЦГ (Равни) дужине 4.995 км, Р-434 Зеленгора–Чемерно, простире се на дужини 16.900 км. Укупна дужина магистралних и регионалних саобраћајница износи 398,555 км. Остатак саобраћајне мреже чине локални путеви дужине 4.000 км и на задовољавајући начин повезују рурална подручја.

Требиње је доступано и ваздушним превозом, и то:

- Аеродром у Мостару удаљен је око 120 км. Отворен је и за цивилни ваздушни промет, што значајно доприноси саобраћајној повезаности Требиња и пружа му нове могућности развоја туризма;
- Аеродром у Дубровнику, удаљен око 30 km, значајно доприноси саобраћајној повезаности Требиња и пружа му могућности развоја туризма;
- Аеродром у Тивту, удаљен око 55 км (становништво је традиционално оријентисано на коришћење овог аеродрома);
- Аеродром у Подгорици удаљен око 120 км.

За предстојећи период, издвајају се три велика пројекта, од стратешке важности за Требиње и цијелу Источну Херцеговину (Стратегија развоја општине Требиње 2009: 85–92):

- изградња аеродрома на Зупцима,

- изградња Јадранско-јонске магистрале, и
- изградња пруге Никшић–Чапљина.

Саобраћајни систем Требиња, као подсистем сложеног урбаног система града, чији је задатак да удовољи захтјевима транспорта људи и робе, плод је слојевитог историјског наслеђа из различитих периода развоја града. Просторне цјелине, њихова просторна позиција и улога у градској агломерацији условиле су и стање саобраћајног система какав данас егзистира на градском подручју. Систем је ослоњен највећим дијелом на колски и пјешачки саобраћај. Бициклически саобраћај, поред релативно повољног рељефа у већини градских зона, не учествује у већем обиму у градским кретањима. Уређен јавни градски превоз не постоји. Мрежа градских саобраћајница и однос са ванградским путевима условљавају појаву и мјешање градских и транзитних токова на њој (Урбанистички план Требиња 2002: 52–70).

Спортско-рекреативни објекти

Туризам и спорт као масовне друштвено-економске појаве савременог друштва међусобно су блиске и повезане различитим везама и односима, што произлази из чињенице према којој су носиоци ових појава исти субјекти – туристи. Док је у историји спорт био повезан с туризмом путовањима на различите спортске приредбе, у савременом туризму спорт има много ширу улогу. Осим такмичарског спорта који се и данас проводи уз помоћ туризма, у савременом туризму спорт са свим својим облицима постаје важан садржај боравка туриста, у којем су они активни судионици различитих спортско-рекреативних активности. Из таквог односа настају данас препознатљиви облици спортског туризма на мору, такмичарског спортског туризма, великих спортских приредби у туризму, велнес-туризма и др. Тиме је спорт ушао у сферу туристичког тржишта и постао важан фактор развоја туризма (Бартолучи, Чавлек 2007: 32–57).

Спортско-рекреативне површине значајно су заступљене у урбаној матрици града. Спорт у Требињу је веома добро развијен и организован. У граду се налазе фудбалски стадион „Полице“ са 8.500 мјеста. Стадион „Полице“ је мултифункционални стадион, а тренутно се највише користи за одигравање фудбалских утакмица и представља домаћи стадион Фудбалског клуба „Леотар“. Стадион је комплетно обновљен 2003. године и спада у боље опремљене стадионе. Поред овог стадиона у граду се налази више мањих фудбалских игралишта, олимпијски базен, кошаркашки камп „AND1 Rising Stars – Дејан Бодирога“. То је камп који током сваког љета окупља више стотина младих учесника из десетак земаља свијета, под пажњом најуспјешнијих тренера европске кошарке. И остали садржаји дају изванредне услове за припреме спортиста и такмичења у цуду, кошарци, фудбалу, рукомету, атлетици и пливачким спортовима. Поред ових, у Требињу се налазе и Веслачко друштво „Требишњица“, аероклуб, параглај-

динг клуб. Љубитељи екстремних спортова у Требињу наилазе на изванредне услове за параглајдинг. Положај брда Гљива омогућује стартну позицију на висини од 950 м надморске висине за лет параглајдингом. Спуштајући се, пружа се прелијепа панорама Требиња са атрактивном околином, а видик досеже и до мора.

Викенд насеља и излетишта

Најпознатија викенд насеља Требиња везана су за ријеку Требишњицу. На удаљености 12 км од града налази се Ластва, смјештена је на обалама Ластванског језера, веома је привлачна риболовцима, као и онима који воле да проводе вријеме у природи. Ту се налазе прелијепи природни и вјештачки изграђени базени. Први пут у историји Ластва се помиње у XI вијеку. Ластва је препознатљиво туристичко одредиште и излетиште, са својим смјештајним капацитетима, спортско-рекреативним садржајима и националним ресторанима. Друго познато требињско излетиште је Јазина, која је јако посјећена током цијеле године, а посебно у љетном периоду, кад се пружа могућност купања, сунчања и одмора у природи. Одмах уз купалиште налази се и мотел „Јазина“ са 24 лежаја, рестораном и љетном баштом. Извор Студенац на ријеци Требишњици је најљепша локација која се налази у непосредној близини града, а коју су Требињци одувijek користили за излете, пикнике, школе у природи итд. На простору Студенца и данас постоји један од старих долапа, што му даје посебну драж. Зубачка Убла у Бијелој гори удаљена су 25 км од града. У њима се традиционално одржава манифестација посвећена очувању народне традиције и обичаја са богатим културно-умјетничким програмом. Зубачка Убла пружају и могућности бављења зимским спортовима. Широм поменутих излетишта разасуто је доста викендица – основних потенцијала за развој резиденцијалног туризма у Требињу, још када ту додамо аутентичност као фактор који би могао привући туристе у ово подручје, услови за развој посебног, резиденцијалног вида туризма, су изузетно повољни (Вукојевић 2010: 105–106).

Закључак

Без обзира на знатне туристичке атракције којима располаже, Требиње у досадашњем развоју није у довољној мјери валоризовало ове могућности. Сходно томе и туристички промет (самим тим и туристичка привреда) недовољно је развијен. У укупном туристичком промету Републике Српске Требиње учествује са 4,2% од броја туриста и 3,1% у оствареном ноћењу туриста, а у оствареном финансијском волумену туристичког промета Републике Српске, учешће Требиња износи 3,5% (2008. година). Несумњиво је да постоје бројни разлози за овако скромно учешће Требиња у туристичком промету, али свакако основни разлог лежи у запостављању

туризма у политици друштвеног и привредног развоја Требиња, што је имало за посљедицу недовољну изграђеност тј. неадекватност укупне материјалне базе туризма (посебно моновалентне туристичке опреме). Ово потврђује да туризам није имао значајног удјела на комплементарне дјелатности – пољопривреду, трговину, занатство, саобраћај и уопште привредни развој Требиња.

У будућем развоју треба искористити геостратешки положај и културолошки значај Требиња и пласирати системску (синергија више диверзификованих туристичких понуда) туристичку понуду Требиња, као отворене дестинације препознатљиве и специфичне на домаћем, интеррегионалном и иностраном тржишту. Цио простор Требиња треба уређивати и организовати у правцу привлачне туристичке дестинације, намијењене првенствено гостима средње, али и високе куповне моћи, подједнако погодне за бијег од стресова и „тјескобе“ свакодневице, активни породични одмор и излете (једнодневне и вишедневне).

Литература

- Бартолучи, Чавлек 2007: М. Bartoluci, N. Čavlek, *Turizam i sport – razvojni aspekti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Вукојевић 2010: Д. Вукојевић, *Туристичко-географска анализа Требиња*, магистарски рад, Пале: Филозофски факултет.
- Јовић и др. 2009: G. Jović at al., *Planning and management of tourist destination*, Varna: International conference “Alternative tourism-teory and practice,
- Кораћ, 1966: Б. Кораћ, *Требиње, историјски преглед*, Требиње: Завичајни музеј.
- План зимског одржавања магистралних и регионалних путева у РС*, број 13, 2008: Требиње: Херцеговина путеви.
- Стратегија развоја општине Требиње (2009–2017. год.)*, Требиње: Развојна агенција Еда.
- Урбанистички план Требиња (2002–2015. год.)*: Бања Лука: Урбанистички завод Републике Српске.
- Чомић и др. 2008: *Основе туризма*, Пале: Филозофски факултет

Goran S. Jović
Dajana Z. Vukojević

AREAL REPRESENTATION OF THE MATERIAL BASIS OF THE TOURIST ASPECTS OF TREBINJE

Summary

The material basis of tourism or the tourist aspects of the area represents the static component of the tourist features of the area, that is, the direct transformation of the morphological structure of the area under the influence of tourism. The authors analyzed the tourist aspect of Trebinje through evaluation of the accommodation and hospitality capacities, infrastructure and superstructure, especially roads.

НЕКА ПИТАЊА ИДЕНТИТЕТА ПЕДАГОГИЈЕ У ВИРТУЕЛНОМ ДОБУ

Апстракт: У раду је образложен став да убрзано ширење виртуелних технологија и њихов све већи уплив у све сфере живота (виртуелизација) има значајан утицај и у области науке. Иако нешто спорије у односу на природне, тај утицај се све више осјећа и у друштвеним наукама, па отуд и у педагогији. Примјена виртуелног окружења у педагогији остварује се на неколико начина, утичући на оне суштинске карактеристике које педагогију чине посебном науком (њене конститутивне компоненте) и које одређују њен идентитет. Ови утицаји неће значити радикалне промјене у идентитету педагогије као науке, него ће у будућности водити својеврсном проширивању идентитета педагогије. Навођењем различитих истраживања, дати су примјери за неколико начина на које виртуелна стварност утиче на педагогију и промјене њеног идентитета.

Кључне ријечи: виртуелизација, образовање у виртуелном окружењу, педагогија као наука, научни идентитет педагогије.

Увод

Када се говори о идентитету неке особе или предмета, мисли се на скуп особина које карактеришу ту особу, односно предмет и које омогућују да их разликујемо од других особа или предмета. На тај начин можемо говорити о идентитету најразличитијих појава. Исто тако се може говорити и о идентитету неке научне дисциплине. У том случају се ради о скупу карактеристика које одликују дату научну дисциплину и по којима се она разликује од других дисциплина. Јасно је да је идентитет неке науке одређен прије свега њеним предметом, а онда за њу карактеристичном методологијом, појмовним апаратом који се у тој науци користи и још неким другим карактеристикама.

Идентитет појединачних наука је нешто што се одликује релативном трајношћу (нпр. предмет неке науке остаје кроз дуже временске периоде мање-више исти). Та трајност је релативна у том смислу што до неких промјена ипак долази. Тако нпр. дешавају се промјене у областима којима се појединачне науке баве било да се поједине области искључују из предмета неке науке (формирањем нових наука), било да се предмет науке проширује укључивањем нових области којима се та наука раније није бавила. Ово је још израженије кад се посматра методологија неке науке. Методологија се развија, развијају се нове методе и технике, истраживачке процеду-

* zlatkopa@yahoo.com

ре и сл. То омогућује да се појаве унутра предмета неке науке проучавају на другачије начине, да се долази до нових и другачијих спознаја. Све такве промјене представљају нове елементе унутар укупног идентитета научних дисциплина.

Већина оваквих промјена тијесно је повезана са општим цивилизацијским развојем. Велики скокови у развоју цивилизације увијек су значили и велике промјене у свим сферама живота људи и дјелатностима којима се баве. То је случај и са науком. Прелазак из претцивилизацијског доба сакупљачко-ловачке привреде у доба првих цивилизација заснованих на пољопривреди омогућио је појаву зачетака научне мисли. Прелазак у индустријску цивилизацију омогућио је почетак развоја савремених наука какве мање-више и данас постоје. Очекивано је да ће и у будућности сваки прелазак на нови ниво цивилизацијског развоја доносити значајне промјене у научном свијету. Футуролози настоје описати неке могуће сценарије будућег развоја цивилизације. Бројни су такви сценарији, а у већини њих се наводи једна појава као карактеристика будућег свијета. Ријеч је о виртуелизацији. Неки виртуелизацију сматрају толико важном да наредну етапу у развоју цивилизације именују по њој па говоре о виртуелној цивилизацији као тој наредној етапи (Jajali, Mahmoodi 2009). Ови аутори разрађују Тофлерове поставке о таласима у развоју цивилизације (Toffler 1980) и специфичним потребама у људским заједницама које су сваким од тих таласа задовољаване. Први талас и пољопривредно друштво били су усмјерени на производњу довољних количина хране како би се становништво прехранило. У индустријском друштву проблем прехранивања је углавном ријешен, али се јавила потреба за прибављањем што више сировинских и енергетских ресурса, за што масовнијом производњом и трговином. Те потребе бивају задовољене промјенама које се дешавају у оквиру другог таласа и индустријског друштва. Када масовна производња и потрошња достижу висок ниво и завлаче се у готово сваки кутак планете, у циљу ефикасне контроле и управљања свим тим масовним процесима актуализују се потребе за похрањивањем и размјењивањем огромне количине информација. Такве потребе задовољава трећи талас и информатичка револуција која цивилизацију уводи у информатичко доба. Јајали и Махмуди као могућу нову потребу која ће се јавити у будућности наводе потребу за превазилажењем ограничења која поставља реалност (Jajali, Mahmoodi 2009). Са могућностима које су отворили масовна примјена компјутера, вјештачка интелигенција као и неке нове технологије, ми смо већ закорачили ка стварању виртуелне стварности. У научне сврхе се одавно користе рачунарски модели који симулирају најразличитије процесе. У области забаве најобичније видео-игре представљају својеврсну симулацију реалности. Виртуелна стварност нам омогућује да превазиђемо нека ограничења која нам поставља реалност, а та ограничења ометају и успоравају долажење до рјешења све бројнијих проблема пред којима се човјечанство налази. Могући излаз је у превазилажењу тих ограничења која поставља реалност у том смислу да ће људи је-

дан значајна дио својих активности пресељавати у виртуелне свјетове сваки пут када те активности у реалности наиђу на сметње. Много је тога што говори да су зачеци виртуализације већ увелико присутни. Шта је заправо виртуелна стварност?

Виртуелно окружење је репрезентација реалне (или замишљене) средине у којој субјект може егзистирати виртуелно ступајући у интеракцију са елементима тог виртуелног окружења или са другим субјектима који такође у истом окружењу егзистирају виртуелно (Fabri, Moore, Hobbs према: Theonas, Hobbs, Rigs 2008). Виртуелно окружење представља дигитални простор у којем се субјектови покрети прате и његово окружење дигитално креира и приказује тако да дигитални приказ и покрета и окружења буде у сагласности са покретима субјекта (Fox, Avena, Bailenson 2009). Суштина виртуелизације је у томе да се дигитално креира простор унутар којег ће догађаји одговарати активностима субјекта из реалног свијета на основу чега субјект има мање или више изражен осјећај да егзистира у том виртуелном простору. За означавање егзистирања субјекта у виртуелном свијету користи се термин *аватар*. Ријеч *аватар* изведена је из санскритске ријечи *avatarah* која би се у слободнијем преводу могла превести као „Божија инкарнација на Земљи“ (Bailenson, Blascovich 2004). Овај термин се користи за означавање својеврсне „инкарнације“ појединца у виртуелном свијету. У најпотпунијем облику аватар је представа појединца смјештена у виртуелни простор са различитим степеном анимације и различитим способностима понашања у том простору. Аватар у виртуелном простору репрезентује особу која посјећује тај виртуелни простор при чему особа контролише понашање аватара и свјесна је присутва и понашања аватара других посјетилаца. У том смислу је могућа и интеракција међу посјетиоцима виртуелног простора посредством интеракције међу њиховим аватарима као и интеракција аватара са различитим објектима у виртуелном простору.

Виртуелизација је отпочела и њени елементи су увелико већ присутни. Једна од области у којој је то посебно уочљиво је област забаве. Компјутерске видео-игре су примјер виртуелизације у забавне сврхе. Сличне ствари се догађају и у другим областима. Појам *виртуелно* везује се уз све већи број других појмова. Говори се о виртуелном банкарству, виртуелним универзитетима, виртуелним компанијама, виртуелним библиотекама и музејима итд. Све то даје снагу претпоставци да виртуелно доба стварно долази. Ако је то тако, логично је претпоставити да ће виртуелизација, поред многих промјена које ће узроковати у свакодневном животу људи, довести и до промјена у науци, па према томе и у педагогији. Неке од тих промјена односе се директно на питања идентитета педагогије као науке и у даљем тексту ћемо покушати указати на нека питања која ће отворити виртуелизација, а која се тичу идентитета педагогије.

Виртуелизација и редефинисање идентитета педагогије

Иако виртуелизација већ почиње вршити утицај на готово све сфере живота, ипак је у неким сферама тај утицај израженији и очигледнији него у другим. Слично се догађа и кад је ријеч у упливу виртуелизације у различите научне дисциплине. Као што се и може очекивати, виртуелизација брже продира у област техничких и природних наука него у област друштвених наука. Премда мање изражено и спорије, примјена различитих елемената виртуелизације почиње узимати маха и међу друштвеним наукама. Фокс и сарадници наводе три основна начина на које се виртуелно окружење може инкорпорирати у друштвене науке (Fox, Arena, Bailenson 2009). Та три начина су: 1) виртуелно окружење као предмет проучавања друштвених наука, 2) примјена виртуелног окружења у рјешавању проблема којима се баве друштвене науке и 3) виртуелно окружење као метод који се користи при проучавању друштвених појава.

Са појавом виртуелне стварности јавља се још једна област у којој се одвијају социјални процеси тако да та област природно постаје предмет интересовања друштвених наука. И када егзистира у виртуелном окружењу, човјек у то окружење уноси своје карактеристике, своје особине, навике, мотивацију, емоције, усвојене норме понашања итд. Он је и у виртуелном окружењу друштвено биће баш као и у реалном. Због тога виртуелно окружење постаје предмет проучавања друштвених наука. Заправо, предмет проучавања у овом случају није виртуелно окружење само по себи, него понашање субјеката у том окружењу, односно различити социјални процеси који се одвијају у тој дигиталној стварности. Потребно је нагласити разлику између оваквог уплива виртуелизације у друштвене науке (први начин према претходно наведеној подјели) од оног који је наведен под тачком 3. Овдје се виртуелна стварност не користи као симулација реалног свијета и процеса у њему, него се посматра као посебан свијет за себе. Научнике занима које и какве законитости одређују понашање субјеката у виртуелном окружењу. То виртуелно окружење не мора бити креирано по узору на било које реално постојеће окружење, може бити у потпуности плод фантазије. Јасно је да се праве паралеле са законитостима које одређују понашање у реалном свијету, али се настоји открити када и у којим условима су те законитости исте или сличне, а када и у којим условима је понашање у виртуелној стварности условљено другачијим законима од оних који владају у реалности. Укратко, оваква примјена виртуелног окружења у друштвеним наукама усмјерена је на откривање законитости које одређују понашање субјеката у том окружењу.

Као примјери овог типа примјене виртуелног окружења могу се навести истраживања којима се испитује израженост субјективног осјећаја који испитаници имају о „присуству“ у виртуелном окружењу. Од интензитета овог осјећаја може зависити учинак боравка субјекта у виртуелном окружењу (Villani, Riva, Riva 2007). Такође, од осјећаја „присуства“ може

зависити и начин на који ће се ефекти боравка у виртуелном окружењу преносити на реални свијет (Price, Anderson 2007). Фокс и сарадници су регистровани да интензитет доживљаја „присуства“ у виртуелном окружењу утиче на спремност субјеката да имитирају понашање виртуелног модела везано за конзумирање хране (Fox, Bailenson, Binney 2009).

Начин уношења виртуелне стварности у друштвене науке наведен под тачком 2 односи се на примјену виртуелног окружења у рјешавању различитих практичних проблема из домена људског понашања. Таква примјена је досад највише реализована у двије велике области: област терапије различитих поремећаја понашања и област образовања и обучавања. Пошто ће о примјени виртуелног окружења у образовне сврхе бити више говора касније, овдје ћемо се укратко осврнути на примјену виртуелног окружења у терапеутске сврхе. Код овакве примјене виртуелног окружења полази се од неког проблема, нпр. поремећаја у понашању (узмимо као примјер неку фобију) па се траже начини да се примјеном виртуелног окружења тај проблем ријеша или ублажи (да се пацијент ослободи фобије). Суштина је овдје у томе да виртуелно окружење омогућује превазилажење неких ограничења које поставља реално окружење. Терапија се једним дијелом одвија у виртуелној стварности гдје се у терапеутске сврхе могу користити неке ствари које није могуће користити у реалности. Ако се нпр. ради о некој фобији у области социјалног понашања, терапеут који располаже адекватном хардверском и софтверском подршком може развити оптималан програм рада са конкретним пацијентом прилагођавајући по потреби карактеристике ликова са којима субјект комуницира и ситуације у којима се то догађа унутар виртуелног окружења. Јасно је да је контрола коју терапеут има у том случају неупоредиво већа од оне коју може имати кад се терапија дешава у стварном свијету.

Виртуелно окружење кориштено је у лијечењу страха од летења авионом (Rothbaum, Hodges, Smith, Lee, Price 2000), страха од јавног наступа (Harris, Kemmerling, North 2002), страха од отвореног простора (Bottella и др. 2007). Кориштено је и у лијечењу различитих других поремећаја, нпр. код жртава можданог удара да им помогне да поново стекну осјећај равнотеже при ходању (Deutsch, Mirelman 2007).

Виртуелно окружење се може користити и као моћно методолошко средство за истраживања у области друштвених наука (трећи начин инкорпорирања виртуелног окружења у друштвене науке према раније наведеној подјели). Велике су могућности које се отварају на овом плану. Нпр. умјесто да се упитницима и тестовима личности од испитаника тражи да замисле одређене ситуације па да одреде како би се понашали у таквим ситуацијама, виртуелно окружење омогућује да их доведемо у такву ситуацију и директно (у виртуелном окружењу) посматрамо њихово понашање. Не треба посебно наглашавати да је могуће прикупљати податке о далеко већем броју сегмената понашања и да се регистровање тих података може вршити аутоматски.

Међу проблемима који су први били истраживани из помоћ виртуелног окружења јесу проблеми везани за невербално понашање. Истраживачи су користили компјутерски анимиране ликове који су ступали у интеракцију са аватарима испитаника па су истраживали како испитаници реагују на различите облике невербалног понашања компјутерски генерисаних ликова (Bente 1989, Bente, Feist, Elder 1996).

Много је нових могућности које виртуелно окружење отвара кад је ријеч о експерименталним истраживањима у друштвеним наукама. Умјесто да се експеримент проводи у стварном свијету, могуће га је провести у виртуелном, при чему су могућности контроле варијабли неупоредиво веће. Осим тога, виртуелно окружење на нов начин поставља проблеме везане за избор узорка и постизање његове репрезентативности (Blascovich, Loomis, Beall, Swinth, Hoyt, Bailenson 2002). Испитаници не морају физички бити на истом мјесту. Довољно је да имају приступ интернету и хардверске уређаје какве захтијева успостављање виртуелног окружења потребног за експеримент. Умјесто да се испитаници доводе у средину прилагођену експерименту, та средина (сада у виртуелном облику) се доноси испитаницима. Такође, могућности понављања експеримента под истовјетним условима су далеко веће (исто).

Јасно је да успјешност овакве методолошке примјене виртуелног окружења зависи од тога у којој мјери оно успијева да опонаша реалност, јер се овдје настоји симулирати реалност па се полази од претпоставке да ће се испитаници у виртуелном окружењу понашати на исти начин на који то чине и у реалности. Отуд је оваква примјене виртуелног окружења тијесно повезана са примјеном наведеном под тачком 1, јер тек кад знамо у којој мјери законитости понашања из реалног свијета вриједе и за понашање у виртуелном свијету, можемо се ослањати на претпоставку да ће понашање у неком конкретном виртуелном окружењу бити једнако понашању какво би било у сличним условима реалног свијета. Док је примјена виртуелног окружења описана у првој тачки полазила од питања *какве законитости управљају понашањем у виртуелном окружењу*, примјена описана у трећој тачки полази од питања *како користити виртуелно окружење да се истраже законитости које управљају понашањем у реалном окружењу*.

Описана три начина на које виртуелно окружење уноси промјене у друштвене науке вриједе и кад је ријеч о педагогији.

Виртуелно окружење као предмет проучавања педагогије

Поменуто је већ да се виртуелна стварност јавља као једна нова сфера људске егзистенције. Најразличитије активности које обављају у реалности људи почињу упражњавати и у виртуелном окружењу. Ово важи и за васпитање. И у виртуелном окружењу људи могу комуницирати са циљем да на неког пренесу одређена знања, да утичу на нечију личности и сл., укратко са циљем да дјелују васпитно. Разумљиво је да постојећа иску-

ства и устаљене начине понашања у васпитним ситуацијама из реалног свијета преносе у виртуелни, али брзо стичу и нека искуства специфична за васпитање у виртуелном окружењу. Ова област утицаја виртуелизације на педагогију односи се на откривање законитости које управљају васпитним процесима у виртуелном окружењу. Неке од тих законитости могу бити сличне онима које важе за васпитање у реалном свијету, али се откривају и неке специфичне за виртуелно васпитање.

Најразличитији аспекти образовне комуникације у виртуелном окружењу постају предмет проучавања. Истражује се нпр. утицај мјеста на којем ученик сједи у виртуелној учионици на исходе учења или однос ученика према наставнику. Истраживања сугеришу да су ученици спремнији да прихвате то што им предавач саопштава и да о њему формирају позитивнији општи утисак уколико сједе у првој клупи (McCall, Bunyan, Bailenson, Blascovich, Beall 2009).

Удигиталном окружењу је могуће да више ученика сједи на истом мјесту, тј. имају доживљај да на том мјесту сједе сами, а да други сједе око њих. То омогућује да више ученика истовремено сједи на оним оптималним мјестима у учионици.

Основна предност образовне виртуелне средине у односу на реалну је то што отвара могућности неким сасвим новим образовним активностима. Навешћемо резултате једног истраживања које је обухватило већи број аспеката примјене виртуелног окружења у образовне сврхе. Испитаници су били у улози наставника који држи час виртуелним ученицима у виртуелној учионици. Контролисана варијабла је обихватала елементе социјалне перцепције, гдје је наставник у реалном времену добијао или није добијао информације о контакту очима који успоставља са ученицима. Ова информација је давана у виду степена провидности ученичких дигиталних ликова у виртуелној учионици. Степен провидности ученика зависио је директно од количине контакта очима које је обезбјеђивао испитаник у улози наставника тако да су ученици постајали све више провидни што је пролазило више времена у којем су били изван наставниковог видног поља. Резултати су показали да је оваква проширена перцепција наставника допринијела да он знатно уједначеније распореди контакте очима са ученицима. Додатни социјални знаци су у виртуелном окружењу унаприједили наставникове способности да контролише ниво пажње свих ученика једноставним укључивањем ученика у своје видно поље.

У другој фази истог истраживања испитаници су били студенти у улози ученика у виртуелној учионици гдје им је виртуелни наставник саопштавао неке информације о фармацеутској индустрији. Након тога су попуњавали тест са питањима која су се односила на поменуте информације. Контролисана варијабла је била мјесто гдје испитаник сједи у учионици, при чему су испитаници сједели више лијево или десно од наставника, на истој удаљености или ближе или даље од наставника, а под истим углом. Резултати су показали да су испитаници усвојили више информација када

су сједели централно испред наставника, умјесто периферно и када су сједели ближе њему, умјесто даље од њега (исто). Ово сугерише да се може говорити о привилегованим мјестима у учионици кад је ријеч о усвајању информација саопштених од наставника. Било би јако занимљиво упоредити ове резултате са резултатима добијеним у реалној учионици. То би најдиректније указивало на поклапање и разлике у одвијању педагошких процеса у реалном и виртуелном окружењу.

Сеговиа и Бејленсон су истраживали како виртуелно окружење може утицати на памћење стварајући погрешна сјећања на догађаје из прошлости (Segovia, Bailenson 2009). Дјеца предшколског и раног школског узраста подвргнута су различитим експерименталним условима (навођени су да замишљају одређене ситуације или су били у виртуелном окружењу у таквим ситуацијама, нпр. пливају у мору са китовима) па је касније регистровано колико су увјерени да су им се такве ствари могле догађати у прошлости. Истраживање је показало да се погрешна сјећања могу индуковати како стварањем представа (замишљањем) измишљених догађаја, тако и помоћу виртуелног окружења гдје испитаници учествују у догађајима у виртуелном свијету. Аутори упозоравају на импликације оваквих резултата. Осим што се виртуелно окружење може користити да олакша и унаприједу учење, оно може бити и средство за манипулацију. Примјеном виртуелног окружења може се манипулисати људским искуством, људима се на тај начин могу „уградити“ погрешна сјећања.

Окита, Бејленсон и Шварц су истраживали како на учење у виртуелном окружењу утиче вјеровање субјеката о томе кога представљају други виртуелни ликови са којима су у интеракцији преко својих аватара (Okita, Bailenson, Schwartz 2007). Субјекти су учили о механизмима који доводе до повећања тјелесне температуре. У виртуелном окружењу су били у интеракцији са једним виртуелним ликом који је сједио са друге стране стола. Субјекти су читали питања из области тјелесне температуре која су се појављивала на дисплеју иза виртуелног лика који је сједио преко пута. Тај виртуелни лик је одговарао на питања. Креиране су двије експерименталне ситуације. У првој је субјектима речено да виртуелним ликом управља компјутер (што је било тачно), а у другој је субјектима речено да виртуелним ликом управља други човјек (тј. да виртуелни лик представља аватар друге особе). Информација која је субјектима саопштена у другој ситуацији није била тачна (и ту је виртуелним ликом управља компјутер, односно виртуелни ликови су се понашали потпуно једнако у обје ситуације). Мјерењем количине усвојених садржаја провјеравано је да ли у те двије ситуације постоји разлика у ефикасности учења. Показало се да су испитаници више научили у условима када су вјеровали да су у виртуелном окружењу у интеракцији са аватаром друге особе него када су вјеровали да су у интеракцији са компјутерски управљаним ликом.

Примјена виртуелног окружења у рјешавању васпитних проблема

Једна од области у којој се виртуелна стварност интензивније користи јесте област образовања. Још увијек је то углавном везано за образовање и обуку у неким специфичним областима (нпр. војска, медицина и сл.), али је тенденција ширења на друге области, које су ближе свакодневном животу, и те како присутна. Кад се ради о оваквој примјени виртуелне стварности у педагошке сврхе, виртуелна стварност се третира само као једно од средстава која се користе за остваривање педагошких циљева. Ако је циљ обучити pilota да управља авионом, виртуелно окружење које симулира управљање авионом ће се користити као једно од средстава које ће обезбиједити савладавање те вјештине. Виртуелно окружење ће се примјенити онда када би примјена других средстава била опасна, неекономична, када би превише трајала или би била неефикасна.

Ли и сарадници наводе да се технологије повезане са виртуелном реланошћу већ неко вријеме користе у различитим формама обуке посебно у војсци, за обуку pilota, за обуку у руковању сложеним уређајима разних врста, у симулирању хируршких операција у обуци хирурга итд. (Lee, Li, Cheung 2002). Бритиш Ервејз је још прије десетак година имао већи број симулатора лета који су одговарали типовима авиона који су били у саставу флоте (Brooks 1999).

Не само да се стварају виртуелна окружења у којима је могућа интеракција са другим људима која је све сличнија интеракцији у реалности, него вјештачка интелигенција све више постаје „интелигентна“ тако да се виртуелни ликови које креира вјештачка интелигенција понашају све више „људски“. Такви виртуелни ликови лако преузимају улогу татора који воде процес учења (Hubal 2008).

Виртуелно окружење као метод који се користи при проучавању васпитања

При истраживању педагошких појава, истраживачи се срећу са бројним ограничењима која умањују домете спознаја до којих долазе. Пошто виртуелна стварност омогућује превазилажење многих ограничења реалног свијета, она може помоћи и у превазилажењу ограничења која се јављају у научним истраживањима. Креирањем у виртуелном окружењу симулација реалног свијета и педагошких процеса који се у њему одвијају, могуће је вршити проучавања таквих симулација те тако долазити до сазнања о процесима из реалног свијета који су симулирани у виртуелном свијету.

Одавно је истраживачима познат проблем експерименталних истраживања која се изводе у лабораторијским условима. Да би се дошло до позданих спознаја, потребно је контролисати бројне варијабле у експерименталној ситуацији, али што је степен такве контроле већи, мањи је сте-

пен сличности са реалним животним ситуацијама па је оправдано питање да ли тако добијене спознаје важе за понашање људи у реалним животним ситуацијама. Експерименти који се у области образовања проводе у виртуелном окружењу омогућују да се обезбиједи истовремено и висок ниво контроле варијабли и висок степен сличности са реалним животним ситуацијама, а такође омогућују тачнија реплицирања истраживања и неоптрузиван начин мјерења варијабли (Blascovich, Bailenson 2006).

Примјер како виртуелно окружење омогућује висок ниво контроле варијабли имамо у сљедећем истраживању. Испитаници су били студенти у улози ученика у виртуелној учионици при чему су у виртуелној учионици били присутни и други ученици (компјутерски генерисане дигиталне представе ученика). Виртуелни наставник је држао краће предавање о фармацеутској индустрији. Током предавања четири пута су поред учионице „пролазили“ аутомобили различитих боја. Ученици су кроз прозор виртуелне учионице могли видјети аутомобиле и чути звук мотора. Према понашању виртуелних ученика, креиране су три експерименталне ситуације: позитивно понашање гдје су виртуелни ученици гледали у наставника, хватали биљешке и нису се окретали за дистракторима; негативно понашање гдје су ученици често гледали на сат, одречно помјерали главе, лутали погледом по учионици и гледали кроз прозор при наиласку аутомобила и ситуација без присуства других виртуелних ученика (испитаников аватар је једини ученик у учионици). Након предавања испитаници су радили два теста од којих је један укључивао питања о садржају предавања, а други питања о детаљима из виртуелне учионице. Резултати су показали да су испитаници у ситуацији кад су били сами и кад су били у ситуацији позитивног понашања запамтили више података о садржају предавања, а мање о детаљима из учионице (при чему су резултати у првом случају били нешто бољи) док су испитаници из ситуације са негативним понашањем запамтили више података о детаљима из учионице, а мање података о садржају предавања. Аутори закључују да трансформације понашања виртуелних ученика у виртуелној учионици може резултирати различитим током и ефектима учења, односно да се на ефекте учења може утицати и адекватним модификацијама понашања осталих виртуелних ученика и када се ради о једноставном усвајању информација путем наставничког класичног усменог излагања (Bailenson, Yee, Blascovich, Beall, Lundbland, Jin 2008). Није потребно посебно наглашавати како би оволики ниво контроле варијабли било тешко постићи у реалној средини и реалној учионици.

Исто тако, могуће је манипулисати бројним карактеристикама виртуелних наставника (пол, раса, начин говора итд.) при чему наставник различитим ученицима изгледа другачије, иако се ради о истом виртуелном простору. Не треба много маште да се замисли какве све могућности за индивидуализацију наставе ово отвара.

Истраживања која смо навели као примјере за три области у којима се манифестује утицај виртуелних технологија на педагогију, разврстали

смо према томе којој од те три области доминантно припадају. Очито је да многа од наведених истраживања спадају дјелимично у двије области, а нека и у све три.

Закључак

Покушали смо показати да долазећа виртуелизација има значајног утицаја на друштвене науке, па у склопу тога и на педагогију. Тај утицај се огледа у оним елементима који одређују педагогију као науку, који чине њен идентитет. Ти елементи, који се могу означити конститутивним компонентама педагогије, су предмет педагогије, њена методологија, њен појмовни апарат и мјесто које ума у систему наука (Поткоњак 1994).

Уплив који виртуелне технологије све више имају у педагогији уносе промјене у њене конститутивне компоненте. Видјели смо да долази до промјена у предмету педагогије. Један дио васпитања ће се одвијати у виртуелној стварности, а пошто је педагогија наука о васпитању, логично је да и тај сегмент васпитања буде укључен у њен предмет. На тај начин долази до проширења предмета педагогије на област васпитања у виртуелном окружењу.

Све више ће бити промјена и у методологији педагогије. Видјели смо да виртуелно окружење отвара многе методолошке могућности и очекивано је да ће на тај начин неки елементи педагошких истраживања бити постављени на сасвим нове основе. Контрола варијабли, питања узорковања и организације експерименталних истраживања, могућности понављања истраживања итд. у виртуелном окружењу довешће до својеврсног редефинисања методологије педагогије.

Јасно је да се тако крупне промјене морају одразити и на педагошку терминологију. Мноштво је нових појмова из области виртуелних технологија који ће улазити у круг педагошких појмова, било тако што ће се директно преузимати, било тако што ће се стварати нови појмови који ће се односити специфично на примјену виртуелног окружења у педагошке сврхе.

На крају, промјене које ће се дешавати и у педагогији и у другим наукама нужно ће отворати питања редефинисања њихових међусобних односа.

Иако се нисмо у једнаком обиму бавили утицајем који ће примјена виртуелне реалности имати на сваку од конститутивних компоненти педагогије, циљ нам је био показати да тај утицај већ постоји и да ће у будућности бити све већи, доводећи до све значајнијих промјена у идентитету педагогије. Те промјене неће значити неке радикалне заокрете у том смислу да ће педагогија постати непрепознатљива посматрана из садашње перспективе. Неће то бити рушење постојећег да би се градило нешто ново, него надоградња постојећег новим елементима. Неће се радити о стварања неког сасвим новог идентитета педагогије, него о својеврсном проширива-

њу тог идентитета (прошириће се предмет педагогије, обогатиће се њена методологије и њена терминологија, дакле прошириће се идентитет педагогије).

Литература

- Бејленсон, Блашковић 2004: J. N. Bailenson, J. Blascovich, *Encyclopedia of human-computer interaction*, Berkshire: Berkshire Publishing Group, 64–68.
- Бејленсон, Ји, Блашковић, Бил, Ландбланд, Џин 2008: J. N. Bailenson, N. Yee, J. Blascovich, A.C. Beall, N. Lundbland, & Jin, M, The Use of Immersive Virtual Reality in the Learning Sciences: Digital Transformations of Teachers, Students and Social Context, London: *Journal of the learning sciences*, 17, 102–141.
- Бент 1989: G. Bente, Facilities for the graphical computer simulation of head and body movements. New York: *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 21, 455–462.
- Бент, Фајст, Елдер 1996: G. Bente, A. Feist, S. Elder, Person perception effects of computer-simulated male and female head movement. Heidelberg: *Journal of Nonverbal Behavior*, 20, 213–228.
- Блашковић, Бејленсон, 2006: J. Blascovich, J. Bailenson, Immersive Virtual Environments and Education Simulations. In S. Cohen, K.E. Portney, D. Rehberger, C. Thorsen (Eds.), *Virtual Decisions: Digital Simulations for Teaching Reasoning in the Social Science and Humanities* (229–253). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Блашковић, Лумис, Бил, Свинт, Хојт, Бејленсон, 2002: J. Blascovich, J. Loomis, A.C. Beall, K.R. Swinth, C.L. Hoyt, J.N. Bailenson, Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology, Philadelphia: *Psychological Inquiry*, 13, 103–124.
- Ботела, Гарсија-Палакиос, Вила, Бањос, Кверо, Алкањиз 2007: C. Bottella, A. Garcia-Palacios, H. Villa, R.M. Vaños, S. Quero, M. Alcañiz, Virtual reality exposure in the treatment of panic disorder and agoraphobia: A controled study. New Jersey: *Clinical psychology & Psychotherapy*, 14, 164–175.
- Брукс 1999: F.P., Brooks, What`s Real About Virtual Reality?, Los Alamitos: *IEEE Computer Graphics and Applications*. Vol 19, Issue 6, 16–27.
- Вилани, Рива, Рива 2007: D. Villani, F. Riva, G. Riva, New technologies for relaxation: The role of presence. New Jersey: *International Journal of Stress Management*, 14, 260–274.
- Дојч, Мирелман 2007: J.E. Deutsch, A. Mirelman, Virtual reality-based approaches to anable walking for people poststroke. St. Louis: *Topics in Stroke Rehabilitation*, 14, 45–53.

- Jajali, A.A., Mahmoodi, H. Virtual Age: Next Wave of Change in Society. <http://userwww.sfsu.edu/~mahmoodi/papers/paper_C50.pdf>, преузето 1. 9. 2010.
- Ли, Ли, Ченг 2002: W.B. Lee, J.G. Li, C.F. Cheung, Development of a Virtual Training Workshop in Ultra-precision Machining. New York: *The International Journal of Engineering Education*. Vol. 18, No. 5, 584–596.
- Макол, Бањан, Бејленсон, Блашковић, Бил 2009: С. McCall, D.P. Bunyan, J.N. Bailenson, J. Blascovich, A.C. Beall, Leveraging Collaborative Virtual Environment Technology for Inter-Population Research on Persuasion in a Classroom Setting, Massachusetts: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, Vol. 18, 5, 361–369.
- Окита, S., Bailenson, J. & Schwartz, D.L. 2007: The Mere Belief of Social Interaction Improves Learning. Sajt <http://aalab.stanford.edu/papers/cogsci07_okita_id_7451.pdf>, преузето 15. 5. 2011.
- Поткоњак 1994: Н. Поткоњак, *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45 – 1991/92)*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Прајс, Андерсон 2007: М. Price, P. Anderson, The role of presence in virtual reality exposure therapy. Amsterdam: *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 742–751.
- Ротбаум, Хоиз, Смит, Ли, Прајс 2000: В.О. Rothbaum, L. Hodges, S. Smith, J.H. Lee, L. Price, A controlled study of virtual reality exposure therapy for the fear of flying. Washington: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 1020–1026.
- Сеговиа, Бејленсон 2009: К. Segovia, J.N. Bailenson, Virtuel true: Children's Acquisition of False Memories in Virtual Reality. Philadelphia: *Media Psychology*, 12, 371–393.
- Теонас, Хобс, Ригас 2008: G. Theonas, D. Hobbs, D. Rigas, Employing Virtual Lecturers' Facial Expressions in Virtual Educational Environments. Aurora: *The International Journal of Virtual Reality*, 7(1):31–44.
- Тофлер 1980: А. Toffler, *The Third Wave*, New York: Bantam Books.
- Фокс, Арена, Бејленсон 2009: J. Fox, D. Arena, J.N. Bailenson, Virtual reality: A survival guide for the social scientist. Carbondale: *Journal of Media Psychology*, 21 (3), 95–113.
- Фокс, Бејленсон, Бини 2009: J. Fox, J. Bailenson, J. Binney, Virtual Experiences, Physical Behaviors: The Effect of Presence on Imitation of an Eating Avatar. Cambridge, Massachusetts: *Presence*, Vol. 18, 4, 294–303.
- Харис, Кемерлинг, Норт 2002: S.R. Harris, R.L. Kemmerling, M.M. North, Brief virtual reality therapy for public speaking anxiety. New York: *Cyber Psychology and Behavior*, 5, 543–550.
- Хјубл 2008: R. Hubal, Embodied Tutors for Interaction Skills Simulation Training. Aurora: *The International Journal of Virtual Reality*, 7(1), 1–8.

Zlatko M. Pavlović

SOME QUESTIONS REGARDING IDENTITY OF PEDAGOGY IN VIRTUAL ERA

Summary

More accelerated development of civilisation opens significant number of problems to be solved as soon as possible. It is very important to solve them immediately. Because of that, it is harder to handle the limitations of the real world. The way to solve this problem, at least partially, is represented in the appliance of virtual technologies which help us to create the virtual surroundings in order to overcome the limitations. It implicates the fact that future activities would be mainly related to the virtual reality each time when there is no solution for the problem in the real world. This virtualization is infiltrated in every sphere of life and science. Virtual technologies are involved in pedagogy as well, influencing its basic prominent characteristics. Furthermore, the identity of pedagogy as a science is influenced by the virtual technologies. They are involved in pedagogical processes and they contribute to the expansion of the identity of pedagogy, methodology of pedagogy and its terminology.

ХЕРЦЕГОВИНА У ПЛАНОВИМА ЦРНЕ ГОРЕ И АСИМИЛАЦИЈА ХЕРЦЕГОВАЧКИХ СРБА У ЦРНОГОРСКОМ ДРЖАВНОМ ОКВИРУ (1878–1918)

Апстракт: У раду се најприје анализирају планови црногорских владика и господара из владалачке куће Петровића Његоша према Херцеговини. Анализа треба да покаже да је Црна Гора у континуитету, од времена владике Данила па до књаза/краља Николе, гајила отворене аспирације према територији Херцеговине. У другом дијелу рада аутор се бави проблемом асимилације херцеговачких Срба у црногорском државном оквиру, односно питањем како је дошло до црногоризације Старе Херцеговине која је 1878. припала Књажевини Црној Гори.

Кључне ријечи: херцеговачки Срби, Црна Гора, Стара Херцеговина, асимилација, црногоризација, црногорски државни оквир.

У науци је одавно констатовано да је главни циљ политичког дјеловања свих владика и господара из владалачке куће Петровића Његоша био ослобођење и уједињење цијелог српског народа у једну државу, односно стварање јединствене српске државе у њеним историјским и етничким границама. С обзиром на ову чињеницу, јасно је да су и њихови планови према Херцеговини (као и према другим сусједним српским земљама) били првенствено у функцији ове опште националноослободилачке акције. Нећемо улазити у детаљније разматрање разних облика, фаза и тешкоћа практичне примјене њихових планова према Херцеговини, него ћемо се само осврнути на главне карактеристике тих планова у погледу стратегијског циља – ослобођења ове области и њеног припајања Црној Гори.

У другом дијелу рада позабавићемо се проблемом асимилације херцеговачких Срба у црногорском државном оквиру, односно питањем: како је дошло до црногоризације Старе Херцеговине, која је 1878. припала Књажевини Црној Гори? Како се догодило, и који су то процеси условили, да Срби на том простору најприје изгубе регионалну (херцеговачку), а потом и националну српску свијест? Како је дошло до потискивања географског назива Херцеговина, а касније и до асимилације у националном смислу? На ова, за науку врло интересантна питања, а која до сада нијесу била предмет било какве научне расправе, покушаћемо да у нашем раду дамо што аргументованије одговоре.

* bogoslovija@t-com.me

У сферу црногорских политичких интереса Херцеговина је ушла још у вријеме владике Данила Петровића Његоша, главног јунака Његошевог *Горског вијенца*. Настојећи да, на подстицај руског цара, сусједне српске крајеве, који су географско-историјски припадали Брдима и Херцеговини, ослободи и присаједини подловћенској Црној Гори, владика Данило је средином 1711. освојио Жабљак Црнојевића. Након тога, Црногорци су се упутили чак према Требињу, али акција заузимања тог града није успјела, јер им Дубровник и Венеција нијесу хтјели помоћи. Овом приликом кренули су и „на Оногошт (Никшић) и успјели су да заузму варош, али тврде градске бедеме нијесу могли заузети без топова, па су морали напустити и Жабљак и опсаду Оногошта“ (Драгићевић 1978: 17).

Митрополит Петар Први – Свети је за вријеме трајања Првог српског устанка разрадио план за продор у Херцеговину и спајање са Карађорђевићевим устаницима. „Идеја водила му је била да се смјелим офанзивним ударом, правцем Требиње–Клобук и Грахово–Никшић и Острог–Никшић, продре у Херцеговину“, прецизира академик Бранко Павићевић (1997: 314). У априлу 1807. године покушао је да са неколико хиљада бораца „састављених од Црногораца, Руса и становника Котора“ (Лекић 1950: 219) заузме градове Клобук и Никшић, али у томе није успио. Овај подухват Петра Првог био је први покушај који је Стара Црна Гора предузела са циљем да продре у Херцеговину. Те (1807) године владика Петар Први је разрадио план о стварању српске државе (коју назива „славено-српским царством“) у чији би састав – поред Црне Горе (са градовима Подгорицом, Спужем и Жабљаком), Боке Которске, Дубровника и Далмације – ушла и Херцеговина (в. Алексић 2008: 30–31).

За разлику од Петра Првог, владика Раде (Петар Други Петровић Његош) није предузимао никакве кораке у правцу продора у Херцеговину, ако изузмемо чарке са Турцима око Грахова (које је било кључ од врата Црне Горе према Херцеговини, и које је он желио да укључи у састав Црне Горе) што је кулминирало сукобом 1836. године, када су на Челинском потоку Црногорци и Граховљани доживјели тежак пораз (имали су 42 погинула, међу којима и Јоко Петровић, Његошев брат).

Његошев наслѣдник на челу Старе Црне Горе и дијела Брда – књаз Данило Петровић, разрадиће пројекат о војној и политичкој активности своје земље, помагању ослободилачких покрета у сусједним српским крајевима, нарочито у Херцеговини, и територијалном проширењу земље припајањем тих крајева Старој Црној Гори. Књаз Данило је то сматрао ближим реалним циљем, док му је даљи и крајњи циљ било организовање широког ослободилачког покрета српског народа ради његовог политичког уједињења и стварања велике српске државе. Своју жељу о ослобођењу и уједињењу српског народа књаз Данило је кратко потврдио познатом изјавом Александру Карађорђевићу: „Дај да ослободимо Српство, па ћу ти ја први војник бити!“ (Његош I 1969: 195). Већ на почетку своје владавине – 1852. књаз Данило је подржао устанак Луке Вукаловића у Херцеговини, чији је

крајњи циљ био припајање ове територије Црној Гори. Кад је 1857. опет избио устанак у Херцеговини против Турака, књаз је отворено подржао устанике, што је годину дана касније (1858) довело до рата између Црне Горе и Турске, у коме је поражена турска војска. Након тога су, одлуком представника великих сила на Цариградској конференцији, Црној Гори припале сљедеће херцеговачке племенске области: Грахово, Рудине, Луково, Никшићка Жупа, Ускоци, дио Дробњака и Горње Липово.

Књаз Никола је, такође, од самог почетка своје владавине упирао поглед ка Херцеговини. Херцеговина је била предмет његових територијалних аспирација. Као и књаз Данило, и Никола је Херцеговину сматрао најважнијом облашћу црногорских аспирација. Помагао је херцеговачки устанак 1861–1863. године, који је угушен јер је турска војска под командом Омер-паше Латаса напала Црну Гору (која је претрпјела велике губитке у људству). А када је у јулу 1875. опет букнуо устанак у Херцеговини, захвативши широко погранично подручје према Црној Гори и проширивши се и на дурмиторске области, црногорски добровољци (јајоши), са благословом књаз Николе, пошли су у Херцеговину и укључили се у устаничке јединице. Књаз Никола је у Херцеговину упутио војводу Пека Павловића, који је једно вријеме командовао херцеговачком устаничком војском. Пошто је склопио тајни уговор о савезу и војној конвенцији са Србијом, књаз Никола је, јуна 1876. године, објавио рат Турској. Тако је Црна Гора ушла у ослободилачки рат, по ријечима краља Николе, са жељом да освети Косово и ускрсне с њега давно сахрањену слободу народа српског (Његош I 1969: 158). Херцеговина и излаз на Јадранско море били су главни ратни циљеви Црне Горе. Дакле, основни разлог војне и политичке дјелатности Црне Горе у Херцеговини садржан је у њеним територијалним претензијама на ову област, односно у ставу да је Херцеговина за Црну Гору област од животног значаја.

*

Рат од 1875. до 1878. за Црну Гору је био најпрофитабилнији, а за Херцеговину као историјско-географску регију српског народа најпогубнији, по свим дугорочним посљедицама које је исход тог рата условио. Наиме, одлукама Берлинског конгреса Херцеговина је разграђена као историјско-географска регија, и подијељена између држава добитница у рату – Црне Горе и Аустроугарске. Дакле, разбијена је њена територијална цјеловитост. Црна Гора је добила територије које су сматране Старом Херцеговином: Пиву, Голију, Бањане, дио Опутне Рудине, и онај дио Дробњака који јој није припао 1858. године. Тако је поцијепано територијално, културно и духовно јединство српског народа у Херцеговини, а колико је та подјела Херцеговине била погубна и болна, свједочи и чињеница да је државна граница повучена посред многих села, од којих је дио припао Црној Гори, а дио Аустроугарској (Горњи и Доњи Казанци, Врановина, Врбица итд.). Та

граница је остала све до данас, јер су је аминовали и комунистички картографи 1945. године, и велике силе 1992. и 1995. које су слиједиле решења зацртана на Берлинском конгресу.

До те, по херцеговачке Србе трагичне 1878. године, Херцеговина је чинила у територијалном и национално-културном погледу јединствену област. На овој територији се развијало духовно и културно стваралаштво, чији су облици представљали чинилац који је јако утицао на очување и развијање српског националног духа код Херцеговаца, на учвршћивање њихове српске националне свијести и на изградњу моралних норми заснованих, прије свега, на јеванђељским основама. Захваљујући тим нормама, изграђиваним и практикованим у најсуровијим економским и политичким условима, у „земљи Херцеговој“ је формиран тип човјека живог духа и необичне интелигенције, маштовитог и осјећајног, спремног да поднесе невиђене муке и подвиге за „општу ствар“, односно за ширу заједницу. То осјећање и свијест Херцеговаца о својој судбинској повезаности са осталим дијеловима српског народа, и спремност да се жртвују за интересе интегралнога српства, поред бројних етнолога, научника и писаца, примјећивао је и књаз Никола који у „Прокламацији херцеговачком народу“, од јуна 1876. наглашава: „У Херцеговини је вазда живио цвијет народа српскога, који ни за пет вјекова најжасније варварство уништити није могло. Отуда она лијепа, значајна, за вас поносита ријеч српска: Херцеговина свијет насели, а себе не расели!“ (Његош I 1969: 92–93).

О снази херцеговачког духа свједоче дивни и велики изданци ове Богом благословене и намучене светосавске српске земље. Поменућемо овом приликом велике божије светитеље – светог Василија Острошког (Јовановића), родом из Попова поља; светог Стефана Пиперског (Крулановића), родом из Жупе Никшићке; као и свете новомученике – Петра Дабробосанског (Зимоњића), и Вукашина Херцеговачког. Свакако треба истаћи и чињеницу да је херцеговачко племе Пива изњедрило четири српска патријарха (в. Радовић 1998: 61–65). Општепозната чињеница је и постојање културноисторијских творевина и вриједности створених на територији Херцеговине и од људи са херцеговачког тла, чије културно значење и зрачење далеко превазилази херцеговачки простор.

Значај Херцеговине у српској историји и врлине Херцеговаца потенцирао је и краљ Никола у својим дјелима, уздижући их такорећи „до небеских висина“, а све са циљем да их укључи у државни оквир Црне Горе. С друге стране, херцеговачки Срби су Црну Гору доживљавали као једину непокорену српску земљу и као „гнијездо слободе“. Црна Гора је херцеговачким Србима била идеал националног подвижништва, те су стога о њој говорили са романтичарским заносом и одушевљењем. Може се слободно рећи да је култ Цетиња и култ Црне Горе на херцеговачке Србе дјеловао омамљујуће, тако да су га они, као људи наглашеног националноромантичарског сентимента, прекомјерно уздизали. Истина, с обзиром на чињеницу да је Србија била далеко, Херцеговци нијесу имали другог избора него

да се у својим националноослободилачким тежњама ослоне на Црну Гору. Према једном аустријском извјештају из 1853. године, „у источној Херцеговини реч кнеза Данила слушала (се) више него султанова“ (Ђоровић 1928: 7). А Светозар Марковић у једном писму с почетка 1869. констатује чињеницу да су у вријеме црногорско-турског рата 1862. „Црна Гора и династија Петровића били популарнији у Босни и Херцеговини него Обреновићи“ (Марковић 1952: 243). Херцеговачки прваци су истицали да је њихова највећа жеља да Херцеговина буде дио слободне Црне Горе. Најрепрезентативнији историјски документ који то потврђује потиче од Вукаловићевих устаника окупљених у манастиру Косијереву 25. VI/5. VII 1861. Тај документ (упућен на све стране Херцеговине, међународним комесарима, Омер-паши, књазу Николи и Правитељствујушчем сенату црногорском) садржи њихов основни захтјев који гласи: „Присаједињење к црногорском народу, гдје наша браћа православна у миру и срећи живе то је једино јемство за нашу будућност, уживање једнакога права као Црногорци, јест наша једина жеља, јербо тако можемо по толико столетном робовању доћи к ослобођењу и к одмору, који нам даде уживати сваке користи мира, који садржава сва дејствитељна јемства и који све наше жеље за вазда удољетворује“.¹

Посматрајући, дакле, Црну Гору као примјер српског националног елитизма, херцеговачки Срби су тежили да се укључе у њен оквир, што је тада било природно и логично, јер је значило да се уједињују Срби са Србима, односно да се један дио Срба, који је живио под окупацијом, ослобађа окупације и прикључује једној слободној српској држави. Славећи прекомјерно култ Црне Горе, Херцеговци су њено име са поносом и одушевљењем прихватили и са њом се поистовјећивали, на знајући, наравно, какве ће реперкусије то имати у будућности. Психолошки посматрано, такав њихов однос према Црној Гори је био разумљив, јер је Херцеговина била под окупацијом, а подловћенска Црна Гора је словила као оаза српске слободе и независности. И у последњем отаџбинско-ослободилачком рату српског народа у западним српским земљама (1992–1995) постојале су идеје да се српска Херцеговина припоји Републици Црној Гори. У локалним одборима Српске демократске странке (у Требињу, Билећи, Гацку) чак се размишљало да се организује референдум о припајању Црној Гори, а у Требињу и околини биле су исписане пароле: „Ово је Црна Гора“.

Уласком великог дијела Херцеговине у црногорски државни оквир 1878. године (а то су простори који данас обухватају четири општине тзв. Старе Херцеговине: Никшић, Плужине, Шавник и Жабљак) отворен је процес губљења регионалног (херцеговачког) имена, у корист црногорског. Усвајање црногорског регионалног имена било је, као што смо казали, са-

¹ Наведено према: *Историја Црне Горе*, књига четврта, том други, (Бранко Павићевић, *Сздање црногорске националне државе 1796–1878*), Историјски институт Црне Горе – Новинско јавно предузеће „Побједа“, Подгорица, 2004, стр. 29.

свим природно, јер је то име у свијести Херцеговаца било ознака за слободни и елитни дио српског народа, и нико тада није могао предвидјети гдје ће се процес губљења херцеговачког регионалног имена на крају завршити. Данас је очигледно, и то се најједноставнијом анализом може показати, да су тада створене претпоставке за касније прихватање црногорске националне свијести.

Осим потискивања регионалног (херцеговачког) имена, на простору Херцеговине који је 1878. припао Књажевину Црној Гори дошло је и до потискивања регионалних традиција у сфери фолклора, прије свега народне ношње. Данас је потпуно заборављено како је изгледала народна ношња у Старој Херцеговини прије уласка тог простора у државни оквир Црне Горе. Форсирањем црногорске народне ношње на том простору које је отпочео књаз Никола након 1878. постепено су потискиване дотадашње аутентичне народне ношње, чиме су створени услови за потискивање херцеговачког регионалног имена и за наметање црногорског имена као јединственог географског и територијалног назива за све просторе који су ушли у састав Књажевине Црне Горе. Стварањем јединствене ношње отворен је пут стварању јединствене нације, изван српског етничког корпуса. Циљ књаза Николе је био да се црногорско осјећање на нивоу Књажевине унификује као јединствено територијално и државотворно осјећање, и да се на тај начин елиминишу локалне традиције и специфичности оличене и у фолклору. Тиме је књаз Никола поставио дугорочне основе за конституисање црногорства као посебног националног осјећања.

А колико промјена народне ношње може да утиче на промјену психичких особина становништва (па и на промјену регионалне и националне свијести) показује и Јован Цвијић у свом монументалном дјелу „Балканско полуострво“. Овај утемељивач српске етнопсихологије истиче да се, проучавајући психичке особине и карактерологију Јужних Словена, често користио „многим етнолошким подацима, нарочито онима који се могу извести из ношње и дијалеката“ (Цвијић 2000: 327). Образлажући ову тезу, он тврди: „Нарочито су промена дијалекта и ношње први спољашњи знак који показује промену у психичким особинама становништва“ (исто). У вези са промјеном дијалекта, оvdје треба истаћи да је књаз Никола настојао да наметне „катунски говор“ на читавој територији његове државице. Академик Милорад Екмечић наводи примјере „у којима се језик покушава прогласити посебним“ и наглашава: „Још као књаз, Никола Петровић је своје посетиоце саветовао да ’зборе катунски’, као црногорски језик“ (Екмечић 2010: 7).

Унификацији црногорског регионалног осјећања (а самим тим елиминацији херцеговачког), осим стварања јединствене народне ношње, свакако су допринијели и други фактори. Прије свега чињеница да је црногорски државни патриотизам нивелисао све разлике географског поријекла. Грађани се природно идентификују са државом, и са њеним називом, нарочито ако је доживљавају као своју. А херцеговачки Срби су Црну Гору до-

живљавали као свој ослонац, своју заштитницу, „Српску Спарту“, у којој је најбоље сачувана српска национална идеја. Црногорско државно и регионално осјећање поспјешивано је и путем образовног система, културних установа, умјетничког стваралаштва итд. То је добро уочио и историчар Димо Вујовић који у свом раду „Значај црногорско-турског рата 1876–1878. за друштвено-економски и национално-политички развитак Црне Горе“ сасвим прецизно констатује: „Просвјетни и културни рад државе (...) је у области духовне надградње поспјешивао интеграцију и развијање посебне црногорске свијести, превазилажењем регионалних и племенских оквира и ограничености. Уз остало, то је помагало унификацији мисли и осјећања, то јест да се једнако мисли и осјећа под Дурмитором и Комовима као и под Ловћеном“ (1978: 12). Говорећи даље о тим црногорским интеграционим процесима који су водили учвршћивању црногорског регионалног и државног осјећања, и, следствено томе, губљењу раније регионалне припадности становништва оних области које су припојене Црној Гори 1878. (прије свега становништва Херцеговине), Димо Вујовић тачно запажа куда су ти процеси водили: „Процеси у друштвеном бићу и друштвеној свијести Црногораца, до којих долази захваљујући резултатима црногорско-турског рата 1876–1878. године (...) воде и конституисању црногорске националне индивидуалности... Тако, дакле, црногорско-турски рат 1876–1878. има огромни значај и за конституисање црногорске националне индивидуалности, а тај се процес постепено развија без обзира на владајуће политичке и националне идеје у Црној Гори оног времена“ (исто: 13). Познато је да је књаз Никола ширио појам „црногорски народ“ на све оне територије које су припајане Црној Гори. Сви становници те државице морали су у политичком смислу припадати „црногорском народу“. То се експлицитно прописује у књизи *Познавање закона* (објављеној 1914. на Цетињу) гдје се наглашава да „на црногорској државној територији има држављана и других народности осим српске, али им то не смета да и они, са политичког гледишта, спадају у црногорски народ“².

Дакле, без обзира на владајуће идеолошко-историјске концепције, које су борбу Црне Горе против Турака третирали као борбу за ослобођење покорених дјелова српског царства и ослобођење српског народа од турске окупације, након територијалног проширења Црне Горе, интензивним развијањем култа државе и династије, заживљавао је црногорски државни патриотизам који је, као што смо рекли, нивелисао све разлике географског поријекла. У таквом контексту, Срби са простора Старе Херцеговине, укључивши се у црногорски државни оквир, у периоду од 1878. до 1918. губе херцеговачко регионално осјећање, и прихватају црногорско, чиме су створене претпоставке за прихватање црногорског националног осјећања послвије Другог свјетског рата.

² *Познавање закона*, саставили: Живко Драговић и Љуб. А. Бакић, штампано у краљевској црногорској државној штампарији, Цетиње, 1914, стр. 105.

Осим Срба из Старе Херцеговине, херцеговачку регионалну и, касније, српску националну свијест изгубили су, у великом проценту, и они херцеговачки Срби који су дошли у Књажевину Црну Гору 1882. послје слома херцеговачког устанка против аустроугарске власти, подигнутог због насилне мобилизације. Нашли су уточиште углавном у Никшићу, гдје се највећи број њих касније асимиловао у националне Црногорце, отуђујући се од својих српских и херцеговачких коријена.

Имајући ове чињенице у виду, данас јасно учачамо да се Црна Гора показала као ефикаснији елиминатор српског националног осјећања од Аустроугарске монархије, Османског царства, или Млетачке републике, на примјер. У вези са овим за науку је веома интересантно слједеће питање: како припадници муслиманске вјероисповијести, који су 1878. ушли у састав Књажевине Црне Горе, нијесу подлегли асимилацији, и поред тога што је држава предано радила на њиховој интеграцији са Црногорцима? Историчар Димо Вујовић у наведеном раду ово питање дотиче само двијема реченицама: „Када је ријеч о интеграцији становништва које се нашло у новим границама црногорске државе, ваља напоменути да владајући кругови поспјешују и интеграцију муслимана са осталим Црногорцима, како би се и они осјећали као саставни дио црногорског народа. У том циљу се указује на њихово црногорско поријекло, па се инсистира на његовању традиција о том поријеклу и на одржавању родбинских и пријатељских веза појединих православних и муслиманских породица и братстава“ (Вујовић 1978: 13). Муслиманско становништво је, дакле, испољило чврстину и отпорност, и повиновало се ставу своје вјерске заједнице која се противила интеграцији са Црногорцима. Православно становништво, пак (прије свега оно са простора Старе Херцеговине), руковођено осјећањима националног и вјерског јединства са народом Старе Црне Горе, прихватило је, у периоду од 1878. до 1918. године, црногорску регионалну припадност, а након Другог свјетског рата, највећи дио тог живља прихватио је и црногорско национално осјећање. Одговор на питање зашто су се православни Херцеговци асимилovali у националне Црногорце, а муслимани нијесу, садржан је, по нашем мишљењу, прије свега у чињеници да се муслиманско становништво поистовјећивало са државом цариградског султана, и да је пројекат конституисања црногорске нације 1945. године био осмишљен само за православно становништво Црне Горе, али расправа о том проблему прелази оквире овог излагања.

*

На основу свега изложеног може се констатовати да су црногоризацији Старе Херцеговине (1878–1918), односно губљењу херцеговачког и прихватању црногорског регионалног осјећања, допринијели следећи чињеници:

- изузетно развијени култ Цетиња и култ Црне Горе, који су херцеговачки Срби прекомјерно истицали;

- удаљеност Србије, и близина Црне Горе са којом је херцеговачке Србе повезивала „јака традиција заједничког четовања и племенског и националног заједништва“ (Алексић-Пејаковић 1995: 334);
- идентификација са државом (Књажевином Црном Гором) коју су херцеговачки Срби доживљавали као своју (и као српску, у националном смислу);
- промјена назива земље 1869. године, када је књаз Никола дотадашњи назив своје државице „Црна Гора и Брда“ промијенио у „Књажевина Црна Гора“;
- образовни систем, културне институције и умјетничко стваралаштво у Књажевини и Краљевини Црној Гори;
- наметање јединствене црногорске народне ношње.

Губљењем херцеговачког регионалног имена у Књажевини и Краљевини Црној Гори (1878–1918) створене су претпоставке за прихватање црногорске националне свијести након Другог свјетског рата, када је декретом Комунистичке партије проглашена „црногорска нација“. Статистички подаци говоре (на основу пописа становништва 2003. и 2011) да је само трећина становништва Старе Херцеговине (општине: Никшић, Плујине, Шавник и Жабљак) задржала српско национално осјећање и изјаснила се да припада српском народу. Огромна већина, дакле, одрекла се својих српских и херцеговачких коријена. Многи из те већине постали су барјактари црногорског неонацизма и, попут покатоличених западних Херцеговаца, протагонисти мржње и нетрпеливости према Србији, Републици Српској и српском народу из кога су поникли. Сматрамо да ова тема треба да буде сериозно обрађена не само из историографских већ и врло значајних националополитичких и државних разлога како Срба, тако и националних Црногораца.

У објективној научној анализи, нарочито посматрано са данашњег становишта, мора се констатовати чињеница да је Црна Гора фактички анектирала велики дио етничких и историјских територија српског народа. Ми смо у овом раду дотакли само проблем Херцеговине и показали како су анектирани дјелови старих српских жупанија Травуније и Захумља. Познато је да се историјска Херцеговина простирала све до Колашина и Острога. Такође се зна да је и град Херцег-Нови у историјском смислу дио Старе Херцеговине, и да је био излаз историјске Херцеговине на Јадранско море.

Елем, за разлику од националних Црногораца, који током последњих двадесет година непрекидно оптужују Србе за „великосрпски хегемонизам“ и територијалне претензије према Црној Гори, Срби никад нијесу иступили са оправданом тезом да су им Црногорци континуирано одузимали територију и да су асимилovali припаднике српског народа на одузетим (и Црној Гори припојеним) територијама. Након одвајања Црне Горе од Србије (2006) и актуелне асимилаторске политике црногорске државе према српском народу у тој земљи, неопходно је Црној Гори испоставити те-

риторијалне, историјске и политичке рачуне. То треба да буде један од задатака и српске политике и српске науке.

Литература

- Алексић 2008: Будимир Алексић, „О још једном покушају дукљанског фалсификовања историје“, *Исток*, 99, Подгорица, 30–31.
- Алексић-Пејковић 1995: Љиљана Алексић-Пековић, „Босна и Херцеговина у спољнополитичким плановима Србије“, у: *Босна и Херцеговина од средњег века до новијег времена* (уредник: Славенко Терзић), Београд, Нови Сад: Историјски институт САНУ, Православна реч.
- Вујовић 1978: Димо Вујовић, „Значај црногорско-турског рата 1876–1878. за друштвено-економски и национално-политички развитак Црне Горе“, у: *Стогодишњица црногорско-турског рата 1876–1878* (уредник: Димо Вујовић), Титоград: Црногорска академија наука и умјетности.
- Драгићевић 1978: Ристо Драгићевић, „Положај хришћанске раје у Турској и стари планови за ослобођење“, у: *Стогодишњица црногорско-турског рата 1876–1878* (уредник: Димо Вујовић), Титоград: Црногорска академија наука и умјетности.
- Екмечић 2010: Милорад Екмечић, „Нација се не ствара прокламацијама“, *Српске новине*, 16, Подгорица, 6–9.
- Лекић 1950: Душан Лекић, *Спољна политика Петра I Петровића Његоша*, Цетиње: Народна књига.
- Марковић 1952: Светозар Марковић, *Из политичких списа и преписке*, Сарајево: Свјетлост.
- Његош I 1969: Никола I Петровић Његош, *Говори*, књига 4, у: *Цјелокупна дјела Николе I Петровића Његоша*, Цетиње: Обод.
- Његош I 1969: Никола I Петровић Његош, *Мемоари*, књига 5, у: *Цјелокупна дјела Николе I Петровића Његоша*, Цетиње: Обод.
- Павићевић 1997: Бранко Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, Подгорица: Пергамена.
- Павићевић 2004: Бранко Павићевић, „Саздање црногорске националне државе 1796–1878.“, у: *Историја Црне Горе* (књига четврта, том други), Подгорица: Историјски институт Црне Горе, Новинско јавно предузеће „Побједа“.
- Радовић 1998: Коста Радовић, „Четири српска патријарха из Пиве“, у: *Архимандрит Арсеније Гаговић и духовност Пиве*, Цетиње: Светигора, 61–65.
- Ђоровић 1928: Владимир Ђоровић, „Херцеговачки устанак 1875. године“, у: *Споменица о Херцеговачком устанку*, Београд: Одбор за подизање невесињског споменика.
- Цвијић 2000: Јован Цвијић, *Балканско полуострво*, Београд: Српска академија наука и уметности, Завод за уџбенике и наставна средства.

Budimir R. Aleksić

HERZEGOVINA IN THE PLANS OF MONTENEGRO AND ASSIMILATION OF THE HERZEGOVINIAN SERBS INTO THE STATE OF MONTENEGRO (1878-1918)

Summary

The paper firstly analyzes the plans of the Montenegrin bishops and lords from the house of Petrović-Njegoš for Herzegovina. It turns out that Montenegro continually, from the time of Bishop Danilo to the King Nikola's rule, harboured open aspirations for the territory of Herzegovina. By the decisions of the Congress of Berlin (1878) Montenegro was given the territory considered to be Old Herzegovina. This resulted with the dissociation of the territorial, cultural, and spiritual unity of Serbs in Herzegovina.

In the second part of the paper the author deals with the problem of assimilation of the Herzegovinian Serbs in the state of Montenegro and the montenegrization of Old Herzegovina which was in 1878 annexed to the Principality of Montenegro. The author points out the fact that the process of assimilation of the big part of Herzegovina in 1878 caused the loss of the Herzegovinian regional name on behalf of the Montenegrin name. The adoption of the Montenegrin regional name was quite natural then, because that name in the minds of Herzegovinian Serbs signified the free and elite part of Serbian people, and no one could predict the future consequences regarding the loss of the regional name. Today it is obvious that it meant the introduction of the assumptions for later acceptance of the Montenegrin national awareness.

KOMUNIKACIONI ALATI ZA UČENJE U ZAJEDNICAMA PRAKSE I MREŽAMA ZNANJA

Apstrakt: Znanje je kompleksna pojmovna kategorija i osnovni resurs života koji se ne troši. Pojedini vidovi ili aspekti znanja – podaci, informacije, stečeno znanje, primenjeno znanje, inteligencija, mudrost i kapacitet za deljenje znanja u zajednicama znanja i učenja, nisu odvojeni delovi pojedinačnog znanja, međusobno izolovani ili diskretni (prekidivi) nivoi već su određeni pozicijama kognitivnog kapaciteta pojedinca ili su povezani u kompleksnoj mreži znanja koja se može predstaviti kao njegov kontinuum u ravni pojedinca. Efekti učenja u organizacijama demonstrirani su sa poboljšanim performansama, a u zavisnosti od vida znanja i oblika saradnje razvija se performansni fokus i nivo svesti. U radu se analiziraju pojedini aspekti znanja i komunikacija u mrežama znanja i učenja.

Ključne reči: komunikacija, komunikacioni alati, kontinuum znanja, konverzacija, mreže znanja, interesne zajednice, kooperacija, koordinacija, kolaboracija.

Uvod

Mogućnosti komunikacije među ljudima i oblici učenja su se proširili i ojačali razvojem visokih, posebno informacionih i komunikacionih tehnologija. Naročito su internet-tehnologije doprinele dostizanju širokog opsega i visokog stepena *svetske konverzacije*, koja nije ograničena ni prostorom ni vremenom, niti je pod kontrolom bilo koje države, vlade ili korporacije. Ova konverzacija je otvorena za svakog pojedinca ili organizaciju koji mogu da komuniciraju *on-lajn*, gde sve ide javno, i ono što je dobro i ono što je loše, i ono što je prijatno ili stvarno ružno.

Međutim, i pored moćnih tehnoloških dostignuća koja eliminišu prostorne i vremenske barijere u komunikaciji nije otapala potreba ljudi da kontaktiraju neposredno, tj. uživo, makar izvesno vreme, da bi izgradili dublje saradničke odnose i poverenje koji podržavaju zajednički rad. Tako je i ranije postavljena hipoteza, po kojoj će „sva ova globalna povezanost dovesti do manje avionskih putovanja, jer se većina poslova sada može obaviti na daljinu“, opovrgnuta, jer je obim putovanja porastao, a praksa i potreba za javnom konverzacijom, „sa kojom ljudi mogu da nauče više jedni od drugih o raznim stvarima“, je ne samo održana već je i ojačana. To znači da se *konverzacija* nije promenila, jer „uvek u komunikaciji postoji pitanje kredibiliteta i poverenja“, tako da „*ljudi i dalje imaju potrebu za kontaktom lice u lice kada ulaze u dublju vezu jedni sa drugima*“. Ljudska konverzacija ima nepogrešivo drugačiji ton, „ton koji je nenalickan i

* mkb252633@eunet.rs

pošten, ponekad ćudljiv, a često čak i vrlo smešan“. Ali, glasovi na koje se ljudi okreću kada žele da saznaju šta se stvarno dešava u njihovom okruženju i dalje imaju jako prisustvo i uticaj na život, rad i njihovu dinamiku. Tome doprinose nove vrste zajednica koje igraju značajnu ulogu u kreiranju, sakupljanju, diseminaciji i upotrebljivosti novog znanja. U komunikacionoj dinamici ljudi ostvaraju 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.

Aspekti znanja i korespodentni tipovi učenja

Znanje je pojam za koji su u viševekovnom periodu kreirane brojne definicije naučnika iz različitih oblasti stvaralaštva. I pored toga nije postignut konsenzus o tome šta je znanje. Prema novijim definicijama „znanje je jedini resurs u životu ljudi koji se ne troši ali je podložan zastarevanju i slabljenju akcione moći u vremenskom toku“. Znanje kao resurs se ne može odvojiti od ljudskih mreža i zajednica koje ga stvaraju, koriste, dele i razvijaju. Zato su danas jednako važne komunikacione *strategije personalizacije* i *strategije kodifikacije*. Neke od značajnih definicija znanja date su na slici 1.

Slika 1: Znanje kao višekategorijalni pojam

Osnovni način organizovanja ljudskog akumuliranog znanja u ravni pojedinca označava se kao „kontinuum znanja“. Čovekov lični ili individualni kontinuum znanja formira se učenjem pojedinih aspekata ili vidova: *podaci, informacije, stečeno znanje, primenjeno znanje, inteligencija, mudrost i kapacitet za deljenje znanja* u zajednicama znanja, zajednicama učenja i u naučnim mrežama. Kontinuum znanja pojedinca možemo posmatrati kao molekularnu jedinicu neke *mreže ljudskog znanja koja* ne zna za hijerarhiju. Drugim rečima, kontinuum znanja nema *hijerarhijsku strukturu, niti su pojedini vidovi* (podaci, informacije, znanje, primenjeno znanje, inteligencija, mudrost i kapacitet za deljenje znanja u mrežama znanja i zajednicama) odvojeni, izolovani, diskretni (prekidivi) nivoi.

Svaki vid znanja je međuzavisan od ostalih a podržava ga korespodentan tip učenja i to respektivno: *instiktivno* (podaci), *proceduralno* (informacije), *refleksivno* (stečena znanja), *komunalno ili kontekstualno* (primenjena znanja), *integrativno*, (inteligencija) *generativno* (mudrost) i *sinergijsko učenje* (kapacitet za deljenje znanja). Pojedine vidove znanja karakteriše *akcioni fokus*, i to respektivno: *feedback* u sakupljanju i kodovanju podataka, *proceduralnost* u generisanju informacija, *funkcionalnost* u sticanju znanja, *upravljanje* u primeni znanja, *integrisanje* u inteligentnoj optimizaciji, *obnova* u mudroj i *saradnja u stvaranju i deljenju znanja*.

Pregled aspekata znanja i korespondentnih tipova učenja

Vid - aspekt znanja	Tip učenja	Performansn i fokus	Vremenska perspektiva	Svest - nivo
PODATAK	Instiktivno	Sakupljanje podataka-feedback	Trenutačna	Osećajna svest
INFORMACIJA	Proceduralno	Proceduralnost - efikasnost	Vrlo kratkoročna	Receptorska - čulna
ZNANJE	Refleksivno	Funkcionalnost - efektivnost	Kratkoročna	Svesno - refleksivna
PRIMENJENO ZNANJE	Sistemsko-strukturalno	Produktivnost - upravljanje	Srednjeročna	Komunalna - kontekstualna
INTELIGENCIJA	Integrativno	Optimalna integracija	Dugoročna	Strukturalna
MUDROST	Generativno - otvoreno interakcijsko	Obnova - integritet veza	Veoma dugoročna	Etična
Kapacitet za deljenje znanja ZAJEDNICE znanja i učenja	Sinergijsko	Saradnja, u vidu kooperacija, koordinacija, kolaboracija	Vanvremenska	Univerzalna

Slika 2: Kompleksnog kontinuum znanja na individualnoj ravni

Efekti učenja u pojedinim organizacijama demonstrirani su sa poboljšanim performansama, odnosno *performansni ciljevi* su respektivno označeni kao: *feedback sakupljanja podataka*. *Informaciona efikasnost i rad sa težištem na razvoju, praćenju i završavanju proceduralnih zadataka.*, *efektivnost funkcija stečenog znanja sa težištem na efektivnim akcijama i otklanjanju nedoslednosti, produktivnost u primeni znanja i razumevanju višestrukih varijabli efekata, optimizacija aktivnosti koje se posmatraju kao celina, i adaptivnost na promene ambijenta, integritet vrednosti, vizije i misije sa razumevanjem svrhe i saradnja na postizanju performansi sa konzistentnim razumevanjem vrednosti u širem kontekstu.*

Aktivnost učenja za svaki aspekt znanja, sa korespondentnim akcionim fokusom i performansnim ciljem dimenzionirana je i sa *vremenskim horizontom* i to respektivno: *neposrednim-trenutačnim, veoma kratkim, kratkoročnim, srednjoročnim, dugoročnim, vrlo dugoročnim i intergeneracijskim ili vanvremenskim horizontom*, što prati i razvoj *svesti na nivou: osećanja, fizičke osetljivosti, samorefleksije, komunalne, strukturalne, etičke i univerzalne svesti* (vidi tabelu na slici 2).

Efekte učenja i domet pojedinih vidova ili aspekata u smeru razvoja kontinuum znanja interpolirani su na liniji ili krivoj učenja. Kapacitet deljenja znanja je prepoznatljiv u načinu saradnje i poverenja koje se razvija na bazi uspostavljenih odnosa, intenziteta veza i vremenske perspektive. Tri osnovna vida

saradnje u sticanju, akviziciji i deljenju znanja su kooperacija, koordinacija i kolaboracija.

Kooperacija je oblik saradnje sa vezama slabijeg intenziteta. U njoj postoje neformalni odnosi saradnje dogovoreni na kraći vremenski rok i bez decidentne podele resursa i ovlašćenja.

Koordinacija je oblik saradnje koji podrazumeva nešto formalniji odnos, plan i podelu uloga. Ona otvara puteve za komunikaciju, ali svako zadržava svoja ovlašćenja. Pitanje moći uticaja može biti sporno, ali se sredstva i zasluge dele. U koordinaciji su veze srednjeg intenziteta.

Kolaboracija je oblik saradnje sa vezama jakog intenziteta i zahteva se trajan odnos između saradničkih entiteta. Za nju je potrebno izgraditi novu strukturu, odrediti zajedničku misiju i obećati potpuno uključivanje u svakoj fazi odlučivanja. Karakteriše je potpuna i simetrična komunikacija na svim nivoima. Svaka strana ili saradnički entitet ulaže svoje resurse – sredstva i ugled. Raspodela moći može biti nejednaka, ali partneri zajednički ulažu i dele resurse.

Nanaka (2001), kaže: „*učenje* je proces kojim pojedinac stiče novo *znanje, veštine, stavove, iskustva i kontakte* sa generisanjem promena u ponašanju, odlučivanju i akcionom delovanju“. Drugim rečima, *učenje* je *proces dinamičkog razvoja kontinuuma znanja, usavršavanja veština, izgrađivanja orijentacija i ponašanja kroz sticanje, primenu i razvoj svakog novog vida znanja i/ili iskustva*. Po definiciji, ljudsko iskustvo je *integracija* vidova znanja, veština i orijentacija koja omogućava da se ista, slična ili analogna problemska situacija determiniše i reši na isti, sličan ili analogan način. Kako mnoge događaje u svakodnevnom životu karakterišu relativno prosta ponavljanja nekih prethodnih ponašanja, iskustvom se, iz širokog izbora prethodnih situacija, izgrađuju modeli ponašanja i navike, kao *odbrambeni mehanizmi* ili *rešenja* za određenu situaciju. Zato kažemo da su „*u iskustvu mrežno povezani ili integrisani naučeni modeli veza*“ koje omogućavaju razumljiva objašnjenja za tekuće situacije i njihovo rešavanje pomoću analogije sa „*prepoznatim situacijama*“.

Paralelno sa procesom učenja teče i proces stvaranja značenja koje predstavlja *prevođenje sadržaja učenja u relevantne koncepte koji formiraju mapu iskustava pojedinca*. La Personn (1995) ističe da je „*učenje iz ličnog iskustva naročito važno jer u svakoj novoj situaciji utiče na samousmeravanje prema pozitivnim iskustvima i na izbegavanje usmerenja na negativna iskustva*“. Možemo reći da je iskustvo permanentan izvor kompetentnosti. Po definiciji, kompetentnost je rezultanta svih vidova znanja, veština, iskustava, orijentacija, stavova i kontakata na pojedinačnom, timskom ili organizacionom nivou posla.

Efekti učenja u organizacijama, demonstriraju se sa poboljšanim performansama, a *performansni ciljevi* su respektivno označeni kao: *feedback* sakupljanja informacija, *efikasnost* rada sa težištem na razvoju, praćenju i završavanju zadataka, *efektivnost* funkcija sa težištem na efektivnim akcijama i otklanjanju nedoslednosti, *produktivnost* u primeni znanja i razumevanju višestrukih varijabli efekata, *optimizacija* aktivnosti koje se posmatraju kao celina, i adaptivnost na promene ambijenta, *integritet* vrednosti, vizije i misije sa razumevanjem

svrhe i *saradnja* na postizanju performansi sa konzistentnim razumevanjem vrednosti u širem kontekstu.

Mreže saradnje u stvaranju i deljenju znanja i učenju

Nezamenljiv dinamički i kreativni izvor znanja je konverzacija, dok su mentalne mape, semantičke mreže, frejmovi, produkciona pravila, stabla odlučivanja, tabele odlučivanja i agenti znanja načini predstavljanja kodiranog znanja u višedomenskoj funkcionalnoj primeni i implementaciji u različite sisteme i procese. Pojedine tehnike kodifikovanja ili predstavljanja eksplicitnog znanja vizuelno su objašnjene na slici 3.

Slika 3: Alatkke za kodifikaciju eksplicitnog znanja

U svim oblicima funkcionisanja znanja, pa čak i tamo gdje je tehnologija od velike pomoći, ljudi zahtevaju konverzaciju, eksperimentisanje i iskustva - koja dele sa drugim ljudima koji rade to što rade. Naročito u današnje vreme, kada se *ljudsko delovanje i ponašanje pomera iznad rutinskih procesa u kompleksnije izazove*, jača potreba snažnog oslanjanja na konverzaciju sa svojim kolegama i prijateljima kao partnerima u razmišljanju, rezonovanju, zaključivanju i odlučivanju.

Svaka proaktivna konverzacija je eksperiment u stvaranju znanja kroz testiranje ideja, proveravanje reči i koncepata, neprestano destiliranje i ponovno stvaranje novog iskustva o samom životu. Najkorisniju konceptualizaciju znanja i njegovo adekvatno razumevanje omogućava mrežni kontekst stvaranja i deljenja znanja. Istraživač Rob Cross, iz IBM Istitute of Knowledge Management, identifikovao je pet načina umrežavanja u zajednice znanja i učenja koji olakšavaju stvaranje i upotrebu znanja za svakog pojedinca. Tom prilikom korisnici:

- *dobijaju odgovore* na svoja pitanja (znam-šta i znam-kako);
- *dobijaju metaznanje* (orijentacije ka domenima znanja, bazama podataka i ljudima);
- *pronalaze načine* da preformulišu svoje probleme;
- *dobijaju potvrdu o vrednovanju* svojih planova i rešenja i
- *stiču simbolizam* (prestiž) iz kontakata sa cenjenim osobama.

Mnoga praktična znanja koja koriste profesionalci u različitim oblastima delovanja vuku korene iz organskih metafora. Radi toga u interakcijama sa okruženjem, organizacije, kao otvoreni sistemi koji konvertuju inpute u outpute, deluju *ne kao diskretni entiteti nego kao elementi u socioekonomskom ekosistemu*. u živom, mrežnom svetu organizacija. Logično je da se razumevanje drugih - živih sistema koristi za razumevanje dinamike i upravljanja saradnjom u mrežama. Nastanak poslovnih mreža, kao nizova nelinearnih i nehijerarhijskih veza koje su povezane sa drugim mrežama, vezuje se za dolazak virtualnih kompanija, koje su najavili Davidow i Malone 1992. Danas, u umreženoj e-

konomiji *postoje razne digitalne mreže za marketing, lociranje materijala i re-sursa, i proširenje distribucije, što sve daje vrednost za njihove učesnike.* Takođe, postoje društvene mreže, profesionalne mreže, i mreže za zajednice i entuzijaste – koje imaju svoju svrhu i koje obezbeđuju vrednosti za sve učesnike. Pošto mrežni principi dominantno rastu u biznis okruženju, značajno je da menadžeri i svi zaposleni razumeju i preduzimaju akcije za koje smatraju da su zdrave i vitalne u odnosu na mrežu (network), pošto su njen dio. To praktično znači da svi zaposleni – *poslovni ljudi moraju biti obrazovani u analiziranju onih vrednosti koje primaju kroz sistem i onih vrednosti čijem stvaranju ili dodavanju oni doprinose u materijalnim i nematerijalnim transakcijama.* Zato je znanje u fokusu interesovanja poslovnog sveta, koje se mora razumeti da bi se bolje iskoristili, pre svega resursi znanja i organizaciona inteligencija u kreiranju vrednosti.

Društvene mreže (social networking website) – popularne su platforme za interakciju, komunikaciju i saradnju. Društvena struktura sastavljena od pojedinaca (ili organizacija) – „čvorova mreže“, povezanih pomoću jedne ili više specifičnih vrsta međuzavisnosti, kao što su: prijateljstvo, srodstvo, finansijske razmene, znanje, prestiž. Pošto su društvene interakcije tako važne za daljnje znanja, sada postoji rastući interes ne samo za zajednice prakse već i *za zajednice učenja, za izučavanje principa organizacije, mreže zajednice prakse i analizu društvenih veza.* Pažnja se proširuje sa grupa na šeme za grupisanje i na stvaranje zajednica u kojima se ljudi zbližavaju, rade na zajedničkim projektima, učestvuju u jačanju zajednica i njihovom povezivanju sa različitim poslovnim, tehnološkim i vrednosnim mrežama, a zatim se eventualno razilaze i odlaze u druge mreže odnosa.

Osnovna svrha društvenih neformalnih mreža je sakupljanje i prenošenje informacija. U mrežama znanja i poslovnim mrežama, koje su skupovi neformalnih odnosa, pojedine veze se konstantno pomeraju i menjaju.

Sa aspekta komunikacije društvene mreže su jeftini *veb servisi* koji sinergijski uključuju i tehnologiju i društvenu interaktivnost. Omogućavaju pojedincima da:

- formiraju javni, delom javni ili privatni profil u okviru ograničenog sistema,
- definišu listu korisnika sa kojima dele informacije,
- imaju uvid u profil informacije korisnika sa liste, kao i
- uvid u liste njihovih konekcija unutar sistema.

Mreže znanja i zajednice prakse i učenja

Treba istaći i različite *interesne zajednice* koje su takođe neformalne mreže, samo malo više fokusirane. One evoluiraju organski i funkcionišu na pitanjima informisanja „jednih od drugih“. Primeri su slobodne veze između prijatelja, komšija i porodice, koji dele svoju zainteresovanost za isti hobi ili sport, kao što je košarka ili video-igre.

Danas mnogi ljudi koji rade za uspeh kompanije čak i nisu u kompaniji. Oni su *klijenti, dobavljači, poslovni partneri, radnici pod ugovorom ili savetnici*. No, ipak, oni sudeluju u mrežama znanja i interesnim zajednicama koje prelaze preko organizacionih granica. Ove mreže služe kao *inteligentne „sinaptičke mreže“ koje povezuju znanje i ideje iz većih društvenih sistema sa unutrašnjim veštinama*.

Zajednice učenja imaju jače veze i odnose od mreža znanja. U zajednici učenja ljudi zaista žele da nauče jedni od drugih i da pronađu načine da generišu događaje i projekte, da pomognu svim zainteresovanim da poboljšaju svoje znanje i veštine. Oni mogu deliti oruđe, metode i savete, a čak mogu imati sistematske načine za prikupljanje istih. Postoji jak osjećaj zajednice i prirodne evolucije grupe kroz prepoznatljive faze.



Slika 4: Veštine učenja u zajednicama znanja i učenja

Pojam *zajednica* možemo definisati kao mrežu ljudi koje povezuju slične potrebe, interesovanja i problemi, a funkcionišu u višedimenzionalnom interkulturalnom kontekstu sa simetričnom komunikacijom i razvijenim poverenjem. *Zajednice prakse* ili CoPs (*Community of Practices*) su: *grupe ljudi u mreži koji neformalno rade zajedno, dele zajednička interesovanja u specifičnim oblastima znanja ili kompetencija i opredeljeni su da uče zajedno tokom vremenskog perioda razvijajući i deleći znanje*.

Koncept „*zajednice prakse*“ prvi su uveli Lave i Wenger 1991. godine, na bazi razumevanja *sticanja znanja kao socijalnog procesa*. Po tom konceptu ljudi mogu učestvovati u *komunalnom učenju* na različitim nivoima autoriteta ili pozicije u grupi u koju su uključeni i novi članovi i članovi koji su u njoj duže

vreme. Ljudi unutar CoPs-a direktno saraduju, uče jedni od drugih, dele iskustva i znanja na načine koji gaje inovativnost i najviši nivo poverenja.

Metaforički rečeno, CoPs su *kanali za deljenje znanja* koje protiče kroz granice određene procesima, funkcijama, vremenom i prostorom. CoPs karakteriše *socijalna* i *profesionalna* snaga u ciljnom organizacionom funkcionisanju izvan tradicionalnih granica i hijerarhija, a određuju ih tri bitna i međusobno zavisna elementa – *domen* znanja, veština i orijentacija (ono što znaju), *ciljna i funkcionalna struktura* (ono što jesu) u kojoj ljudi funkcionišu kroz veze u zajedničkom angažovanju i *praksa* (ono što rade) kojom zajednica gradi mogućnosti i stvara zajedničku bazu resursa (alate, dokumente, rutine, vokabular, simbole...) za akumuliranje novog znanja koje služi za buduće učenje. Kod oblikovanja pojedinih elemenata uspešne zajednice prakse posebnu pažnju treba obratiti na izgradnju *poverenja* i stvaranje *socijalnog kapitala*.

Slika 5: Učenje kao socijalni proces u zajednicama prakse

Aktivnost učenja za svaki aspekt znanja, usklađena sa korespondentnim akcionim fokusom i performansnim ciljem dimenzionirana je i sa vremenskim horizontom i to respektivno: *neposrednim – trenutačnim, veoma kratkim, kratkoročnim, srednjoročnim, dugoročnim, vrlo dugoročnim i intergeneracijskim ili vanvremenskim* horizontom, što prati i razvoj *svesti* na nivou: *osećanja, fizičke osetljivosti, samorefleksije, komunalne, strukturalne, etičke i univerzalne* svesti.

Dakle, kontinuum znanja se vizuelno opisuje kao okvir kompleksnosti - znanja i učenja.

Učenje podataka je sa singl-petljom i rezultira *akcijom bez refleksije*. Učenje infomacija je proceduralno i iziskuje ponovno adresiranje (slanje nazad) toka (pravac) radnje da prati predodređeni tok. Učenje je uglavnom mučno i - pogrešno (reproduktivno).

Učenje radi sticanja znanja je sa duplom petljom ili *samosvesnom refleksijom*, ima veću perspektivu koja uključuje ocenu (procenu) i modifikaciju namenskog ili objektnog cilja tako dobro kao što je na primer plan puta ili procedura korišćenih za njihovo postizanje. Učenje zahteva samosvesnu refleksiju.

Komunalno učenje uključuje razumevanje konteksta, relacija i trendova i zahteva stvaranje značenja, „priče“, praćenje trendova i stvaranje alternativa. Pod promenljivim se podrazumevaju veze – relacije između komponenti isto kao i razumevanje uloga i veza – odnosa između ljudi.

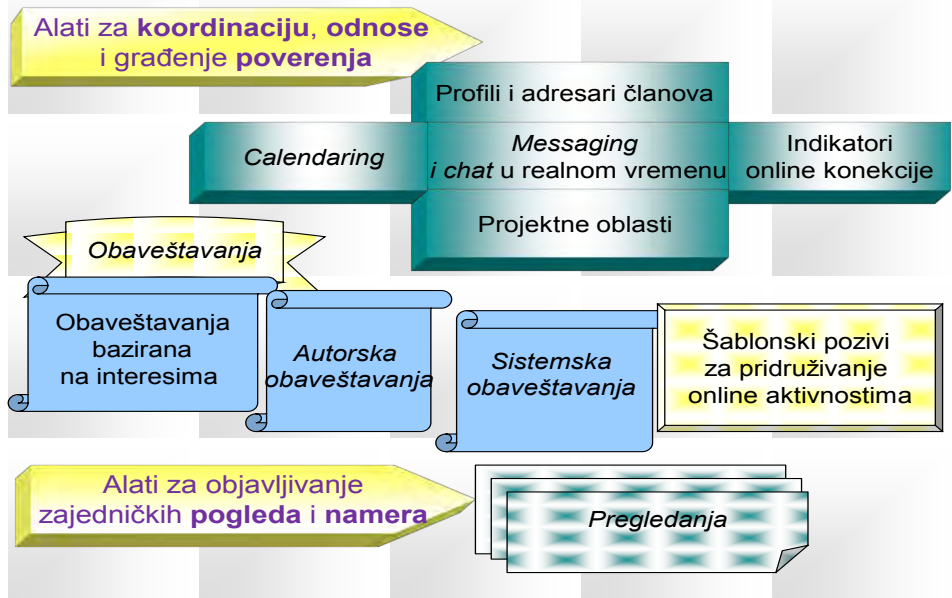
Integrativno ili sistemsko učenje traži razumevanje dinamičkih veza i - nelinearnih procesa raspoznavajući obrasce koji se vezuju, uključujući prototipove i metafore. Zahteva se prepoznavanje izgradnje i uzajamne zavisnosti sistema.



Slika 6: Komunikacioni alati za razvijanje i deljenje znanja

Generativno učenje i vrednosno zaključivanje je učenje sa uživanjem u otvorenim interakcijama sa okolinom. Ovo uključuje kreativne procese, heuristiku, vremenski neograničeno istraživanje i duboko samoispitivanje, otkrivanje najviših sposobnosti, talenata, odlučnosti i dometa pojedinca. Generativno učenje je sistemsko ili deuterio učenje, koje takođe znači i zanimanje o našim procesima razmišljanja. Ono traži obrasce logike izbacujući i dovodeći u pitanje pojedine pretpostavke i tvrdnje. Na ovaj način se uzima u obzir i praksa koja je tipična za napredno sistematsko razmišljanje.

Deuterio učenje, kao temelj pravog sistemskog razmišljanja je tip učenja koje traži da se razumeju dinamički odnosi i nelinearni procesi kroz razlikovanje obarazaca konekcija između koncepata. To je učenje koje prepoznaje ugrađenost i međusobnu zavisnost sistema, omogućavajući ljudima da rade sa složenošću i dinamikom mreže. Ono se zasniva na planu priče i projiciranju te priče u budućnost sa istraživanjem različitih mogućnosti, pa je radi toga značajno iznad komunalnog učenja, koje interpretira i prevodi najneposredniji kontekst.



Slika 7: Komunikacioni alati i onlajn komunikacija u zajednicama praksi i učenja

Najviši nivo je *integrativno sinergijsko učenje* koje integriše direktno iskustvo i razumevanje jedinstva ili duboke veze sa većim kosmosom. Ono zahteva misaone procese koji povezuju ličnu i kolektivnu svrhu zdravlja i blagostanja većih zajednica i okoline (izvor: Verna Allee: *The Future of Knowledge*, page. 255–257). Dakle, svaki aspekt znanja ili saznavanja podržava *korespondentna aktivnost* učenja i to respektivno: *instiktivno učenje podataka, proceduralno učenje informacija, reflektivno učenje u sticanju znanja, komunalno ili kontekstualno učenje sa primenom znanja, deuterio-sistemska razmišljanje i učenje na nivou inteligencije, generativno učenje mudrosti i integrativno učenje u zajednicama znanja i učenja kroz konverzaciju do sinergijskog efekta.*

3. Umesto zaključka

Pojedini vidovi ili aspekti znanja – *podaci, informacije, stečeno znanje, primenjeno znanje, inteligencija, mudrost i kapacitet za deljenje znanja u zajednicama znanja i učenja,* nisu odvojeni delovi pojedinačnog znanja, međusobno izolovani ili diskretni (prekidivi) nivoi već su određeni pozicijama - kognitivnog kapaciteta pojedinca ili su povezani u kompleksnoj mreži znanja koja se može predstaviti kao njegov kontinuum u ravni pojedinca.

Efekti učenja u organizacijama demonstrirani su sa poboljšanim performansama. U zavisnosti od vida znanja (podatak, informacija, znanje, primenjeno znanje, inteligencija, mudrost, kapacitet za deljenje znanja u zajednicama zn-

anja i učenja) performansni ciljevi su respektivno označeni kao: *feedback - sakupljanja informacija, efikasnost rada sa težištem na razvoju, praćenju i završavanju zadataka, efektivnost funkcija sa težištem na efektivnim akcijama i - otklanjanju nedoslednosti, produktivnost u primeni znanja i razumevanju višestrukih varijabli efekata, optimizacija aktivnosti koje se posmatraju kao celina i - adaptivnost na promene ambijenta, integritet vrednosti, vizije i misije sa razumevanjem svrhe i saradnja na postizanju performansi sa konzistentnim razumevanjem vrednosti u širem kontekstu.*

Aktivnost učenja za svaki aspekt znanja usklađena je sa korespondentnim akcionim fokusom i performansnim ciljem, a dimenzionirana je sa vremenskim horizontom i to respektivno: *neposrednim – trenutačnim, veoma kratkim, kratkoročnim, srednjoročnim, dugoročnim, vrlo dugoročnim i intergeneracijskim ili vanvremenskim horizontom.* Prati i razvoj svesti na nivou: osećanja, fizičke osetljivosti, samorefleksije, komunalne svesti, strukturalne svesti, etičke svesti i univerzalne svesti.

Literatura

- Banjanin 1994: Banjanin, M., *Menadžment znanja u akciji*, Naučna knjiga, Beograd.
- Banjanin 2004: Banjanin, M., *Agentna komunikacija u poslovnim mrežama*, prilog u knjizi „Socijalno-psihološke implikacije informatizacije društva“ – Zbornik radova BK Univerzitet, Beograd.
- Banjanin 2004: Banjanin, M., *Reinženjering i modeliranje mrežne dinamike*, - Tehnika broj 3, Beograd.
- Banjanin 2007: Banjanin, M., *Komunikacioni inženjering*, Saobraćajno-tehnički fakultet Doboj.
- Tuyls i dr. 2006: Tuyls, K., Hoen, P., Verbeeck, K., Sen, S., *Learning and Adaption in Multi-Agent Systems*, Springer-Verlag, Berlin.
- Turban i dr. 2005: Turban, E., Leidner, D., McLean, E., Wetherbe, J., *Information Technology for Management: Transforming Organizations in - the Digital Economy*, fifth edition, Baylor University, USA.
- Vedral 2006: Vedral, V., *Introduction to Quantum Information Science*, Oxford University Press, New York.
- Verna 2003: Verna, Allee: *The Future of Knowledge – Increasing Prosperity - through Value Networks*, Elsevier Science(USA).

Milorad K. Banjanin

COMMUNICATION STUDYING TOOLS WITHIN THE PRACTICE AND KNOWLEDGE NETWORKS

Summary

Knowledge is a complex phenomenon and basic resource of life that cannot be spent. Certain aspects of knowledge – data, information, acquired knowledge, received knowledge, applied knowledge, intelligence, wisdom and capacity for transferring knowledge within the studying and scientific communities, do not represent the individual parts or isolated or discreet levels. They are defined by the positions of cognitive capacity of an individual or they are linked in the complex knowledge network which can be represented as its continuum for each individual. The effects of studying in the organizations are demonstrated with increased performances, depending on the aspect of knowledge and form of cooperation. This leads to the development of the performance focus and level of awareness. The paper analyses certain aspects of knowledge and communication within the studying and knowledge networks.

ПСИХОЛОШКА СВОЈСТВА РЕМБРАНТОВИХ АУТОПОРТРЕТА, ПОЈЕДИНАЧНИХ И ГРУПНИХ ПОРТРЕТА

Апстракт: У овом раду се говори о стваралаштву најзначајнијег холандског барокног сликара Рембранта Харменса ван Рајна (1606–1669). Посебан акценат стављен је на психолошка својства уметникових портрета, групних портрета и аутопортрета. На више од сто аутопортрета, рађених различитим техникама, Рембрант је оставио сведочаство о једном узбудљивом животу. На почетку његовог сликарског пута, портрети пружају његов младалачки израз, скривају његову праву природу под раскошном маском и показују га у интимној и узбудљивој истинитости његовог бића. Понекад су јасни, неумољиви одблесак огледала испитиваног при пуном светлу, а понекад слика која у полусенци као да лебди изнад света, израз неухватљив и сањарски. На крају, на једном од својих последњих аутопортрета Рембрант не крије ни своју седу косу, ни своју тугу, али стил је тај који је изнад свега. На том избораном челу са уздигнутим обрвама, на том избразданом лицу, на тим упорно стиснутим уснама, каква дубина душе, каква гордост.

Кључне речи: Рембрант Харменс ван Рајн, Лајден, Амстердам, портрет, аутопортрет, групни портрет, светло-тамно, Саскија.

Највећи холандски сликар и један од највећих у историји уметности Рембрант Харменс ван Рајн рођен је у напредном универзитетском граду Лајдену 15. јула 1606. године. Његов отац, Хармен Хертис, био је млинар, и сувласник ветрењаче „Рајна“ која је производила слад, основни састојак пива. Његова мајка Нејлдхен (Корнелија) Вилемсдр ван Зајтбрук била је пекарева кћи. Породица је бар четири генерације поседовала млин на Рајни и вероватно је добила презиме Ван Рајн по холандском називу те реке.

У Холандији је било уобичајено да свачије име садржи патронимик, име изведено од оца те особе. Тако после имена Рембрант долази Харменс, скраћени облик од Харменсон, „Харменов син“. Очево друго име, Хертис, указује да је он Херитов син, док је Вилемсдр скраћеница за Вилемсдохтер, „Вилемова кћи“. Имали су деветоро деце, од којих је двоје умрло у раном детињству, а Рембрант је био њихово претпоследње дете.

* blagojenetic@yahoo.com

Рембранта су родитељи послали у седмој години у месну латинску школу, што показује да су сматрали да он обећава више но што је било уобичајено, јер су своје друге синове послали на занат (Хик 1972: 18).

Пошто је завршио школу, Рембрант се 20. маја 1620. године уписао на лајденски универзитет. Али Рембрант вероватно никада није ни желео да се посвети академском позиву, јер је предавања похађао само кратко време, ако је то уопште и чинио. У сваком случају, убрзо после уписивања, вероватно почетком 1621. године, он је постао ученик лајденског сликара Јакоба Исаксона ван Сваненбурха. У радионици овог осредњег сликара, који је боравио у Италији од 1600. до 1617. године, радећи у Венецији, Риму и Напуљу, Рембрант је остао све до 1624. године. Његов нови учитељ Питер Ластман (1583–1633) је такође радио у Италији, његове су поиталијањене слике, обично мањих димензија, драматичне скоро до гротескности, али често обилују и раскошним бојама. Ластманове минијатурне барокне сцене, Каравађо у малом, извршиле су свој утицај на Рембранта (Леви 1975: 196). Тај избор је значајан јер открива да је Рембрант желео да постане сликар „историје“ – односно библијских, историјских и митолошких тема, што је била Ластманова специјалност.

У седамнаестом веку сликари „историје“ уживали су највећи углед, чак већи од сликара портрета. Они су могли да пусте на вољу својој машини и довитљивости, сликајући и подешавајући своје композиције онако како им најбоље одговара. У поређењу с тим, сликари портрета били су спутани жељама и захтевима својих наручилаца и потребом да постигну што већу сличност.

По повратку у Лајден, Рембрант је уредио атеље у очевој кући и био тесно повезан са даровитим локалним сликаром Јаном Ливенсом (1607–1674), годину дана млађим и ништа мање амбициозним. Рано сазрео и свестран, Ливенс је већ са четрнаест година био самосталан сликар. Године 1628. Рембранту и Ливенсу се придружује њихов први ученик, петнаестогодишњи Херит Дау, што је био знак растућег значаја њихове радионице (Пешо 1996: 62). У свом родном граду, Рембрант је живео до очеве смрти, 1629. године, а потом се преселио у Амстердам и придружио домаћинству трговца уметничким сликама Хенрика ван Ајленбурга. Овде, 1631. године Рембрант упознаје Хенрикову сестричину Саскију, имућну ћерку познатог судије, а наредне године слика *Час анатомије доктора Тулпа* (Маурицијус, Хаг).

Час анатомије доктора Тулпа означава прекретницу у Рембрантовом стваралаштву. Та поруцбина била је велико признање за њега. У складу са обичајем, слику је вероватно лично наручио Николаес Тулп, професор анатомије амстердамског Хирушког удружења, а не само удружење.

Јавно предавање из анатомије одржавано је сваке године, обично у децембру или јануару, кад је време било хладно и кад се леш који је сециран одржавао у добром стању и по неколико дана. На та предавања нису долазили само чланови удружења већ и многи други истакнути или радо-

знали људи. Није чудо што је овај значајни сезонски догађај постао предмет за наруцбине портрета, мада те слике нису реалистично приказивале сама предавања.

Дакле, било је и других уметника и пре Рембранта, у Лајдену и Делфту, исто тако као и у Амстердаму, који су покушали да реше проблем групног портрета који истовремено треба да сачува успомену на један час анатомије.

Рембрантова наруцбина морала је бити потпуно иста као и оне које су добијали уметници пре њега: групни портрет који би приказивао јавни час из анатомије једног чувеног професора.

Рембрантова композиција решава проблем групног портрета на изненађујући начин и стога је карактеристична за његов велики таленат. Његова композиција нема симетричне конструкције, ликови су повезани само неодређено централном темом. Слика приказује групу дубоко заинтересованих људи окупљених око свог учитеља и леша, чији су мишићи руке очигледно предмет проучавања у овом тренутку. Рембрант допушта изразима њихових лица да говоре. Пратећи докторово обраћање, свака од фигура учествује у заједничкој радњи (Бокемил 2003: 41). На лицима ученика који пажљиво слушају професора, оцртава се страх, радозналост, чуђење, дивљење (Марковић 2011: 160). На платну Рембрант је мајсторски решио бројне сликарске проблеме дистрибуцијом светлости и сенке. Остаје незабораван утисак како млади Рембрант у „Анатомији“ од 1632. руши стару шему координације и целу групу потчињава *једном* кретању и *једној* светлости, и свако ће овај поступак да осети као типичан за нов стил (Велфлин 1974: 176).

Дубок и свестран реалиста-мислилац, Рембрант се није задовољио да кроз своју уметност прикаже само површну друштвену реалност материје; он је желео да уђе у њену суштину и да јој уметношћу преда једну вечну и непроменљиву реалну вредност. Код њега боја не постаје само средство већ саставни део материје која кроз њу почиње да зрачи својим сопственим животом. Он је сликао техником светло-тамно, али за разлику од Микеланђела, Меризи да Каравачча, који је тиме постигао само пластичност облика, код њега су и најдубља сенка као и најсветлија површина сликане с подједнако живим бојама.

Сви његови предмети су натопљени у неку нарочиту светлост која насликаној материји даје посебну животну снагу. Две године потом, Рембрант се оженио шест година млађом Саскијом ван Ујленбург (Марковић 2005: 109).

Рембрант није одолео искушењу да буде истовремено и сликар и модел. Више од сто пута он нам је у раздобљу између 1629. и 1669. представио своје лице цртежом, гравиром и сликом (Женај 1965: 5). Он студира сваки душевни покрет човека и труди се да кроз његову обичну свакодневну физиономију проникне у суштину психофизичких збивања која се крију од друштва. Био је то мали, дежменкаст човек, лишен сваке елегант-

ције, кратких дебелих руку. На лицу се истицало ниско чело, пресечено уздужном цртом, велики нос, велике уши, сензуална уста, вулгарна при осмеху, украшена брковима и младежом, јака вилица, одлучна брада, рано зарасла у сало. Дрзак поглед оживљавао је ово припросто лице: живахне, немирне испитивачке очи, кадгод мало опуштен израз, чешће визионарски или демонски.

Из портрета у портрет на том лицу се огледа жестина љубави или амбиције, туга због смрти блиских, горчина због злог удеса, резигнација и страх од старости, који је осетио врло рано и који га гони да потражи уточиште у детињству. Рембрант је почео и завршио каријеру истом сликом *Симеон у цркви*, сликом старца утешеног пред смрћу симболом надања. Рембрант децу губи, све једно за другим. Остаје сам са собом, са тим одвећ познатим лицем на коме је уписано приближавање смрти. Та усамљеност је најузбудљивији повод за толике аутопортрете. Док је још био млад и непознат, Рембрант је у недостатку модела, морао да проучава на себи форме, ликове. Када је дошао успех, сликање самога себе је било задовољство из сујете, игра. Касније та страствена потреба за собом била је, изгледа, начин да се издвоји од осталих и да се свети беди или глупости. Тако нам његови портрети пружају његов младалачки израз, скривају нам његову праву природу под раскошном маском и показују нам га у интимној и узбудљивој истинитости његовог бића (Женај 1965: 6). Али увек су ти портрети дело сликара, смела испробавања средстава уметничког изражавања. Они нас воде кроз победу генија.

Од 1632. до 1642. и стил се мења са душом сликаревом. То су године среће у Амстердаму, у друштву насмејане Саскије, године успеха великог стила, године среће између *Часа анатомије др Николаеса Тулпа* и *Данаје*¹ све у злату. *Аутопортрет* (Лувр, Париз) из 1634. године указује на срећну гордост, коју је са заносом и жаром наговестила слика *Рембрант као официр* (Маурицијус, Хар). Чувена слика *Рембрант и Саскија* (Уметничка галерија, Дрезден), на којој је портретисао себе са Саскијом у крилу, није пример Рембрантовог боемског живота. Он то никада није био. Ову слику треба посматрати као домаћи приказ у коме млади брачни пар ужива у свом веселом и безбрижном животу.

У ствари Рембрант је цело време ишао за оним што га је занимало, непрестано цртајући, сликајући, гравирајући. Његово осећање за људе продубљивало се док се он одвајао од традиционалног портретисања, упрошћујући драму да би добио дубље ефекте.

Сасвим другачија питања искрсавају у вези с делом *Чета капетана Франса Банинга Кока и поручника Вилема ван Рјутенберга*, популарно познатим као „Ноћна стража“ (Рајксмузеј, Амстердам). То је једна од најчувенијих слика на свету, често сматрана Рембрантовим најзначајнијим делом. Ако и није најзначајнија, она је сигурно била прекретница у Рем-

¹ Уље на платну, 185 x 203 цм. 1636. Ермитаж, Санкт Петербург.

брантовом животу. Пре ње он је знао само за успех и поштовање, а после ње само за одбацивање и несрећу. Они који су наручили слику нису њом били задовољни. Причало се да су касније генерације неосетљивих Холанђана омаловажавале ово платно. Тек у деветнаестом веку видовити историчари уметности поново су открили *Ноћну стражу* у њеној правој светлости и генијалности – генијалности уметника који је био жртва судбине. Исте године, убрзо по рођењу сина Титуса, Сакија умире, 14. јуна, а амстердамска средина окреће леђа уметнику. Љубитељи уметничких дела купују његове слике за прегршт ситнине. Сlike од којих поједине данас вреде читава краљевства, продају се у бесцење. Сломљен несрећом која га је задесила, Рембрант налази утеху у стварању светова.

Равнотежа је успостављена после смрти Саскије, када у његов живот улази Хендрике Стофелс, његова бивша служавка, а сада модел и љубавница. У историји сликарских модела не постоји такав случај као што је судбина Хендрике Стофелс. Она стално крстари између кухиње и атељеа. Понекад нема ни толико времена да опере руке, баца са себе хаљину и кецелу, преображава се из служавке у *Сузану на купању*. Опчињен њоме, Рембрант више не жели да слика друге моделе. Ватра која букти у уметниковим грудима узрокује стварање читаве галерије бесмртних дела. Али сликар мора да савлада и донекле укроти своју раздраганост пред визуелном лепотом, пре но што би могао да јој се преда. Емоције које су изазвале слику пренесене су у сређенијем стању од онога у коме су настале. Задовољства гледаочева разликују се у степену и квалитету од оних која су узбудила сликара. Оно што гледалац нема у силини, добија у хармонији. Од сликаревог расипничког, али сређеног вишка он узима ватру да распали сопствене опажаје. Хајде да завиримо у ту галерију Рембрантових слика коју чине: *Ходочасници у Емаусу*, *Човек са златном кацигом*, *Витсавеја*, *Портрет градоначелника Јана Сикса*, *Одрани во*, *Портрет Хендрикије Стофелс*, *Титус чита*, *Испитивачи узорака сукнарског цеха*, *Јеврејски пар*, *Цивилисова завера*, *Породични портрет* и тридесетак изванредних аутопортрета.

Ходочасници у Емаусу (Лувр, Париз), је дивна слика, ремек-дело сликарства. Та мала слика сиромашна изгледа, тамне боје, без икакве композиције, уздржане и готово неспретне фактуре, била би довољна да заувек успостави на чврстим темељима величину једног човека. И не говорећи о ученику који схвата и склапа руке, о ономе који се чуди, ставља убрус на сто, гледа право у Христову главу и изговара очито нешто што би у обичном животу сигурно звучало као узвик запрепашћена човека, не говорећи о младом слуги црних очију који доноси послужавник и види само једно: човека који се спрема да једе, али не једе, него се скрушено крсти - од тог јединственог дела могао би се сачувати само Христос, па и то би било довољно. Има ли великог сликара који није начинио Христа у Риму или Фиренци, у Сијени или Милану, у Венецији или Базелу, у Брижу или Антверпену? Од Леонарда, Рафаела и Тицијана, до Ван Ајка, Холбајна, Ру-

бенса и Ван Дајка, колико ли их није било који су од њега час градили Бога, час човека, преображавали га, показивали га на раскрсницама и прекретницама његовог завојитог и стрмог животног пута, у његовим страдањима, на рукама смрти? Како ли све нису препричани доживљаји земаљског живота и како све није замишљана слава његове апотеозе? Да ли је икад тако замишљен: блед, измршавио, како седи лицем окренут нама и лومي хлеб као на тајној вечери, у одећи ходочасника, црнкастих усана на којима су муке оставиле траг, великих, смеђих очију, благих, широко отворених и упртних у небо, са светитељским венцем хладна сјаја, неким светлупцањем око себе које га обавија целог магловитим ореолом, с нечим неизрецивим што даје наслутити жива човека који дише, али који је извесно већ једном прелазео праг смрти? Став тог божанског духа који се вратио с оног света, његов покрет који је немогуће описати, а сигурно немогуће пресликати, дубоки жар тог лица, чији је тип изражен без црта и чија се физиономија своди на покрет усана и на поглед, те ствари надахнуте незнано откуда и створене незнано како, све то има бесцену вредност. Ничија вештина не подсећа на то; нико пре Рембранта, нико после њега то није изрекао (Фромантен 1952: 241–242).

За слику *Човек са златном кацигом* (Државна галерија, Берлин), насликану око 1650. године каже се, са извесним разлогом, да је портрет уметниковог старијег брата. Приказан је као стар, истрошен човек са угаслим очима, дебелим носем, танким, стиснутим уснама и проседом чекињастом брадом на избораним, упалим образима. На њему је оклоп, на глави има високу златну кацигу са перјаницом, свакако драгоценост из чувене сликареве збирке старина.

Дајући лице тог човека у пригушеном тону, према веома тамној позадини, он пуну пажњу усредсређује на необично украшену кацигу, углачану до готово натприродног сјаја. Да би постигао жељени ефекат, Рембрант је истакао рељеф кациге тако дебелим наслагом боје да и она сама по себи сачињава рељеф (Хик 1972: 229). Занимљиво је и корисно размишљати о психолошком значењу овог ремек-дела. Али не смемо помислити да је оно насликано да овековечи лик моделов, нити да прикаже величанственост одеће, нити пак да забележи неки пролазан светлосни ефекат. Све су то важни, али не и најважнији резултати сликаревих намера. Да су Рембранту те ствари биле важне, он би био књижевник, а не сликар. Зато што је био тако велики сликар, нисмо у стању да његово сликарство искажемо речима.

Као уметник, Рембрант жели да изрази емоције, а не да казује одакле оне потичу. Он може да ради и једно и друго, и он то чини на овој слици. Али спољне чињенице су само вео, кроз који морамо да прођемо пре но што проникнемо до њене праве и интимне лепоте, јер слика има моћ откровења независно од сликара и његове воље (Боткин 1952: 12). *Витсавеја* (Лувр, Париз), потиче из 1654. године. Као и *Данаја*, та слика је једно од Рембрантових ремек-дела. Осећајност с којом је насликао то женско тело,

диван склад боја тела са белином писма и рубља поред Витсавеје доприноси великој лепоти.

Један од најчувенијих Рембрантових портрета је *Портрет градоначелника Јана Сикса* (Збирка Сикс, Амстердам). Он потиче из 1654, оне кобне године када се Рембрант, остарео, материјално упропашћен, повукао на обале Канала у ружама, спасивши од негдашњег благостања само једну ствар, која је вредела више од свих осталих – нетакнуту стваралачку моћ. Слика Јана Сикса је, по нашем мишљењу, један од најфинијих портрета икад направљених. Потпуно Рембрантово мајсторство је очигледно у сваком погледу, од широко насликане одеће, до много пажљивије урађеног лица, уоквиреног кестењастом косом, под црним шеширом. Глава је мало повијена унапред, црвени огртач безбрижно је пребачен преко једног рамена. Свака трака златних украса на огртачу насликана је једним потезом кичице. Сикс навлачи рукавицу, покрет који наглашава његово неусиљено и природно држање. Рукавице су насликане са таквом слободом каква се налази само код другог великог портретисте седамнаестог века, Франса Халса (Хик 1972: 246–247).

Сикс је у црном шеширу, у циметастоцрвеном огртачу са златним ширитима и дугметима, и тамном, голубастом грудњаку. Оковратник и манжетне су му од белог ланеног платна. Његова таласаста коса је бакарно смеђа. Позадина је преплављена дубоком, тамносивом сенком. Он навлачи рукавице са ресама, спремајући се да изађе на улицу, и застаје на часак да са озбиљном расејаношћу погледа посматрача.

Просторна расподела крупних тонских маса благог сјаја појачава спокојно достојанство његовог става. Поред тога, брзина којом је боја стављена на платно буди утисак снажне виталности. Човеку се чини као да је сваки ширит на огртачу насликан једним јединим широким потезом пуне кичице. Форме су дате са оним чврстим поуздањем које оставља утисак истине, тренутно схваћене и без колебања изражене.

Рембрант нам није оставио бољи пример своје уметничке интуиције и сликарске снаге. По композицији, по цртежу, боји, моделацији и мајсторској техници израде, ова је слика ненадмашна.

У сликама *Јеврејски пар* (Рајксмузеј, Амстердам), *Одрани во* (Лувр, Париз), *Испитивачи узорака сукнарског цеха* (Рајксмузеј, Амстердам), Рембрант је до савршенства довео сликање материје, која блиста непролазном вредношћу.

Што се тиче Рембранта, немогуће је знати шта је све пропатило његово срце. Саскија умире, а његов напорни рад наставља се без иједног дана прекида, што се може установити и по датумима његових слика, а још боље по бакрорезима. Његов иметак пропада у неповрат, њега вуку пред стечајни суд, одузимају му све што је волео: он односи сликарске ногаре, смешта се другде, живи бедно, а нити савременици чују, нити до потомства допире иједан крик те дубоко рањене душе, иједна жалба те чудновате природе, мада се с правом могло поверовати да је у тим тренуцима била

потпуно дотучена јадом. Његови напори не слабе, вредност његових дела не опада, благонаклоност ближњих напушта га заједно с иметком, срећом, благостањем: он одговара на неправде судбине, на неверства својих суграђана ненадмашним сликарским творевинама.

Рембрантови аутопортрети су дирљива сведочанства генија, заокупљеног животом душе, који најчешће на сопственом лицу, проучава њене тајне (Безен 1975: 91). То су подаци о сопственом животу, и сваки од њих представља поновни покушај самоанализе (Фриденгал 1967: 167). Материјално пропао, Рембрант живи у крчми, понижен. На слици *Рембрант у 52. години* (Збирка Фрицк, Њујорк), он слика себе као величанственог патријарха у фотељи. Патња човекова је само у његовом срцу. Он гледа свет с висине и држи свој штап као скиптар. Није ли он краљ светлости, коју ствара и води по својој жељи? Та светлост, која је снага и духовност, распростире се по читавој личности, али задржава свој највећи сјај за стваралачке руке. Још даље, скоро до одвајања од телесног, иде на једном од својих последњих *Аутопортрета* (Пинакотека, Минхен) на коме неколико немарно повучених потеза светлости остављају незабораван утисак сатиричног смеха на рачун сопствене осаме, очаја и привидног промашаја. На аутопортрету под називом *Уметник се смеје* (Валраф Рихард музеј, Келн), насликаном 1668, портрет личи на маску једног халуцинанта који фиксира посматрача уз чудесну гримасу. Није то слика неког старог лудака. Тај човек који држи свој сликарски штапић, то је Рембрант. Он зачиња свет зато што је изнад њега, а огледало му је пружио, истовремено, и интензивну и ваздушасту слику визионара, која је у ствари слика његовог генија (Женај 1965: 14).

Он није ништа пронашао, али је све усавршио у царству светлог-тамног, тако да метода којом се служио чешће и боље него ико оправдано носи његово име. Тај краљ светлости и сенке био је, пре свега сликар нарави. У дубинама природе има ствари које је тај ловац бисера једини открио.

Што се човек више бави његовим генијем, то га све више цени; ко га много воли, значи да је много научио (Ренак 1951: 353).

Овом чуду од човека, Рембранту Харменсу ван Рајну, несреће у животу као да су биле највећи подстрек и повод за рад, и као да су се прво морале исцрпити оне, да би се он исцрпео. Године 1642, када му је умрла прва жена, Саскија, он је насликао најблиставију творевину барокне уметности, чаробну *Ноћну стражу*. Године 1661. када му је умрла његова друга, невенчана жена, Хендрикје, он је насликао своје ремек-дело и ремек-дело портрета уопште, своје *Испитиваче узорака сукнарског цеха*, а 1668, кад му је умро јединац Титус, своје *Вернике* у којима је дао суму свих својих напора.

После свега тога, уистину, један човек, у животу није могао више ништа изгубити, и један уметник, у сликарству није могао дати ништа више; неколико месеци потом умро је и Рембрант, 4. октобра 1669. године.

Сахрањен је у анонимној закупљеној гробници у цркви Вестеркерк у Амстердаму.

Литература

- Батушић 1952: С. Батушић, *Рембрандту у походе*, Загреб, Зора, 126, 12 с таблама репродукција.
- Башичевић 1996: Д. М. Башичевић, *Посјет Рембрандту*, у: *Огледи*, Београд, Библиотека града, 176, 176.
- Бокемил 2003: М. Бокемил, *Рембрант*, Келн, Ташен, 2003, 41.
- Боткин 1952: Т. Боткин, *Сликарство и ми*, Београд, Ликовна академија, 12.
- Велфлин 1974: Х. Велфлин, *Основни појмови историје уметности*, Сарајево, Веселин Маслеша, 176.
- Герсон 1968: Horst Gerson. *Rembrandt paintings*, New York, Harrtison house, 527.
- Женај 1965: Р. Женај, *Рембрант*, Београд, Нолит, 5, 6, 14.
- Зимел 1992: Г. Зимел, *Рембрант*; превела с немачког Дринка Гојковић. Сремски Карловци, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, 248.
- Леви 1975: М. Леви, *Историја сликарства* (од Ђота до Сезана), Београд, Југославија, 196.
- Марковић 1995: К. М. Марковић, *Сјај и беда генија*, у: *Мајстори светског сликарства*, Шид, Књижевно друштво „Филип Вишњић“, 20, 26.
- Марковић 2005: К. М. Марковић, „*Градина*“, бр. 11, Ниш, Нишки културни центар, 109.
- Марковић 2011: К.М. Марковић, *Од Каравађа до Бранкушија*, Ниш, Свен, 160.
- Пешо 1996: К. Пешо, *Рембрант и Холандија у седамнаестом веку*, Нови Пазар, Комуна, 62.
- Пупи 1987: Л. Пупи, *Рембрант* (превод Оливера Стефановић), (1. изд.), Београд, Вук Караџић, 155.
- Ренак 1951: С. Ренак, *Аполо*, Београд: Српска књижевна задруга, 353.
- Шмит 1967: Г. Шмит, *Рембрант* (с енглеског превела Бланка Печник-Крофлин), Загреб, Зора, 802.
- Стошић Врањски 1999: З. Стошић Врањски, *Житија Леонарда да Винчија, Микеланђела Буонаротија и Рембранта ван Ријна*, Сомбор, Ивакскомерц, 127.
- Фриденгал 1967: Р. Фриденгал, *Историја уметности кроз писма великих стваралаца* (од Гибертија до Гејнзбороа), Београд, Југославија, 167.
- Фромантен 1952: Е. Фромантен, *Стари мајстори* (Белгија-Холандија), Нови Сад, Матица Српска, 241–242.

Хик 1972: Б. Хик, *Рембрант* (живот и дело), Љубљана, Младинска књига, 18, 229, 247.

Рембрандт / (с холандског превели Златко Горјан и Јосип Табак). Загреб: Култура, 1956, 393. стр.

Репродукције



Рембрант ван Рајн. *Аутопортрет*, 1640.
Уље на платну, 102 x 80cm
Лондон, Национална Галерија



Рембрант ван Рајн. *Аутопортрет*, 1669.
Уље на платну, 86 x 70,5cm
Лондон, Национална Галерија



Рембрант ван Рајн. *Час анатомије др Николаеса Тулпа*, 1632.
Уље на платну, 169,5 x 216,5 cm
Хаг, Маурицијус



Рембрант ван Рајн. *Рембрант и Саскија*. Око 1635.
Уље на платну, 161 x 131cm
Дрезден, Уметничка Галерија



Рембрант ван Рајн. *Титус који чита*. 1657.
Уље на платну, 70,5x64 cm
Беч, Уметничко-историјски музеј



Рембрант ван Рајн. *Јеврејска невеста (Исак и Ребека)*, Око 1666.
Уље на платну, 121,5 x 166,5 cm
Амстердам, Рајксмузеј



Рембрант ван Рајн. *Испитивачи узорака сукнарског цеха*, 1662.
Уље на платну, 191,5 x 279 cm
Амстердам, Рајксмузеј

Kamenko M. Marković
Blagoje V. Nešić

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF REMBRANDT'S SELF-PORTRAITS, INDIVIDUAL AND GROUP PORTRAITS

Summary

One of the greatest painters in the history of painting, Rembrandt van Rijn Harmens, was born in Leiden on 15th of July 1606. He studied painting in his hometown, at first with Jacob van Swanenburgh Isaacszoon, later on with Peter Lastman. Both painters lived in Italy, Swanenburgh from 1600 to 1617, but Lastman spent much shorter time there, but he was the one who had more influence on Rembrandt's art. Rembrandt moved to Amsterdam at the end of 1630, where he lived and worked until his death in 1669.

Not only did he painted biblical, historical, mythological compositions, individual portraits of prominent wealthy men of that age, but he also painted some of the members of his own family: Portrait of Nicolaes Ruts, Portrait of a Man who is sharpening a Pen, Portrait of Saskia, Saskia as Flora, Portrait of Maria Trip, Rembrandt's Mother, Portrait of a Woman with a Fan, Portrait of Hendrikje Stoffels, Portrait of Titus as He is reading, Titus, Portrait of the Mayor Jan Six, Portrait of a Man with a Hat in his Hands. There are also group portraits like: Dr Nicolaes Tulp's Anatomy Class, Jewish Couple, Family Portrait, Shipwright and his wife, Portrait of Cornelis Claes Anslo with a woman.

A special segment of his work took a different form of expression through numerous self-portraits. He caught the movements of person's soul and mind, however small and insignificant they seemed to be. He tried to penetrate

into the essence of his physiognomy and the psycho-physical moments that were hidden from the society.

No one has painted oneself so often as Rembrandt. His understanding of his being became much deeper and sophisticated while his techniques became more daring. Having painted more than a hundred self-portraits using various techniques he left us a record of a thrilling life. At the beginning of his artistic life, the portraits give out his youthful expression, hiding his true nature underneath the luxurious surface. The self-portrait (The National Gallery, London) painted in 1669 shows him in a simple position pressing his hands while having some desperate resignation in his look. At the end of his artistic career he does not want to conceal his grey hair or his sorrow on the portraits, however, the style stands out. One can only find pride, the depth of the soul on his wrinkled forehead with raised eyebrows, his worn-out face, persistent lips.

Certainly, Rembrandt's most beautiful self-portrait is the one better known as *A Painter at an Easel* (Louvre, Paris), painted in 1660. One can see and feel fire of red, beige, warm sparkle of brown, shades of green foundation, all coming through some dusty glow. One can also witness the happy bland of lipstick red, yellow and white with the art he modeled his face with all the wrinkles and heavy lines.

The *Portrait of Mayor Jan Cixous* (Collection Six, Amsterdam) is said to be Rembrandt's most famous portrait among all the others. Colourless air is circulating around that person seen at his home, the light cast on his bodily habits and his everyday garments. On one hand, he is not a nobleman, on the other hand, he isn't a common citizen; he is a classy man, well-dressed, whose demeanour is natural. He is preparing to leave the house, he has already put the hat on and is putting on his grayish gloves. The left hand is already in the glove, the right still naked; neither of them have been completed, nor could have they been for the whole study is complete in its negligence.

What artist was able to make a portrait such as this one? You can compare it with similar works of Rembrandt's greatest rivals, and he will certainly pass every test. Rembrandt's portrait is extraordinary, elusive and so far unequalled in the whole history of painting.

Examiners of the *Samples of the Guild Silk* (Rijks Museum, Amsterdam) can be regarded as the ultimate expression of Rembrandt's work. This is a series of stunning portraits gathered in the same frame. These are true citizens, merchants, but respectable people, gathered in an office, standing before a table covered with a red rug with an open business book at hand, surprised in the midst of a discussion. They are busy but not doing anything, they are speaking but not moving their lips. Warm atmosphere fills the room, enhancing the intensity of the colours. The prominence of skin, face, hands is by far unreachable and powerful. The playful vibrancy of light is so finely perceived as if the nature itself had given it quality and intensity.

СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ О ОБЈЕКТИВНОМ И СУБЈЕКТИВНОМ НАЧИНУ ОЦЈЕЊИВАЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: 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 са што већом вјероватноћом постигао жељени резултат, односно усвојио жељени ниво знања. Осим тога, увид у резултате рада има велику мотивациону вриједност, како за самог ученика, тако и за наставнике, који вредновањем процјењују и свој успјех постигнут током рада.

Да би ученикова оцјена представљала праву слику његовог достигнутог нивоа знања, она треба да буде објективна, због тога што једино такво оцјењивање даје тачан суд постигнутог нивоа знања и пролазност ученика. Уважњавањем свестраности у вредновању и оцјењивању обезбјеђујемо кључне ослонице објективности. Да би оцјењивање било што објективније, неопходно је комбиновати начине испитивања и оцјењивања ученика.

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 добија све више на значају и тражи потребу проучавања и анализирања његове примјене, како би у настави физичког васпитања заузело оно мјесто, које му припада.

Кључне ријечи: наставни процес, физичко васпитање, оцјена, субјективно, објективно.

Увод

Наука која се бави оцјењивањем назива се докимологија, настала од грчке ријечи декимос – доказан, и логос – истина, наука (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 са што већом вјероватноћом постигао жељени резултат, односно усвојио жељени ниво знања. Осим тога, увид у резултате рада има велику мотивациону вриједност, како за самог ученика, тако и за наставнике, који вредновањем процјењују и свој успјех постигнут током рада.

* grujomak@teol.net

Главни проблем који се јавља приликом оцјењивања је критеријум оцјењивања, на којег утичу двије врсте фактора, а то су субјективни и објективни фактори.

Традиционално испитивање, провјеравање, оцјењивање знања је било 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 у постигнути ниво знања и пролазност ученику. Уважавањем свестраности у вредновању и оцјењивању објезбјеђујемо 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 (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.

Теоретски приступ проблему

У настави имамо двије методе оцјењивања, то су субјективна и објективна метода.

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 сата, што значи да нема потреба за посебним сатима оцјењивања.

Наставници се морају чувати хало-ефекта који се манифестује у два облика, као хомо-ефекат, гдје претходна оцјена дјелује на сљедећу, или хетеро-ефекат, када више оцјена дјелује на једну оцјену (Стевановић 1998: 319). У 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 – евулацијом, 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 емпијско утврђивање ефеката објективног и субјективног оцјењивања и диктатичке 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. За истраживање је одабран узорак од 175 ученика из шест одјељења II, III и IV разреда сљедећих основних школа: „Прва основна школа“, „Друга основна школа“ и „Четврта основна школа“. Ријеч је о одабраном узорку чију структуру приказујемо у табели 1.

Табела 1: Структура узорака ученика по полу и школама

Основна школа	Одјељење	Дјечаџи	Дјевојџице	Укупно
„Прва основна школа“	II1	18	14	32
	II2	16	14	30
„Друга основна школа“	III1	10	17	27
	III2	11	16	27
„Четврта основна школа“	IV1	19	11	30
	IV2	15	14	29
Укупно	6	89	86	175

Техника и инструмент истраживања

Истраживање је проведено техникама тестирања и анкетања. Тестирање је проведено употребом тестова којима смо утврдили:

- a) финално знање проведеног експеримента,
- b) међусобни однос резултата између контролне и експерименталне групе.

Као иницијални тест знања ИНЗ-1 користили смо тест који смо ставили 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 физичког васпитања и 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.

Задачи 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 употређивања.

Анкетирање смо провели анкетним упитником међу ученицима контролне групе пошто се код њих знање оцјењивало објективном врстом оцјене.

Њиме се жељела утврдити дидактичка вриједност објективног оцјењивања које се преферира у настави физичке културе 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 резултати истраживања

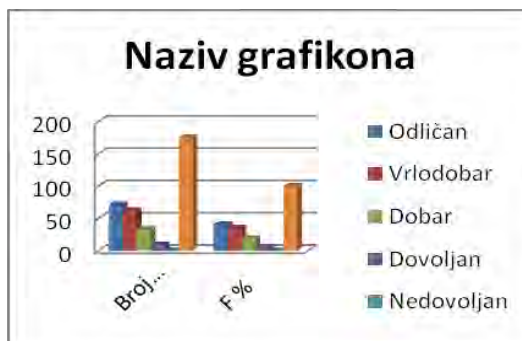
Резултате овог истраживања обрадили смо кроз сљедеће парцијалне сегменте:

- 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 узорак (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 начин 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	F %
Одличан	71	40,57
Врло добар	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:

		INIC II	FIN II	INIC. III	FIN. III	INIC. IV	FIN. IV
N	Valid	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 овакве тестове не би требало примјењивати на овој узрасној категорији, јер није способна пресуђивати о питању постављеног проблема, или боље рећи, 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 указују 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 питању оцјењивања, те је примијењен Т-тест (тест за тестирање значајности разлика аритметичких средина), да би се утврдило 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				
					Lower	Upper			
Pa-ir 1	INIC II – FIN II	-,67742	4,50782	,57249	-,182219	,46735	-,1183	61	,241
Pa-ir 2	INIC. III – FIN. III	-,66667	7,17438	,97631	-,262489	1,29156	-,683	53	,498
Pa-ir 3	INIC. IV – FIN. IV	-,27119	1,20101	,15636	-,58417	,04180	-,1734	58	,088

Табела 5:
Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	INIC II	24,9839	62	5,42155	,68854
	FIN II	25,6613	62	4,72504	,60008
Pair 2	INIC. III	24,4444	54	5,53093	,75266
	FIN. III	25,1111	54	4,83176	,65752
Pair 3	INIC. IV	24,4746	59	5,50033	,71608
	FIN. 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 питању оцјењивања наконведеног испитивања, што нам потврђују и резултати добијен на основу утврђивања статистичке значајности ($\text{Sig.} \leq .005$) промјена тестираних 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 зрелошћу у могућности просуђивања ове проблематике. Вриједности Т-теста нам говоре да је разлика између иницијалног и финалног теста општег знања из физичке културе минимална, али да иста промјена, као што смо већ поменули, није статистички значајна.

Тест општег знања
Х-квадрат тест

Табела 6:
Test Statistics

	INIC. II	FIN. II	INIC. III	FIN. III	INIC. IV	FIN. IV
Chi-Square(a,b,c,d,e,f)	46,581	69,935	70,074	41,704	40,932	44,881
df	8	9	9	7	7	8
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Упитник за ученике
Х-квадрат тест

Test Statistics

	JE-DAN	DVA	TRI	ЇE-TIRI	PET	ЃEST	SE-DAM	OSAM	DE-VET
Chi-Square(a,b)	4,429	,286	,349	1,857	,286	7,143	,143	10,286	13,000
df	2	1	2	2	1	1	2	1	2
Asymp. Sig.	,109	,593	,457	,395	,593	,008	,931	,001	,002

Вриједности χ^2 (Х-квадрат теста) указују да о питању давања одговора на питања у упитнику за процјену мишљења о објективном и субјективном оцјењивању, у одговорима на питања бр. 1, 2, 3, 4, 5 и 7 не постоји статистичка значајност у просуђивању дјецe, док у питањима бр. 6, 8, и 9 поменутог теста постоји јасно изражена статистичка значајност.

Анализирајући та питања, на основу добијених резултата јасно је уочљиво да су дјеца подијељена у ставовима код ових питања.

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-testa, 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, свеукупан рад у настави физичког васпитања, радне навике, услове рада, интересовање итд.

То указује на изузетну сложеност овог феномена, и у вези с тим, и на потребу познавања његове суштине.

Истраживање реализовано у овом пројекту показало је:

- Закључили смо да у теоретским 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 узрастима категоријама ученика не можемо добити конкретне показатеље процјене субјективног или објективног начина оцјењивања од стране наставника.
- Њихов психосоцијални развој 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 овакве тестове не би требало примјењивати на овој узрасној категорији, јер није способна пресуђивати о питању постављеног проблема или боље рећи, овај узраст није психоемоционално сазрео да доноси објективан суд.

Промјене јесу настале, али не у очекиваном обиму у односу на емпиријско тумачење проблема. Вриједности χ^2 (Х-квадрат теста) указују да су ставови подијељени о питању давања 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 кроз ово истраживање нисмо дошли до очекиваних резултата и објективног суда у вези са проблемом истраживања.

Литература

- Бала 1986: Г. Бала, *Логичке основе метода за анализу података из истраживања у физичкој култури*, Нови Сад.
- Бранковић, Илић 2003: Д. Бранковић, М. Илић, *Основи педагогије*, Бања Лука: Графика.
- Филиповић 1980а: Н. Филиповић, *Дидактика I*, Сарајево, Свјетлост.
- Филиповић 1980б: Н. Филиповић, *Дидактика II*, Сарајево, Свјетлост.

- Гојков 2002: Г. Гојков, *Лексикон педагошке методологије*, Вршац, Висока школа за образовање васпитача.
- Гргин 1999: Т. Гргин, *Школско оцјењивање знања*, Загреб, Наклада слап.
- Кундачина, Банђур 2004: М. Кундачина, В. Банђур, *Педагошка статистика*, Ужице, Учитељски факултет у Ужицу.
- Мужић 1968: В. Мужич, *Методологија педагошког истраживања*, Сарајево, Завод за издавање уџбеника.
- Мужић 1999: В. Мужич, *Увод у методологију истраживања одгоја и образовања*, Загреб, EDUCA.
- Стевановић 2001: М. Стевановић, *Дидактика*, Тузла, БХ Мост.
- Поткоњак, Ђорђевић 1998: Н. Поткоњак, Ј. Ђорђевић, *Педагогија*, Београд, Научна књига.

Grujo S. Bjeković
Izudin R. Tanović

STUDENTS' ATTITUDES AND OPINIONS ON OBJECTIVE AND SUBJECTIVE EVALUATION IN PHYSICAL TRAINING TEACHING

Summary

Educational process in elementary schools cannot be imagined without evaluation. It is necessary for the insight, correction and final regulation of educational process in order to achieve higher score. Besides, the insight in results of the paper provides great motivational value, as for the student, so for the teacher, who evaluates his own success as well.

The evaluation process should be objective regarding the level of students' knowledge. In this manner knowledge is in the proportion with evaluation process. By including all aspects of evaluation, we provide the key concepts of objectivity. In order to achieve objectivity, it is necessary to combine the modes of questioning and evaluation.

This is in the focus of our research: Can objective evaluation be successful at younger students comparing to the subjective? This question is important because the objective evaluation becomes more popular and it should be analysed regarding the physical training teaching.

PSIHOLOŠKE DETERMINANTE EFIKASNOSTI U UČENJU***

Apstrakt: U radu su analizirane psihološke determinante efikasnosti u učenju, pri čemu je efikasno učenje operacionalizovano kao samostalno učenje prema principima koji su se u rezultatima prethodnih istraživanja pokazali kao efikasni u smjeru postizanja dobrih rezultata učenja. U tom kontekstu u okviru efikasnog učenja analizirano je koliko učenici osnovnih škola koriste i kada koriste metode učenja raspodijeljenog na vrijeme i koncentrisanog učenja, metode globalnog i parcijalnog učenja, te metode aktivnog učenja. U okviru efikasnog učenja analizirane su i radne navike učenika.

Predmet istraživanja se odnosi na analizu psiholoških karakteristika kao determinanti efikasnog učenja. Cilj je ispitati da li analizirane psihološke karakteristike učenika, percepcija opšte samoeфикаsnosti i motiv postignuća, mogu biti značajne determinante efikasnog učenja.

U istraživanju su korištene: skala za ispitivanje efikasnosti u učenju, skala za ispitivanje motiva postignuća, skala za ispitivanje percepcije opšte samoeфикаsnosti i skala za ispitivanje postojanja radnih navika. Primijenjeni mjerni instrumenti su modifikovani i prilagođeni osnovnoškolskom uzrastu. Uzorak istraživanja sačinjavali su učenici osmih i devetih razreda osnovnih škola (N=276).

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji povezanost između percepcije opšte samoeфикаsnosti i motiva za postignućem, sa jedne strane, i efikasnosti u učenju, sa druge strane. Drugim riječima, učenici koji imaju pozitivnu percepciju sopstvene efikasnosti i visoko izraženu motivaciju pokazuju veći stepen efikasnog učenja. Dobijeni rezultati daju prostor za nova istraživanja u smjeru ispitivanja psiholoških determinanti efikasnosti učenja sa ciljem unapređivanja opšte efikasnosti učenika.

Ključne riječi: efikasnost u učenju, samoeфикаsnost, motiv postignuća.

Teorijski okvir istraživanja

Efikasno učenje je veoma aktuelan i istraživani fenomen. Kako ne postoji jedinstvena definicija efikasnog učenja, u ovom radu je operacionalizovano kao samostalno učenje prema principima koji su se rezultatima prethodnih istraživanja pokazali kao efikasni u smjeru postizanja dobrih rezultata učenja.

Efikasnost u učenju analizirana je preko učestalosti upotrebe adekvatnih metoda učenja i preko formiranosti radnih navika učenika. U tom kontekstu, efikasnost u učenju analizirana je preko učestalosti ispravne upotrebe metoda učenja raspodijeljenog na vrijeme i koncentrisanog učenja, metoda globalnog i

* gorjana.koledin@yahoo.com

** shooayb@yahoo.com

*** Rad je nastao kao dio projekta „Razvoj strategija učenja kod učenika osnovne škole“ koji je finasiran od strane Ministarstva nauke i tehnologije Republike Srpske.

parcijalnog učenja, te metode aktivnog učenja, koje su se već u prethodnim istraživanjima pokazale kao efikasne metode učenja u zavisnosti od vrste gradiva koje se uči. Analizirane su i radne navike učenika, koje takođe veoma doprinose efikasnom učenju, što je već potvrđeno rezultatima različitih istraživanja.

Učenje raspodijeljeno na vrijeme je učenje gradiva ili obavljanje nekog zadatka sa pauzama, za razliku od *koncentrisanog učenja* koje se obavlja kontinuirano, određeni vremenski period, bez pauze. Prema rezultatima istraživanja, bolji uspjeh se postiže kada se učenje raspodijeli na vrijeme, nego kada se uči usredsređeno. Pitanje je koliko dugački periodi raspodijeljenog učenja su najpogodniji za uspješno učenje, kao i koliko dugi intervali neučenja treba da budu između njih. U tabeli 1 je prikazano za koje vrste gradiva su pogodniji kraći intervali učenja, a za koje duži intervali učenja.

Tabela 1: Dužina intervala učenja, pogodna za učenje različitih vrste gradiva

<i>KRATKI INTERVALI UČENJA</i>	<i>DUŽI INTERVALI UČENJA</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Kratki periodi učenja (5 sek, 10 sek, 15 sek itd.) naročito su pogodni kada se uči gradivo koje nema smisao (učenje besmislenih slogova); – kratki periodi učenja su pogodni za učenje motornih radnji; – kratki periodi učenja više odgovaraju učenicima mlađeg hronološkog uzrasta. 	<ul style="list-style-type: none"> – Duži vremenski intervali (1h, 2h, pa i duže) su pogodniji kada se uči gradivo sa smisaonim sadržajem, koje čini logičku cjelinu; – duži vremenski periodi učenja su naročito značajni na početku učenja, kada treba uložiti napor da se shvati smisao gradiva; – duži vremenski periodi učenja više odgovaraju starijim učenicima.

Globalna metoda učenja je pogodnija za učenje gradiva koje je prožeto smislom, jer je smisao ono što povezuje gradivo, te ova metoda omogućava da se ono što se uči lakše razumije, zapamti i kasnije kada je potrebno lakše obnovi ili reprodukuje. Metodom cjeline je lakše učiti gradivo koje nije previše obimno. Za učenje motornih radnji pogodnija je *parcijalna metoda*, kao i za učenja verbalnog gradiva koje ne čini smisaonu cjelinu. Ova metoda je povoljna za učenje gradiva koje je suviše dugačko ili veoma teško, te ga je iz tog razloga potrebno podijeliti na više dijelova. Međutim, *kombinacija ove dvije metode* je najefikasnija kada je u pitanju gradivo koje je veoma dugačko i teško. Obično se preporučuje da učenik treba da čita gradivo u cjelini, sve dok u potpunosti ne razumije njegov smisao. Poslije toga, gradivo se dijeli na više dijelova, tako da svaki dio čini smisaonu cjelinu. Vučić (1985) ističe da istraživanjima nije utvrđeno koja je od ovih metoda pogodnija. Drugim riječima, obje metode su adekvatne za učenje različitih vrsta gradiva.

Aktivno učenje je, prema većini autora (Vučić, Grgin, Krneta), učenje koje podrazumijeva nekoliko etapa. Opšti redoslijed aktivnosti koje čine aktivno učenje sastoji se od 5 faza i to: prethodni pregled gradiva, postavljanje pitanja,

čitanje gradiva, preslišavanje i završni pregled gradiva. Prethodni pregled gradiva sastoji se od detaljnog pregleda sadržaja materijala koji se uči, te obaveznog čitanja predgovora, u kom autor naglašava osnovne ideje. Potom je potrebno pregledati sve naslove i podnaslove, pročitati zaključke ili sažetak materijala koji se uči. Istraživanja su pokazala da su učenici koji su praktikovali ovu fazu imali mnogo više uspjeha u učenju od onih koji nisu.

Postavljanje pitanja je druga faza aktivnog učenja, pri čemu je pitanja moguće postavljati u svim fazama. Najbolje je naslove i podnaslove pretvarati u pitanja, npr. „O čemu govori ovo poglavlje?“ ili „Sa kog je stanovišta autor obradio određeni problem?“. Suština postavljanja pitanja je u tome što je gradivo lakše zapamtiti kao odgovor na neko pitanje, nego kao običan tekst. Učestalom upotrebom ove faze prilikom učenja formiraće se navika postavljanja pitanja, što veoma olakšava učenje.

Prilikom čitanje gradiva, koje predstavlja treću fazu aktivnog učenja, posebnu pažnju treba obratiti na riječi i rečenice koje su pisane masnim ili podebljanim slovima. Autor time označava i želi da podvuče važne tremine, pojmove i principe. Značajan aspekt čitanja jeste uočavanje i pamćenje značajnih detalja u tekstu. Ti detalji dopunjuju i potkrepljuju osnovnu misao i bez njih ona bi bila nepotpuna. U toku čitanja gradiva neophodno je imati na umu pitanja koja su u vezi sa tim dijelom gradiva, te tragati za odgovorima.

Preslišavanje je četvrta faza aktivnog učenja. Sa preslišavanjem ne treba početi previše rano, jer je veća vjerovatnoća pravljenja grešaka koje se u toku učenja mogu učvrstiti tako da će gradivo biti pogrešno naučeno. Preporučuje se da učenik nekoliko puta pročita gradivo, bar dok u potpunosti ne razumije smisao, pa tek onda da počne sa preslišavanjem. Što je gradivo teže, sa preslišavanjem treba početi kasnije. Preslišavanje daje učeniku svijest o uspjehu. Kada uspješno reprodukuje jedan dio materijala, učenik postaje svjestan da je postigao izvjestan uspjeh. Poznavanje rezultata učenja, a posebno svijest o uspjehu, spadaju u najjače motive za dalje učenje.

Završni pregled gradiva je posljednja faza aktivnog učenja. Od prethodnog pregleda gradiva razlikuje se po tome što se u ovoj fazi pregleda ono što je urađeno, a ne ono što treba uraditi. U toku učenja potrebno ga je izvršiti nekoliko puta. Čim se završe četiri prethodne faze za jedno poglavlje, potrebno je izvršiti pregled da li je to poglavlje naučeno. Pregled gradiva treba da bude aktivan, što znači da treba da se sastoji od preslišavanja, a ne od čitanja.

Metode učenja svakako su problem o kom treba razgovarati sa učenicima još na početku školovanja, pri čemu nastavnici trebaju biti edukovani o tome kako uspješno učiti i kako učenicima pokazati da uče.

Pored metoda učenja, značajan faktor efikasnog učenja jesu i radne navike učenika. Radne navike koje se stiču u ranom djetinjstvu su veoma značajna podloga navikama koje su potrebne učeniku da bi imao uspjeha u učenju. Čest uzrok lošeg školskog uspjeha jeste nedostatak formiranih radnih navika, pri čemu i rezultati istraživanja pokazuju da učenici sa izraženim intelektualnim sposobnostima, ukoliko nemaju formirane radne navike, ne postižu uspjeh u skladu

sa svojim sposobnostima, što ukazuje na to koliko su radne navike bitne za uspjeh u učenju.

Radne navike se u literaturi najčešće dijele na radne navike mjesta i vremena. U tom kontekstu *radne navike mjesta* podrazumijevaju učenje za čistim radnim stolom, u sjedećem položaju, na polutvrdoj stolici. Radni sto bi trebalo biti okrenut ka zidu, da dešavanja oko učenika ne remete koncentraciju. Sjedeći položaj i polutvrda stolica neophodni su radi koncentracije, jer ukoliko se uči u ležećem položaju i na mekanoj stolici, dolazi do relaksacije mišića što uzrokuje pospanost i pad koncentracije. Ono što je takođe bitno naglasiti jeste da je potrebno uvijek učiti na istom mjestu, jer time pri sjedanju na isto mjesto nije potrebno prolaziti period zagrijavanja za rad, već je moguće odmah početi sa učenjem.

Radne navike vremena podrazumijevaju okvirno pravljenje vremenskog plana učenja, kako na dnevnom, sedmičnom, mjesečnom, tako i godišnjem nivou. Vremenske navike učenja omogućavaju lakšu organizaciju prilikom učenja, pri čemu, ukoliko je vrijeme dobro isplanirano, uvijek ostaje dovoljno prostora za sve druge svakodnevne aktivnosti u toku dana.

Uspjeh u učenju, pored toga što zavisi od adekvatne upotrebe metoda učenja i formiranih radnih navika, zavisi svakako i od psiholoških karakteristika samih učenika. U ovom radu analizirane su percepcija opšte samoeфикаsnosti i motivacija za postignućem, kao značajne psihološke odrednice uspješnog učenja.

Percepcija opšte samoeфикаsnosti odnosi se na suđenje ili procjenu osobe o posjedovanju sposobnosti za izvršavanje ponašanja relevantnog za specifični zadatak ili situaciju. Smederevac i Mitrović (2006) ističu da percepcija samoeфикаsnosti uključuje percepciju o tome: koje aktivnosti su neophodne, koliko napora je neophodno uložiti u tu situaciju, koliko dugo će osoba izdržati u suočavanju sa teškoćama, koji obrasci su neophodni za zadatak i emocionalne reakcije koje osoba anticipira.

Bandura (prema: Smederevac i Mitrović 2006) naglašava važnost samopercepcije eфикаsnosti kao kognitivnog medijatora aktivnosti. Tokom razmatranja aktivnosti i njenog preduzimanja, ljudi prave procjene u vezi sa vlastitim sposobnostima za izvršavanje određenih zadataka. Osoba razvija ciljeve i standarde koji služe kao osnova za akciju. Zatim razmatra mogućnosti za vrstu aktivnosti i donosi odluku na osnovu anticipiranih posljedica (spoljašnjih i unutrašnjih) i procjene samoeфикаsnosti za izvođenje te akcije, tj. neophodnog ponašanja koje je vezano za tu akciju. Pošto je aktivnost preduzeta, posljedica se procjenjuje u vidu spoljašnjih nagrada ili kroz samoevaluaciju. Uspješnost dovodi do povećavanja procjene samoeфикаsnosti i postavljanja viših standarda za buduće napore. Neuspjeh može dovesti do odustajanja ili do nastavljanja pokušaja, u zavisnosti od vrijednosti za osobu i njenog doživljaja samoeфикаsnosti u odnosu na buduće napore.

Vjerovanje u vlasitu eфикаsnost (prema: Smederevac i Mitrović 2006) ima ključnu ulogu u procesu odabira ciljeva na koje će se osoba usmjeriti, zatim

na procjenu koliko napora će morati investirati u njihovu realizaciju i koliko je u mogućnosti izdržati pritisak u susretu sa teškoćama. Osobe koje sumnjaju u svoje sposobnosti će u susretu sa teškoćama češće odustajati i birati prosječna rješenja. Oni koji ne sumnjaju u svoje sposobnosti će ponovo pokušati, povećati napore, te primjenjivati različite strategije.

U tom kontekstu, samoefiksanost može biti značajna odrednica uspjeha u učenju, pri čemu će samoefikasniji učenici vjerovatno postizati bolje rezultate u školi, dok će oni koji sumnjaju u svoje sposobnosti vjerovatno postizati lošije rezultate. Međutim, kako je samoefikasnost osobina koja zavisi i od spoljašnjih činilaca, moguće je i to da će uspjeh u učenju podizati, a neuspjeh snižavati samoefikasnost.

Analizirana je i motivacija za postignućem, koja se u velikom broju istraživanja pokazala kao značajan faktor uspjeha u školi. Iako su određenja pojma motiva za postignućem djelimično različita, uglavnom se sva svode na isto, a to je da je motiv za postignućem potreba koja se manifestuje u želji za uspjehom, rješavanjem teških i složenih zadataka, savladavanju prepreka i dostizanju onoga što je za osobu vrijedno. Motiv postignuća se ogleda i u ponovnim pokušajima da se cilj ostvari, ukoliko iz prvog pokušaja nije ostvaren.

Mnogobrojna istraživanja su potvrdila postojanje veze između visokog motiva za postignućem i postizanja uspjeha u školi. Drugim riječima, osobe sa visokim motivom za postignućem će težiti postizanju dobrih rezultata u učenju, imati bolje ocjene i biti percipirani kao dobri i vrijedni učenici. Sa druge strane, nizak motiv za postignućem determiniše loše rezultate u učenju, te će učenici koji imaju nizak motiv postignuća imati lošije ocjene i manje se truditi da ostvare dobre rezultate.

Rezultatima istraživanja će se pokazati koliko su navedene karakteristike učenika značajne za postizanje uspjeha u školi. Pretpostavka je da će učenici koji koriste adekvatne metode učenja, imaju formirane radne navike, visoku percepciju samoefikasnosti, te visok motiv za postignućem, postizati mnogo bolje rezultate u odnosu na učenike koji ne koriste adekvatne metode učenja, koji nemaju formirane radne navike, imaju nisku samoefikasnost i nizak motiv za postignućem.

Metodološki dio istraživanja

Predmet i cilj istraživanja

Kao što je već naglašeno u teorijskom dijelu, problem efikasnog učenja je veoma aktuelan i uglavnom proučavan u oblasti pedagoških nauka. Malo je psiholoških istraživanja koja su posvećena ovom fenomenu, iako po svojoj prirodi podjednako pripada i oblasti psihologije. U tom kontekstu, uglavnom se od psiholoških osobina u vezu sa efikasnim učenjem dovodi motiv postignuća, kao glavni pokretač na aktivnost kada je u pitanju postizanje uspjeha u školi. Međutim, češće je slučaj da se u fokusu istraživanja nalazi školski uspjeh, kao ishod

efikasnog učenja, dok se ono što prethodi dobrom ili lošem školskom uspjehu, a to je upravo efikasnost u učenju, uglavnom zanemaruje.

U ovom radu predmet istraživanja se odnosi na analizu psiholoških karakteristika kao determinanti efikasnog učenja. U tom kontekstu analizirane su percepcija opšte samoefikasnosti i motivacija za postignućem. Cilj je ispitati da li analizirane psihološke karakteristike učenika, u prvom redu percepcija opšte samoefikasnosti i motiv postignuća, mogu biti značajni izvori efikasnog učenja učenika osnovnih škola.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju su korištene dvije metode i to metod teorijske analize i empirijsko neeskepreimentalni metod. Metod teorijske analize korišten je za teorijsku obradu problema istraživanja, pri čemu su analizirani različiti izvori, te istraživanja koja su rađena u ovoj oblasti. Od postupaka za obradu podataka korišteni su: postupci za utvrđivanje metrijskih karakteristika konstruisanih instrumenata, te hi-kvadrat test kao pokazatelj razlika među ispitanicima u odnosu na ispitivane varijable.

U istraživanju je primijenjeno nekoliko instrumenata za prikupljanje podataka.

– *Skala za ispitivanje efikasnosti u učenju*. Skala je sadržavala 17 tvrdnji, ali je u procesu utvrđivanja metrijskih karakteristika zadržano 13. Pouzdanost skale, izračunata pomoću Chrombach alfa, iznosila je $r=0,697$, što je u granicama zadovoljavajuće visine koeficijenta pouzdanosti za ovakvu vrstu mjernog instrumenta. Ukupni skorovi ispitanika na ovoj skali raspoređeni su u tri kategorije i to niska, osrednja i visoka efikasnost učenja.

– *Skala za ispitivanje radnih navika*. Ova skala sadrži 6 tvrdnji. Pouzdanost skale (Chrombach alfa) iznosi $r=0,610$. Na osnovu distribucije odgovora isitanika dobijene su tri kategorije: slabe, umjerene, donekle razvijene radne navike.

– *Skala za ispitivanje percepcije samoefikasnosti*, autora Ivanova i Penzića (1999), modifikovana je za potrebe istraživanja (sadrži 10 tvrdnji, Chrombach alfa $r=0,80$). Nakon sumiranja odgovora ispitanici su prema skor na ovoj skali imali: umjereno izraženu samoefikasnost, visoku samoefikasoti, te izrazito visoku samoefikasnost.

– *Skala za ispitivanje motiva za postignućem* je konstruisana za potrebe istraživanja i svojim sadržajem prilagođena uzrastu ispitanika (sadrži 8 tvrdnji). Sumiranje rezultata pokazuje da je motiv postignuća kod učenika nizak, osrednji i izražen.

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 276 učenika osnovnih škola. Anketirani su učenici osmih i devetih razreda. U tabeli 2 prikazani su relevantni pokazatelji

strukture uzorka, na osnovu kojih se može zaključiti da je struktura uzorka zadovoljavajuća, s obzirom na predmetno određenje istraživanja.

Tabela 2: Relevantni parametri strukture uzorka

<i>Pol</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Ženski	135	48,91
Muški	140	50,72
Σ	275	96,64
<i>Razred</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Osmi	139	50,36
Deveti	133	48,19
Σ	272	99,28
<i>Uspjeh na polugodištu</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Nedovoljan	37	13,41
Dovoljan	3	1,09
Dobar	64	23,19
Vrlo dobar	101	36,59
Odličan	64	23,19
Σ	269	97,46
<i>Uspjeh u prethodnom razredu</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Nedovoljan	8	2,90
Dovoljan	8	2,90
Dobar	71	25,72
Vrlo dobar	96	34,78
Odličan	90	32,61
Σ	273	98,91
<i>Vladanje na kraju prethodnog razreda</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Loše	6	2,17
Zadovoljavajuće	6	2,17
Dobro	18	6,52
Primjereno	244	88,41
Σ	274	99,28

Rezultati istraživanja

U okviru rezultata istraživanja prvo je analizirana struktura dobijenih rezultata koji se odnose na to koliko učenici osnovnih škola efikasno uče, te koliko su im razvijene radne navike koje su, kao što je već naglašeno u teorijskoj elaboraciji problema, veoma značajne determinante uspješnog učenja.

U drugom dijelu rezultata istraživanja analizirane su psihološke determinante uspješnog učenja i to percepcija samoeфикаsnosti i motiv postignuća.

Struktura efikasnosti učenja

U ovom dijelu interpretacije dobijenih rezultata analizirani su odgovori ispitanika na niz pitanja koja se odnose na efikasnost učenja učenika osnovnih škola. Distribucija dobijenih rezultata prikazana je u tabeli 3.

Na osnovu strukture efikasnosti učenja učenika završnih razreda osnovnih škola može se zaključiti da skoro polovina ispitanih ima relativno zadovoljavajuće organizovano učenje predmetnih gradiva. Nešto više od tri četvrtine ispitanih učenika (75,18%) tačno zna koje od školskih predmeta lakše, a koje teže uči, što je svakako podatak koji bi zahtijevao dodatnu analizu, kako bi se i potvrdilo da li se to kreće u onim „standardnim“ vjerovanjima da se lakše uče društveni predmeti (muzičko, likovno...) od onih „prirodnjačkih“ (matematika, hemija, fizika...).

Izgleda da su učenici obuhvaćeni istraživanjem napustili staro dobro „bubanje“ i „mehaničko učenje“, te prešli na usvajanje smisla gradiva, prije nego učenja napamet, gdje se tvrdnja „Trudim se da zapamtim smisao gradiva, a ne da učim napamet“ potpuno odnosi na 68% ispitanih. U skladu sa ovakvom interpretacijom su i odgovori ispitanika na tvrdnji „Prvo pročitam gradivo, pa tek onda počnem da učim“ gdje skoro dvije trećine ispitanih (61,54%) smatra da se ovo potpuno odnosi na njih.

Većinu preostalih pravila i uputstava koja nalažu teorije učenja učenici obuhvaćeni uzorkom praktikuju u relativno visokom stepenu. Tako tri petine ispitanih, u toku učenja, posebnu pažnju obraća na dijelove teksta koji su na neki način naglašeni (59,27%). Skoro dvije trećine učenika nisu u kategoriji onih koji nemaju naviku da se preslišavaju kad uče gradivo, jer 59,27% njih se čak i nakon završenog učenja preslišava (vjerovatno na putu od kuće do škole ili za vrijeme nekih drugih slobodnih aktivnosti). Dodamo li tome da dodatnih 29% učenika djelimično upražnjava ovakvu naviku, onda se može doći do zaključka da većina učenika svaki djelić svog slobodnog vremena iskorištava za preslišavanje učenog gradiva.

Jedno od važnijih pravila ispravne upotrebe efikasnih metoda učenja koje se odnosi na obavezno pravljenje pauze između učenja dva različita predmeta, poštuje značajna natpolovična većina (58,76%) ispitanih osnovnoškolaca. Kada je u pitanju usvajanje obimnog gradiva takođe zadovoljavajuće veliki broj učenika zna kako se nositi sa ovakvom vrstom udžbeničkog sadržaja, jer se na više od polovinu njih u potpunosti odnosi tvrdnja „Obimno gradivo prvo raspodijelim u smislene cjeline, pa tek onda učim“ (56,36%).

Tabela 3: Osnovne deskriptivne vrijednosti skale za ispitivanje efikasnosti učenja

Tvrdnje	Uopšte se ne	Djelimično	Potpuno se	Korigovana aj-tem-total korelacija
	odnosi na mene	se odnosi na mene	odnosi na mene	
	f	f	f	
3. Obimno gradivo prvo raspodijelim u smislene cjeline, pa tek onda učim.	42	78	155	0,372
	15,27	28,36	56,36	
4. Pravim pauze između učenja dva različita predmeta.	45	68	161	0,269
	16,42	24,82	58,76	
5. Dok učim, od gradiva pravim pitanja.	140	86	48	0,259
	51,09	31,39	17,52	
6. Prvo pročitam gradivo, pa tek onda počnem da učim.	48	57	168	0,379
	17,58	20,88	61,54	
8. Posebnu pažnju obratim da dijelove teksta koji su na neki način naglašeni.	24	88	163	0,333
	8,73	32,00	59,27	
9. Sa preslišavanjem ne počinjem dok gradivo nekoliko puta ne pročitam.	38	94	142	0,336
	13,87	34,31	51,82	
10. Od naslova i podnaslova u gradivu pravim pitanja i u toku učenja tražim odgovore na ta pitanja.	119	121	35	0,190
	43,27	44,00	12,73	
11. Često se preslišavam i nakon učenja (kad završim sa učenjem).	31	81	163	0,378
	11,27	29,45	59,27	
12. Trudim se da zapamtim smisao gradiva, a ne da učim napamet.	23	65	187	0,374
	8,36	23,64	68,00	
13. Znam u koje doba dana najbolje mogu da učim.	41	75	158	0,338
	14,96	27,37	57,66	
15. Tačno znam koje predmete lakše, a koje teže učim.	21	47	206	0,296
	7,66	17,15	75,18	
16. Tražim pomoć od drugih (roditelja, nastavnika itd.) ako imam poteškoće u učenju nekih predmeta.	83	97	95	0,453
	30,18	35,27	34,55	
17. Trud koji ulažem u učenje ne daje željene rezultate.	42	94	140	0,195
	15,22	34,06	50,72	

Da li se kod gore dobijenih rezultata istraživanja radi o stvarnom stanju efikasnog učenja ili je posrijedi davanje socijalno poželjnih odgovora, ostaje da se utvrdi nekim narednim istraživanjima. Međutim, određeno objašnjenje može da pruži i dodatna interpretacija preostalih tvrdnji.

Da ipak učenje učenika nije tako dobro i efikasno, pokazuje distribucije odgovora na nekoliko tvrdnji koje nisu tako očigledne i koje s pravom navode na oprez kada je u pitanju izvođenje zaključaka o efikasnom učenju. Naime, tek svaki peti ispitanik u toku učenja od gradiva pravi pitanja, dok se tvrdnja „Dok učim od gradiva pravim pitanja“ na više od polovinu učenika uošte ne odnosi. Slični rezultati su i na tvrdnji „Od naslova i podnaslova u gradivu pravim pitanja i u toku učenja tražim odgovore na ta pitanja“ gdje je tek nešto više od desetine ispitanih smatralo da se ova tvrdnja u potpunosti odnosi na njih, dok je 43,27% ispitanih izjavilo da u toku učenja uopšte ne razmatra naslove i podnaslove u smislu da od njih prave pitanja. Dakle ovaj dio analize možemo zaključiti time da većina učenika nema običaj da u toku učenja nastavnog gradiva pravi pitanja i na taj način poveća efikasnost učenja.

Posebnu pažnju svakako zaslužuje podatak da relativno mali broj učenika traži pomoć od drugih (roditelja, nastavnika...) čak i kada je u pitanju gradivo sa kojim imaju poteškoća u učenju nekih predmeta, a takvih učenika je tek nešto više od trećine (34,55%), tako da možemo zaključiti da su učenici obuhvaćeni istraživanjem u značajnoj mjeri prepušteni sami sebi kada je u pitanju učenje, čak i predmeta koji „im ne idu baš najbolje“. Da li se ovdje radi o samostalnosti učenika, nedostatku razumijevanja za njihove probleme u učenju od strane nastavnika ili se ipak radi o nedostatku vremena kod roditelja, ostaju otvorena pitanja.

Analizirana je i distribucija odgovora ispitanika na pitanje u kom su trebali da procijene koliko uloženi trud daje željene rezultate. Podaci nisu nimalo ohrabrujući, jer više od polovine ispitanih (50,72%) smatra da trud i vrijeme koje ulažu u učenje ne daju željene rezultate. To je svakako podatak na koji treba obratiti posebnu pažnju, naročito kada je u pitanju organizacija nastave u osnovnim školama, ali i način na koji nastavnici vrše ispitivanje znanja učenika. Ovdje se svakako mora razmisliti i o mogućim konsekvencama učeničke percepcije da uloženi trud ne daje željene rezultate, što se može odraziti i na druge aspekte kasnijeg odnosa prema životnim pitanjima, ali i samog uspjeha u životu.

Struktura radnih navika učenja

U teorijskoj elaboraciji problema istaknuto je da su i radne navike veoma značajan aspekt uspješnog učenja. Pregledom rezultata u tabeli 4, može se vidjeti da radne navike kod učenika nisu na zadovoljavajućem nivou. Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, uočljivo je da kod većine ispitanih nije razvijena jedna od osnovnih radnih navika, a to je učenje za radnim stolom u sjedećem položaju. Čak 42,65% učenika ima naviku učenja u ležećem položaju. Pored toga, skoro dvije trećine ispitanih (65,58%) nema običaj da pravi bilo kakav plan učenja na sedmičnom nivou, što ukazuje na to da se učenje vjerovatno odvija „kampański“: uoči testova, kvizova ili pred kraj polugodišta, odnosno godine. Tek svaki peti učenik ima tačno utvrđen plan pripremanja gradiva iz školskih predmeta.

Tabela 4: Osnove deskriptivne vrijednosti skale za ispitivanje radnih navika

Tvrdnje	Uopšte se ne	Djelimično	Potpuno se	Item-total korelacija
	odnosi na me-	se odnosi na	odnosi na me-	
	ne	me-	ne	
	f	f	f	
	%	%	%	
1. Uvijek učim u isto vrijeme.	105 38,04	101 36,59	70 25,36	0,346
2. Pravim sedmični plan učenja.	181 65,58	58 21,01	37 13,41	0,353
3. Nikad ne učim u ležećem položaju.	116 42,65	95 34,93	61 22,43	0,148
4. Uvijek učim na istom mjestu.	95 35,06	84 31,00	92 33,95	0,310
5. Imam tačno utvrđen plan spremanja gradiva iz školskih predmeta.	88 31,88	126 45,65	62 22,46	0,403
6. Svaki dan odredim koliko ću vremena učiti određeni predmet.	87 31,52	82 29,71	107 38,77	0,377

Tek nešto više od četvrtine ispitanih učenika uvijek uči u isto vrijeme ili na istom mjestu, što svakako nije dobra navika za efikasno učenje. Međutim da li se tu radi o nekim objektivnim okolnostima, kao što su stambene prilike učenika ili o samoj organizaciji učenja, ne može se na osnovu ovog istraživanja pouzdano zaključiti.

Prema nalazima do kojih se došlo u istraživanju, čini se da đaci nemaju običaj da prave planove učenja ili da odrede koliko vremena će učiti u toku jednog dana. Tek relativno mali broj učenika, odnosno jedna trećina, uvijek uči na istom mjestu (33,95%), dok tek svaki četvrti učenik uvijek uči u isto vrijeme (25,36%). Ovaj podatak posebno iznenađuje, s obzirom na to da je raspored časova i nastave u osnovnim školama stalan u toku polugodišta ili školske godine.

U zaključku se može reći da učenici obuhvaćeni uzorkom imaju relativno slabo razvijene/usvojene radne navike. Iznenaduje činjenica da učenici češće pravilno upotrebljavaju metode efikasnog učenja, nego što imaju dovoljno razvijene radne navike. Ova diskrepanca između dva veoma bitna segmenta organizacije učenja svakako bi mogla da bude predmet nekih budućih istraživanja.

Psihološke varijable kao determinante efikasnosti u učenju

U ovom dijelu istraživanja analizirani su odnosi odabranih psiholoških varijabli, percepcije samoefikasnosti i motiva postignuća sa jedne strane i efikasnog učenja sa druge strane.

Krenulo se od pretpostavke da će analizirane psihološke varijable biti značajne determinante efikasnosti u učenju. U tom kontekstu, učenici sa pozitivnijom percepcijom samoefikasnosti i većim motivom za postignućem će biti uspješniji u primjeni metoda efikasnog učenja i imati razvijenije radne navike od onih sa negativnom percepcijom samoefikasnosti i manjim motivom za postignućem.

Samoefikasnost kao determinanta efikasnosti u učenju

Procjena vlastite sposobnosti organizovanja i izvršavanja akcija potrebnih za obavljanje određenih zadataka mogu u značajnoj mjeri biti povezane sa uspjehom u učenju, a samim time i u odabiru metoda učenja, te bi one u skladu sa tim trebale biti efikasnije. Sa druge strane procjene vlastite sposobnosti izvršavanja potrebnih akcija utiču na donošenje odluka vezanih za organizaciju samog učenja, istrajnost u tom procesu kao i napora koji se treba uložiti u obavljanje zadataka vezanih za učenje.

Kao što se može vidjeti iz tabele 5, najveći broj učenika koji pokazuje izrazito visoku samoefikasnost (50,00%). Oni su takođe na pozitivnom kraju kontinuuma efikasnosti učenja. Sa druge strane, većina učenika koja pokazuje umjerenu samoefikasnost (49,46%) ima nizak skor na skali za ispitivanje efikasnosti učenja. Razlike među učenicima su i statistički značajne ($df=4$; $\chi^2=32,285$; $p=0,000$).

Dobijeni rezultat zavrjeđuje posebnu pažnju i zbog toga što mala razlika u percepciji samoefikasnosti dovodi do osjetne razlike u efikasnosti učenja. Većina učenika pokazuje umjerenu do izrazitu samoefikasnost, dok se efikasnost učenja kreće od niske do visoke. S obzirom na ovakve rezultate, svakako bi bilo potrebno da se u školama u nastavnom, ali još više u vannastavnom procesu, povede računa o doživljaju vjerovanja učenika u sopstvene sposobnosti, što bi u krajnjem slučaju trebalo dovesti i do poboljšanja efikasnosti učenja, a samim tim i poboljšanja uspjeha u školi i u životu učenika uopšte.

Tabela 5: Percepcija samoefikasnosti i efikasnost učenja

			Efikasnost učenja			Σ
			Niska	Osrednja	Visoka	
Percepcija samoefikasnosti	Umjerena	f	46	32	15	93
		%	49,46	34,41	16,13	100,00
	Visoka	f	22	37	29	88
		%	25,00	42,05	32,95	100,00
	Izrazita	f	14	26	40	80
		%	17,50	32,50	50,00	100,00
Σ		f	82	95	84	261
		%	31,42	36,40	32,18	100,00

$df=4; \chi^2=32,285; p=0,000^{**}$

Što se tiče odnosa samoefikasnosti i radnih navika, rezultati takođe pokazuju da najveći broj učenika sa izrazitom samoefikasnošću ima razvijene radne navike. Kako se vidi iz tabele 6, nešto manji procenat učenika sa izrazitom samoefikasnošću je u kategoriji onih sa razvijenim radnim navikama. Međutim, najveći broj učenika sa umjerenom i visokom samoefikasnošću spada u kategoriju učenika sa umjerenom razvijenim navikama učenja. Dobijene razlike među učenicima su statistički značajne ($df=4; \chi^2=11,711; p=0,019$).

Tabela 6: Percepcija samoefikasnosti i navike učenja

			Navike učenja			Σ
			Slabe	Umjerene	Razvijene	
Percepcija samoefikasnosti	Umjerena	f	35	40	20	95
		%	36,84	42,11	21,05	100,00
	Visoka	f	23	40	34	97
		%	23,71	41,24	35,05	100,00
	Izrazita	f	22	26	36	84
		%	26,19	30,95	42,86	100,00
Σ		f	80	106	90	276
		%	28,99	38,41	32,61	100,00

$df=4; \chi^2=11,711; p=0,019^*$

Motiv postignuća kao determinanta efikasnosti učenja

Druga psihološka varijabla koja je analizirana u odnosu na efikasno učenje učenika osnovnih škola je motiv postignuća. Većina određenja motiva za postignućem svodi se na to da je to potreba koja se ispoljava u želji za uspjehom, rješavanjem složenih problema i zadataka, te savladavanjem prepreka u dostizanju željenog cilja.

Motiv za postignućem ima značajnu ulogu kada je u pitanju postizanje uspjeha u većini životnih aktivnosti, a samim tim ima značajnu ulogu i u postiza-

nju školskog uspjeha. U ovom radu analizirano je da li motiv za postignućem, kao psihološki fenomen, determiniše efikasnost u učenju.

Rezultati istraživanja pokazuju da veća izraženosti motiva za postignućem podrazumijeva i veću efikasnost u učenju, odnosno nizak stepen motiva za postignućem dovodi to nižih rezultata učenika na skali efikanosti učenja, što se može vidjeti u tabeli 7. U tom kontekstu se može izvesti zaključak da je motiv postignuća značajna determinanta efikasnog učenja.

Tabela 7: Motiv postignuća i efikasnost učenja

			Efikasnost učenja			Σ
			Niska	Osrednja	Visoka	
Motiv postignuća	Nizak	f	43	29	24	96
		%	44,79	30,21	25,00	100,00
	Osrednji	f	24	40	30	94
		%	25,53	42,55	31,91	100,00
	Izražen	f	15	26	30	71
		%	21,13	36,62	42,25	100,00
Σ		f	82	95	84	261
		%	31,42	36,40	32,18	100,00

$df=4; \chi^2=14,663; p=0,005^*$

Ovi rezultati su donekle očekivani, s obzirom na to da učenici koji imaju visok motiv za postignućem imaju unutrašnji pokretač na učenje, napredovanje i postizanje uspjeha u učenju. U tom kontekstu učenici sa izraženijim motivom za postignućem češće biraju efikasnije metode učenja.

Dobijeni rezultati u pogledu odnosa stepena motiva za postignućem i radnih navika učenja nisu u skladu sa očekivanjima. Iako su evidentne razlike, odnosno ispitanici sa izraženijim motivom za postignućem imaju razvijenije radne navike, dok oni sa niskim motivom postignuća imaju slabo razvijene radne navike, na osnovu dobijenih rezultata prikazanih tabelom 8, ova razlika nije statistički značajna ($df=4; \chi^2=8,624; p=0,071$). Postavlja se pitanje zašto je to tako?

Tabela 8: Motiv postignuća i navike učenja

			Navike učenja			Σ
			Slabe	Umjerene	Razvijene	
Motiv postignuća	Nizak	f	39	36	27	102
		%	38,24	35,29	26,47	100,00
	Osrednji	f	26	40	32	98
		%	26,53	40,82	32,65	100,00
	Izražen	f	15	30	31	76
		%	19,74	39,47	40,79	100,00
Σ		f	80	106	90	276
		%	28,99	38,41	32,61	100,00

$df=4; \chi^2=8,624; p=0,071$

Odgovor je moguće potražiti u nešto detaljnijoj interpretaciji rezultata iz tabele 6. Naime, ako učenici sa visokim motivom za postignućem „efikasno uče“, onda možda i nije neophodno da imaju i razvijene radne navike. Drugim riječima, bez obzira da li učenik ima ili nema razvijene radne navike, da uvijek uči u isto vrijeme na istom mjestu ili da uči u sjedećem položaju, odnosno da pravi sedmični ili plan učenja po predmetima, očito je da je pravilna upotreba efikasnih metoda učenja važnija nego same radne navike. Da se podsjetimo, dešava se da pojedinac ima izvanredno razvijene i usvojene radne navike, ali da konačni uspjeh izostaje. Najčešće objašnjenje u ovakvim slučajevima je upravo slaba efikasnost učenja, tj. nepravilna upotreba efikasnih metoda učenja.

Na osnovu dobijenih rezultata u cjelini, moguće je izvesti generalni zaključak koji bi ujedno bio i preporuka praktičarima koji se bave učenicima i njihovim pitanjima učenja u osnovnim školama, ali i kasnije u toku obrazovanja. Bilo bi korisno učenike na početku školovanja, naravno u skladu sa njihovim razvojnim dometima, podučiti metodama efikasnog učenja i objasniti im na koji način učenje može rezultirati adekvatnim i očekivanim uspjehom. U tom kontekstu, moguće je unaprijediti efikasnost učenja kod učenika, što za posljedicu može imati ne samo dobre ocjene, već i niz pozitivnih ishoda koji su usko vezani za postizanje uspjeha u školi. Samo neki od njih su razvoj veoma bitnih osobina ličnosti i to samopouzdanja, samoefikasnosti, povećavanje nivoa aspiracije, jačanje motiva za postignućem itd. Dobijeni rezultati ovog istraživanja otvorili su niz pitanja koja mogu biti povod za nova istraživanja, posebno zato što je fenomen efikasnog učenja veoma aktuelan, ali isto tako i veoma malo ispitivan u psihološkim disciplinama.

Literatura

- Bukvić 2007: A. Bukvić, *Načela izrade psiholoških testova*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dunderović 1988: R. Dunderović, *Mladi i društvene promjene*, u *Mladi i politika*, Split, Centar za društvena istraživanja.

- Fajgelj 2005: S. Fajgelj, *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Grgin 2004: T.Grgin, *Edukacijska psihologija*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Havelka 2000: N. Havelka, *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Juretić 2008: J. Juretić, Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije, *Psihologijske teme*, vol. 17, 1, 15–36.
- Koledin 2011: G. Koledin, Psihološki izvori stavova o kvalitetu obrazovanja, Pale, *Upravljanje kvalitetom nastave*, 129–147.
- Krneta 1998: D. Krneta, *Konstrukcija i primjena skala u ispitivanju stavova*, Banja Luka, Banjaluka Company.
- Krneta 2004: D. Krneta, *Odbarana poglavlja iz edukacijske psihologije*, Banja Luka, TT-centar.
- Rupčić, Kolić 2004: I. Rupčić, S. Kolić-Vehovac, Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoeфикаsnost srednjoškolaca, *Psihologijske teme*, 13, 105–117.
- Smederevac, Mitorivć 2006: S. Smederevac, D. Mitrović, *Ličnost – metodi i modeli*. Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.
- Solaković 2011: Š. Solaković, Struktura stavova prema kvalitetu nastave, Pale, *Upravljanje kvalitetom nastave*, 90–111.
- Vučić 1985: L. Vučić, *Pedagoška psihologija*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.

Gorjana D. Koledin
Šuajb Dž. Solaković

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE STUDYING EFFICIENCY

Summary

In the paper we analyzed psychological determinants of the studying efficiency. The studying efficiency was defined as a self-study process according to the principles of effectiveness achieved by the results of the previous researches. Within this context and within the form of the effective studying, we analyzed the use of the methodical studying regarding time and concentration, methods of the global and partial study and active study. We also analyzed the working habits of students.

The subject of the research was related to the analysis of the psychological features as the determinants of efficient studying. The aim of the research was to examine whether the psychological features of the students, perception of the general self-efficiency might be significant determinants of the efficient study.

We used the studying efficiency scale, achievement motivation scale, perception of general self-efficiency scale and working habits scale. The applied measure instruments were modified and adjusted to the elementary school students. The respondents were the eighth and ninth grade students of the elementary schools (N-276).

The results of the research showed the connection between the perception of the general self-efficiency and achievement motivation, from the one side, and studying efficiency from the other. In other words, the students who had positive perception of self-efficiency and highly expressed motivation achieved better results. The results also provide the space for the further analyses of the subject.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕМА ИСТРАЖИВАЊУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ У ШКОЛИ

Апстракт: Истраживања у подручју образовања наставника интензивирани су у другој половини прошлог века, а највећим делом као одговор на захтеве које је пред друштво поставило све масовније образовање. У почетку се сматрало како наставници нису у довољној мери оспособљени за самостално остваривање педагошких истраживања, тако да су она подразумевала сарадњу професионалних истраживача и практичара. Међутим, савремени приступи педагошким истраживањима све више практичаре виде у улози самосталних истраживача, а не само учесника у истраживањима професионалних истраживача из стручних институција. Иако предмет истраживања наставника може бити разноврстан, истраживања наставника практичара везана су увек за њихову сопствену праксу. Истраживања настају као одговор на конкретна питања, проблеме и дилеме васпитно-образовне праксе и представљају покушаје непосредног решавања тих проблема, односно мењања и усавршавања те праксе. Изрази „истраживања у образовању“ и „истраживања за образовање“, описују управо ову, основну одлику истраживања практичара. У раду се говори о ставовима наставника према истраживању васпитно-образовне праксе и о томе како они сагледавају улогу истраживача.

Кључне речи: педагошка истраживања, наставник истраживач, васпитно-образовна пракса.

Увод

У модерним друштвима, очекивања од наставника су велика. Они морају бити експерти у једном или више предмета (академско образовање), као професионалци они морају да поступају аутономно, да стално унапређују своја знања, да употпуњују своје предметне експертизе са педагошким способностима, укључујући и мотивацију за учење, креативност, сарадњу, разумевање социјалног контекста образовања, да имају разумевање педагошког потенцијала технологије и да развој способности интегришу у процес држања наставе – учења, да умеју да интегришу принципе доживотног учења у процес држања наставе и учења, да истражују и унапређују сопствену праксу. Све наведено је услов за успешног наставника практичара, који ће допринети систематском преиспитивању праксе.

Потребе истраживања у школи не разликују се од потреба истраживања у васпитању и образовању. Школа се интегрише са васпитањем и образовањем, чиме се остварује њена примарна функција. Тиме се не по-

* jmaximovic@filfak.ni.ac.rs

стиже само коришћење научних резултата, већ процес који подразумева враћање школе науци и то у виду њених истраживања. У томе се огледа смисао и потреба истраживања у савременој школи. Истраживања у области васпитања и образовања утичу на побољшавање метода и техника рада у школи. Истраживања у настави служе модернизацији и рационализацији у процесима васпитања и образовања, па имају педагошку, дидактичку и методолошку функцију.

Између наставе и истраживања постоји условљеност. Настава се у потпуности трансформише у процес истраживања, а истраживање у наставни процес. Настава мора да обезбеди научну заснованост, а истраживање својом организованошћу мора да открива и развија делатности у свему, нарочито у настави. Овакав однос наставе и истраживања омогућава конструктивнија, ефикаснија и организованија решења. Настава је све више усмерена према убрзаном развоју који је аутоматизован и прожет комуникацијом са развијеним системом информација и рационализованом регулацијом и евалуацијом. Наставник предавач мења своју улогу у наставника координатора и организатора, а самим тим се мења његова улога ка настави истраживања. Наставник овим улогама успева да интегрише наставне и истраживачке процесе. Спајајући ове две делатности он производи продуктивну наставу. У педагошкој науци се сматра да без чињеничних података добијених педагошким истраживањем, тј. без конкретизације постојећег стања, није могуће стручно унапредити образовно-васпитни рад у школи. Конкретизација стања васпитно-образовног процеса најчешће су се у педагошким истраживањима односила на егзактно описивање стандардног колективитета ученика – школског одељења, које се појављује као организациона јединица истраживања, односно узорак испитаника за увођење и проверу иновација у настави.

Идеја о наставнику истраживачу

Идеја о наставнику истраживачу интерпретира се на различите начине, као на пример, део покрета који има за циљ да се обезбеди професионализација струке или као решавање стварних проблема праксе. Кларк (2001: 85–100) у мета-анализи трендова у истраживањима о учењу и поучавању констатује да се истраживања тематски групишу у четири кластера око одређених временских периода: 1950, 1970, 1980. и 1990. Око првог временског периода групишу се истраживања која се баве обележјима ученика, најпре њиховим когнитивним способностима и капацитетом за учење као главним одредницама образовног постигнућа. Резултати ових истраживања подлога су за разумевање индивидуалних разлика међу ученицима и развојних процеса. Средином 1970-их година долази до помака у интересу и тежиште са ученика премешта се на наставничке поступке као одлучујуће чиниоце ученикових постигнућа. То су истраживања претежно позитивистички оријентисана и почивају на претпоставци о линеарним узрочно-по-

следичним везама између наставничких поступака и исхода учења која су испитивана експерименталним и квазиексперименталним методама. Таква истраживања дала су ограничене резултате, јер се поуздани и ваљани подаци прикупљени у строго контролисаним условима нису могли успешно генерализовати у природни школски контекст. Средином 1980-их јавља се нови помак. Истраживачи покушавају да повежу наставничко размишљање и понашање. Промене у друштву су допринеле да наставници прихвате нове улоге, а неке пређашње улоге напусте. Међу новим улогама наставника наглашава се, пре свега, спремност и отвореност за промене. Наиме, наставник губи традиционалне улоге, прилагођава се новим околностима и прихвата нове, тако постаје мобилан, а то се посебно види на пољу истраживања васпитно-образовне праксе. Из фазе о наставницима прелази се у фазу са наставницима и почиње се употребљавати квалитативна методологија која је кулминирала 1990-их. Тада наступа раздобље наставника рефлексивног практичара које траје до данас.

Термин „наставници као истраживачи“ први пут је употребио Лоренс Стенхаус 1975. године у књизи *Увод у истраживање и развијање курикулума (An introduction to Curriculum Research and Development)*, који истиче како није довољно да наставников посао буде истражен већ наставници то треба да учине сами. Од тада па све до данас, истраживања наставника практичара нису само тема педагошких методолошких расправа, већ и реалност. Наставници практичари се све чешће јављају као партнери истраживачи или самостални истраживачи у малим и акционим истраживањима. Теорија о наставнику практичару популарност дугује покушају да одговори на питање како да превазиђемо јаз између теорије и праксе у образовању наставника. У средишту педагошких истраживања стоје односи између приступа проучавања и исхода учења у специфичном образовном и ширем социјалном контексту. Њумен (2000) представља класификацију истраживања наставника: (1) наративна истраживања у којима наставник истражује личну историју образовања са циљем да сагледа њен утицај на вредности које заступа акција коју предузима, (2) традиционална истраживања наставника, у којима се такође користи наративни приступ, али која укључује дневнике наставног рада, ученичке радове, званичне документе, а за циљ имају да наставник сагледа на који начин различити фактори утичу на његов рад, (3) критичка истраживања у којима се образовање ставља у ред политичких ствари и истражује унутар институционалног система, (4) студије случаја, свеобухватна истраживања једног или мале групе ученика која има за циљ да наставник спозна имплицитне претпоставке на којима заснива свој рад и доноси одлуке, (5) истраживања наставника као рефлексивног практичара, у којима се преиспитују циљеви образовања, односи између наставника, сарадња са родитељима, (6) студије критичких ситуација, истраживања специфичних проблема која су само повод да се неко важно питање дубље сагледа и промисли.

Као што видимо, наставници практичари раде у конкретним, реалним ситуацијама, а оно што њих интересује јесу конкретни проблеми у конкретним условима. Током последње две деценије, а посебно на уласку у нови миленијум, у педагошким радовима и истраживачкој пракси, све су присутније алтернативне парадигме: интерпретативна и критичка парадигма, у којима се статус и улога истраживача, однос педагошке теорије и истраживања, са једне стране, те практичног васпитног рада, са друге стране, посматрају другачије (Пешић 2004: 58–74). Управо у критичкој или конструктивистичкој перспективи, наставници, на основу истраживања и критичког промишљања своје праксе могу да формулишу педагошке теорије и да истовремено мењају ту праксу и услове у којима се она одвија.

Као што смо већ рекли, предмет истраживања наставника практичара је њихова пракса, а управо процеси учења и проучавања су динамични. Проучавање учења у једном конкретном разреду помаже наставнику да разуме не само тај већ и друге разреде, исто као што такве студије користе другим практичарима, више него резултати експерименталних и појединих емпиријских истраживања. Наставници практичари се, према искуству многих аутора (Кокран–Смит, Лите 1993), показују као веома осетљиви посматрачи, а субјективност у анализи и интерпретацији може се, као и у другим истраживањима исте оријентације, премостити групном дискусијом и укрштањем података из више извора, односно више техника. Међутим, наставници практичари су са интерпретативног становишта у предности у односу на спољне истраживаче јер чине саставни део групације која се проучава. Примедба на истраживања наставника практичара, која се најчешће ограничавају на један разред или школу, јесте питање репрезентативности таквог истраживања и могућности уопштавања његових резултата. Неуспех бројних реформи образовања на различитим нивоима потиче управо од тога што су оне планиране и извођене изван и мимо оних чија је то пракса. Околности које делују отежавајуће на организацију педагошких истраживања јесу следеће (Пелић, Кундачина 2000: 345–357): (1) Статусна питања наставника и ученика у педагошким истраживањима. Наставници који учествују у истраживањима имају сложеније и теже задатке, временски су више ангажовани, а нису материјално стимулирани за истраживачки рад. (2) Код наставника постоји отпор на примену истраживачких резултата. (3) Наставници практичари немају потребна знања из методологије педагошких истраживања.

Бенгтсон, професор универзитета у Гетеборгу, образлажући концепт наставника истраживача, констатује да историја педагогије оставља утисак да је свој научни идентитет позајмљивала од филозофије, теологије, психологије и социологије, а затим предлаже да се педагошка пракса и истраживања праксе узму за нову основу алтернативног педагошког идентитета. Чињеница је да би наставник требало да постане истраживач који активно учествује у стварању и развијању научне педагошке теорије. Постојање концепције која види наставника као истраживача не значи да је она

општеприхваћена у програмима професионалног образовања (Вујисић-Живковић 2007: 243–258).

У педагошкој пракси постоји велики број истраживања о наставницима практичарима. У раду ћемо навести нека од њих. У истраживању у којој мери наставницима практичарима акциона истраживања помажу да идентификују проблеме у разреду највећи проценат анкетираних наставника одговорило је да увек прибегавају акционим истраживањима, док мали број анкетираних сматрају да акциона истраживања помажу у раду наставника али да нису пресудна (Максимовић 2008: 67–74). Разлози за овакав третман фокусираног истраживачког проблема налазе се у потреби повећања ефикасности васпитно-образовног рада, провери ефикасности увођења иновација, интензивирању истраживачко-емпиријског рада на овом подручју и сл. На основу резултата другог истраживања, мишљења наставника о методолошком образовању, усавршавању, о значају методолошких знања за побољшање квалитета њиховог рада, а самим тим и наставе, као и о унапређивању васпитне праксе, јесу позитивна, а закључак је да наставници сматрају да су методолошки компетентни за активан истраживачки рад којим се унапређује васпитно-образовна пракса, јер је већина наставника изјавила да спроводи сопствена истраживања у школској пракси али и резултате других истраживача примењује у раду (Максимовић 2009: 469–476, 77–87).

Методолошки део

Циљ истраживања усмерен је на то да се да сагледају савремени приступи педагошким истраживањима који практичаре виде у улози самосталних истраживача, а не само учесника у истраживањима истраживача из стручних институција. У складу са теоријским делом рада постављен је предмет овог истраживања: ставови наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи. Задаци истраживања су: (1) испитати ставове наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи у односу на пол, (2) испитати ставове наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи у односу на радни стаж, (3) испитати ставове наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи у односу на знање страних језика, (4) испитати ставове наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи у односу на школску средину, (5) испитати ставове наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи у односу на дужину студирања, (6) испитати ставове наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи у односу на просечне оцене на студијама.

Независне варијабле у истраживању су: (1) пол (две категорије), (2) дужина радног стажа наставника (четири категорије: 0–5, 6–20, од 20 до 30 година стажа, преко 30 година стажа), (3) место студирања, (4) године ду-

жине студирања, (5) просечна оцена на студијама, (6) коришћење страних језика, (7) средина у којој је наставник запослен.

С обзиром на то да не постоје стандардизовани инструменти у овој области и с обзиром на природу истраживачког проблема, за ову прилику конструисан је Упитник за наставнике (УПН).

Популација истраживања из које је узет узорак представља популацију наставника разредне наставе основних школа. У овом истраживању узорак наставника има карактер намерног и случајног узорка. За узорак су бирани наставници основних школа из одређених градова који су присуствовали предавањима о педагошким истраживањима, учествовали у помнутим истраживањима и били упознати са теоријом и праксом истраживања у школи, а то су карактеристике намерног узорка. Низ случајних момента утицао је на то који ће наставници учествовати у истраживању, па самим тим то нам указује на карактеристике случајног узорка.

Истраживање је спроведено на 390 наставника разредне наставе основних школа са високом стручном спремом. Школе у којима је спроведено истраживање одабране су случајним узорком. У узорак су ушли наставници разредне наставе основних школа са територије Војводине (Нови Сад, Суботица и Сомбор), територије централне Србије (Београд, Крагујевац и Ужице) и јужне Србије (Ниш, Лесковац и Врање).

Карактеристике узорка приказане су следеће:

(1) У испитиваном узорку статистички је изразито значајно више припадница женског пола ($\chi^2=51,43$, $p<0,001$, $\Delta f=1$), што је последица традиционалног већег опредељења припадница овог пола за наставнички позив.

(2) Испитивана група наставника није хомогена по трајању радног стажа у настави о чему говоре и параметри χ^2 теста ($\chi^2=7,85$, $p<0,05$, $\Delta f=2$). Највише испитаника (43,08%) је са радним стажом од 11 до 20 година. Уочљиво је да је скоро 2/3 испитаника са радним стажом у просвети од 10 до 20 година. Ова група је учесталија и понаособ у односу на наставнике са радним стажом до 10 и преко 20 година.

(3) Узорак није хомоген ни по месту студирања испитаника ($\chi^2=50,08$, $p<0,001$, $\Delta f=5$). Највећи број (116 или 29,74%) студирао је у Београду и њих је статистички значајно више од оних који су студирали у Врању и Лепосавићу ($p<0,01$), као и осталим наведеним местима понаособ ($p<0,001$).

(4) Као и што се могло претпоставити највише испитаника (212–54,36%) познаје енглески, док су остала три алтернативна језика (немачки, француски, руски) статистички значајно ређе заступљена ($p<0,001$). Од укупног броја 20 (5,13%) испитаника се изјаснило да не познаје ниједан страни језик.

(5) Испитивана група наставника није хомогена по коришћењу страног језика: по Pearson-овом χ^2 тесту ($\chi^2=113,37$, $p<0,001$, $\Delta f=2$). Трећи-

на испитаника активно користи страни језик, а изразита, статистички значајна већина (61,54%) страни језик користи само пасивно.

(6) Испитивана група наставника није хомогена ни по локацији школе у којој раде ($\chi^2=31,88$, $p<0,001$, $\Delta f=2$). Више од половине (53,33%) испитаника предаје у градским, а статистички значајно мањи број их предаје у приградским и сеоским срединама.

(7) Просечно трајање студија испитаника било је $5,49\pm 1,02$ година, а просечна оцена током студија $7,59\pm 0,56$. По обе континуалне променљиве испитивани узорак је хомоген, о чему говоре коефицијенти варијације од 18,56, односно 7,37, респективно.

Табела 1: Структура узорка према дужини радног стажа, дужини студирања и просечној оцени током студирања

	Н	Х	СД	ЦВ
Дужина радног стажа	390	1,99	0,76	37,87
Дужина студирања (год)	390	5,49	1,02	18,56
Просечна оцена на током студирања	390	7,59	0,56	7,37

Истраживање реализовано је у току 2009. године и представља део обимнијег истраживања о педагошким истраживањима у школи. Настојали смо да ток истраживања у свим школама буде што уједначенији. Велику помоћ и подршку током истраживања имали смо од стручних сарадника без којих ово истраживање не би било спроведено до краја.

Анализа и интерпретација резултата

Анализом ставова наставника о истраживању васпитно-образовне праксе (у односу на радни стаж, знање страних језика, школску средину, дужину студирања и просечне оцене на студијама), добили смо резултате које ћемо представити у раду.

Табела 2: Ставови наставника у спровођењу истраживања у односу на пол

Ставови наставника у спровођењу истраживања	Мушки пол		Женски пол	
Учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад	38	38,78%	87	29,79%
Праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури	13	13,27%	65	22,26%
Способност партиципације у истраживањима других истраживача	3	3,06%	19	6,51%
Оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси	44	44,90%	121	41,44%
Укупно	98	100,00%	292	100,00%

$$\chi^2=6,57, p=0,0871, \Delta f=3, C=0,13$$

Из табеле контингенције 4×2 а на основу израчунатог $\chi^2=6,57$ са граничним хи квадрат вредностима 7,815 и 11,341 за одговарајући степен слободe $\Delta f=3$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 можемо констатовати да нема статистички значајне разлике између полова, с тим да је потребно запазити да су наставници мушкарци чешће наводили учешће у теренским истраживањима и самосталан научноистраживачки рад (38,78%), а жене наставници (22,26%) праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури. Коефицијент корелације $C=0,13$ указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

Табела 3: Ставови наставника у спровођењу истраживања у односу на трајање радног стажа

Ставови наставника у спровођењу истраживања	Трајање радног стажа					
	До 10 год.		10 до 20 год.		Преко 20 год.	
Учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад	24	21,43 %	60	35,71 %	41	37,27 %
Праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури	24	21,43 %	33	19,64 %	21	19,09 %
Способност партиципације у истраживањима других истраживача	9	8,04 %	10	5,95 %	3	2,73 %
Оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси	55	49,11 %	65	38,69 %	45	40,91 %
Укупно	112	100,0 %	168	100,0 %	110	100,0 %

$$\chi^2=10,37, p=0,1000, \Delta f=6, C=0,16$$

Из табеле контингенције 4×3 а на основу израчунатог $\chi^2=10,37$ са граничним хи квадрат вредностима 12,592 и 16,812 за одговарајући степен слободе $\Delta f=6$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 можемо констатовати да нема статистички значајне разлике у одговорима. Коефицијент корелације $C=0,16$ указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

У све три подгрупе испитаника став према разумевању и примени научног рада у пракси је најчешће биран одговор. У групама испитаника са радним стажом 10 до 20 (38,65%) и преко 20 година (40,91%) овај одговор је статистички чешћи од праћења и критичког прихватања резултата истраживања из педагошке литературе, као и партиципације у истраживањима других истраживача ($p<0,001$).

Поређећи одговоре између испитиваних група Реарсон-овим χ^2 тестом утврђује се да су учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад статистички чешће навођени код испитаника радног стажа преко 20 него до 10 година радног стажа ($p<0,01$), што указује да радно искуство наставника подстиче жељу за истраживањима сопствене праксе и ван разреда и школе.

Табела 4: Ставови наставника у спровођењу истраживања у односу на коришћење страног језика

Ставови наставника у спровођењу истраживања	Коришћење страног језика					
	Не користи		Пасивно		Активно	
Учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад	6	30,00 %	84	35,00 %	35	26,92 %
Праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури	4	20,00 %	44	18,33 %	30	23,08 %
Способност партиципације у истраживањима других истраживача	2	10,00 %	14	5,83 %	6	4,62 %
Оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси	8	40,00 %	98	40,83 %	59	45,38 %
Укупно	20	100,0 %	240	100,0 %	130	100,0 %

$$\chi^2=4,06, p=0,6680, \Delta f=6, C=0,10$$

Из табеле контингенције 4×3 а на основу израчунатог $\chi^2=4.06$ са граничним хи квадрат вредностима 12,592 и 16,812 за одговарајући степен слободe $\Delta f=6$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 можемо констатовати да није утврђена статистички значајна разлика у опредељености за ставове наставника у истраживањима. Коефицијент корелације $C=0,10$ указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

У све три групе као најважнија улога наводи се оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси. Код испитаника који страни језик користе пасивно доминантни одговор је статистички значајно чешћи него праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури као и способност партиципације у истраживањима других истраживача ($p<0,001$). Код активних корисника страних језика овај одговор је статистички чешћи и у односу на учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад ($p<0,01$).

Табела 5: Ставови наставника у спровођењу истраживања у односу на школску средину

Ставови наставника у спровођењу истраживања	Школска средина					
	Градска		Сеоска		Приградска	
Учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад	71	34,13 %	26	29,55 %	28	29,79 %
Праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури	39	18,75 %	13	14,77 %	26	27,66 %
Способност партиципације у истраживањима других истраживача	10	4,81 %	3	3,41 %	9	9,57 %
Оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси	88	42,31 %	46	52,27 %	31	32,98 %
Укупно	208	100,0 %	88	100,0 %	94	100,0 %

$$\chi^2=12,34, p=0,0549, \Delta f=6, C=0,18$$

Заступљеност одговора из различитих школских средина у овом питању из табеле контингенције 4×3 а на основу израчунатог $\chi^2=12,34$ са граничним хи квадрат вредностима 12,592 и 16,812 за одговарајући степен слободе $\Delta f=6$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 близу је границе статистички значајне разлике на нивоу од $p < 0,05$. Коefицијент корелације $C=0,18$ указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

У све три школске средине ставови наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси, најчешћа је навођена опција наставника, статистички чешћа у односу на способност партиципације у истраживањима других истраживача ($p < 0,001$), у градским и сеоским срединама и у односу на праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури, а само у сеоским и у односу на учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад ($p < 0,01$).

Оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси, статистички је чешће навођена улога у сеоској у односу на приградску средину ($p < 0,05$).

Табела 6: Дужина студирања у односу на ставове наставника у спровођењу истраживања

Ставови наставника у спровођењу истраживања	n	X	SD	Cv
Учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад	125	5,61	1,01	17,92
Праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури	78	5,40	1,08	20,01
Способност партиципације у истраживањима других истраживача	22	5,50	1,10	20,04
Оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси	165	5,43	0,99	18,15
Укупно	390	5,49	1,02	18,56

One way Anova: $F=0,99$, $p=0,3966$, $\Delta f=3$

На основу анализе варијансе (ANOVA) и добијеног $F=0,99$ за одговарајући степен слободe $\Delta f=3$ нема статистички значајних разлика у дужини студирања између испитаника који су одговорили на ово питање. Значајно је уочити да је изражена хомогеност подгрупа по свим одговорима одређених испитаника, вредности коефицијента варијације Cv су мање од 30.

Табела 7: Просечна оцена током студирања у односу на ставове наставника у спровођењу истраживања

Ставови наставника у спровођењу истраживања	n	X	SD	Cv
Учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад	125	7,54	0,58	7,65
Праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури	78	7,47	0,43	5,79
Способност партиципације у истраживањима других истраживача	22	7,79	0,58	7,43
Оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси	165	7,67	0,58	7,61
Укупно	390	7,59	0,56	7,37

One way Anova: $F=3,65$, $p=0,0128$, $\Delta f=3$

Анализом варијансе (ANOVA) и добијеног $F=3,65$ за одговарајући степен слободe $\Delta f=3$ утврђено је да постоји статистичка значајна разлика у просечним оценама за време студија испитаника који су одговорили на ово питање ($p<0,05$). Tamhane-овим тестом у следственој Post-Hoc анализи

мултиплих поређења утврђено је да је просечна оцена испитаника који су за опцију изабрали праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања, која се налазе у педагошкој стручној литератури, статистички је значајно нижа од оцене оних испитаника који су као опцију навели оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси ($p < 0,05$).

Закључна разматрања

Испитивањем ставова наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи, констатовали смо да је оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси, статистички значајније, како у односу на учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад ($p < 0,01$), тако и у односу на праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања која се налазе у педагошкој стручној литератури и способност партиципације у истраживањима других истраживача, које је уједно и најмање популаран избор испитаника ($p < 0,001$). Ово нам говори да су наставници спремни да самостално или у тиму истраживача спроводе истраживања.

Оспособљавање наставника за разумевање и примену научног рада у пракси је најчешће бирана опција наставника. У групама испитаника са радним стажом 10 до 20 (38,65%) и преко 20 година (40,91%) овај одговор је статистички чешћи од праћења и критичког прихватања резултата истраживања из педагошке литературе, као и партиципације у истраживањима других истраживача ($p < 0,001$). Поредио одговоре између испитиваних група утврђује се да су учешће у теренским истраживањима и самостални научноистраживачки рад статистички чешће навођени код испитаника радног стажа преко 20 него до 10 година радног стажа ($p < 0,01$), што указује да радно искуство наставника подстиче жељу за истраживањима сопствене праксе и ван разреда и школе.

Оспособљавање наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси статистички је чешће навођена функција у сеоској у односу на приградску средину ($p < 0,05$), што нам указује на то да када је реч о истраживањима васпитно-образовне праксе нема разлике да ли је школа градска, сеоска или приградска. Што се тиче наставникових просечних оцена на студијама анализом варијансе (ANOVA) и добијеног $F=3,65$ утврђено је да постоји статистичка значајна разлика у просечним оценама за време студија испитаника и спровођењу истраживања у школи ($p < 0,05$). Тамһане-овим тестом у следственој Post-Нос анализи мултиплих поређења утврђено је да је просечна оцена испитаника који су за функцију наставника изабрали праћење и критичко прихватање резултата научних истраживања, која се налазе у педагошкој стручној литератури, статистички значајно нижа од оцене оних испитаника који су као функцију навели оспособљава-

ње наставника за разумевање и примену резултата научног рада у пракси ($p < 0,05$).

Литература

- Вујисић-Живковић 2007: Н. Вујисић-Живковић, Педагошка истраживања и образовање наставника. Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39 (2), 243–258.
- Кокран-Смит, Литл 1993: М. Cochran-Smith, & S. Lytle, *Inside-Outside: Teachers Research and Knowledge*. New York: Teacher College Press.
- Кларк 2001: С. Clark, Carr and Kemmis's reflections. *Journal of the Philosophy of Education*, 35 (1), p. 85–100.
- Кундачина 2000: М. Kundačina, Педагошка истраживања у школи. *Pedagogija*, vol. 38, broj 3–4, str. 528–533.
- Максимовић 2008: Ј. Maksimović, „Утицај акционих истраживања на стручно усавршавање наставника“. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – od postojećeg ka mogućem*, Zbornik radova, Beograd: Учитељски факултет, str. 67–74.
- Максимовић 2009: Ј. Maksimović, „Мogućности истраживања наставника – практичара“. *Research of Educational Practice*, Edited by: Janez Vogrinc i Hana Kasikova. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, str. 151–162.
- Максимовић 2011: Ј. Максимовић, Акциона истраживања и рефлексивност наставника, *Годишњак САО за 2010. годину*, Српска академија образовања, Београд, стр. 803–816.
- Максимовић 2011: Ј. Maksimović, „Улога педагошких истраживања у настави“, Zbornik radova *Учитель, школа и освіта*, Б. Кожух (ed.), О. А. Бочарова (ed.), Горлівка: Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. str. 187–198.
- Њуман 2000: Ј. М. Newman, *Action research: A brief overview*. Forum: Qualitative social research (On-line Journal). Online: <http://qualitative-research.net/fqs>. Vol. No. 1. 2000, January.
- Пешић 2004: М. Pešić, *Pedagogija u akciji (Metodološki priručnik)*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Jelena Ž. Maksimović

TEACHERS' ATTITUDES TOWARD THE RESEARCH ON EDUCATIONAL PRACTICE IN SCHOOLS

Summary

The research in the area of education has been intensified in the second half of the twentieth century, mostly as a reply to the demands of the expansion of education. In the beginning it was believed that teachers were appropriately prepared for accomplishments of pedagogical researches, which implied cooperation among professional researchers and practitioners. However, contemporary approaches to the pedagogical researches see practitioners in the role of the independent researchers, and not only as the participants in the researches of the professional researchers from institutions. Although the subject of the teacher's research may be versatile, the research is related to their own practice. The research is a reply to the concrete questions, problems and dilemmas of the educational practice and they represent an attempt of immediate solution. This is also related to the changing and improving of the practice. The expressions "educational research" and "research for education" describe the main characteristic of the practitioner's research. The paper discusses teachers' attitudes on the research on educational practice and the role of researcher.

НЕКОЛИКО БИТНИХ АСПЕКТА КАНТОВОГ ДЈЕЛА *РЕЛИГИЈА УНУТАР ГРАНИЦА ЧИСТОГ УМА*

Апстракт: У овом раду аутор ће размотрити неколико битних аспеката Кантовог дјела из зрелог критичког периода *Религија унутар граница чистог ума*. То је дјело Кант видио као разматрање борбе добра и зла у људској природи. Истраживање коме су у том погледу подвргнути хришћанско вјеровање и хришћанске институције јесте у цијелости засновано у наведеном оквиру. По Канту човјек јесте осуђен на својеврсни морални неуспјех, упркос вољи ка добру. Но, хришћанство, по Кантовој тврдњи, више него било која друга религија препознаје одговорност која почива на сваком појединцу, одговорност да учини све што може да би се морално уздигао, итавише Кант настоји на томе да се човјек само под тим условом може надати да ће му од стране Онога бити пружено оно што он сам није у могућности да оствари.

Кључне ријечи: добро, зло, морал, религија, Кант, чисти ум, хришћанство, Бог.

Разматрање проблема односа знања и вјере у подручју чистог ума може се код Канта, дакле, хронолошки наставити пратити све до *Религије унутар граница чистог ума*, дјела које је изазвало не само спољашњу буру, Кантове проблеме са властима, него представља и интерпретативни проблем, чак и у толико уколико га треба смјестити унутар система Кантовог мишљења. Наиме, излагање три позната Кантова питања из дијела прве *Критике* под насловом „Канон чистог ума“ и које гласи: „Сви интереси мога ума (и спекулативни и практични) стичу се у ова три питања:

1. Шта могу да знам?
2. Шта треба да чиним?
3. Чему могу да се надам?“ (Кант 1981: 399),

јесу поновљена у једном писму које је Кант упутио на дан објављивања *Религије унутар граница чистог ума*, 4. маја 1793. Карлу Фридриху Штојдлин¹ и у коме Кант додаје још и то да је објављивањем наведеног дјела хтио да заокружи филозофску схему коју је започео са првом *Критиком*. У писму се наводи још и то да се у дјелу о коме га обавјештава сједињују „помна савјесност и изворно поштовање за хришћанску религију“ са

* dlakovuk@yahoo.com

¹ На овом мјесту треба додати и то да Кант у наставку писма додаје како осим ова три питања слиједи и четврто: Шта је човјек? питање за које каже да бива обрађено у оквирима антропологије, области из које је држао предавања уназад двадесет година.

слободним опредјелењем да се не прикрива ништа, односно да се отворено искаже како је могуће објединити религију са „најчистијим практичним умом, којим се схвата вјера“ (Кант 2003: 429). Слиједи, како је Кант сматрао, да је ово дјело саставни дио систематског филозофског подухвата, а не само нековрсни спољашњи додатак. Но, иако је Кант у наведеном писму недвосмислен у погледу статуса *Религије унутар граница чистог ума* унутар његовог цјелокупног дјела, не чини се да је поредак који је садржавао три *Критике* и књигу о религији од самог почетка био дио замишљеног плана. Јер, свакако се чини да се схема мијењала с протоком времена, те да су дјела која су се појављивала касније, уз све модификације које су доносила нова издања раније објављених дјела, на извјестан начин уклапана у иновiranу схему. Наиме, Кант није од самог почетка поимао јасну разлику између теоријског и практичног ума, него само између теоријске и практичне употребе чистог ума, а то је, чини се јасним, требало бити разрађено унутар једног јединог тома. На тај би начин прва *Критике* била довољна до одговори захтјеву одговара на сва три кључна питања. Но, временом се показало да такво што није могуће само у оквирима те прве *Критике*, те је била неопходна и друга, а затим и трећа. Тако излази да је на крају Канту било неопходно да створи не једну *Критику*, већ су му за довршење критичког пројекта биле потребне три. У том се погледу изјашњава сам Кант у „Предговору“ трећој *Критици*: „Овим, дакле, завршавам целокупни свој критички посао. Сместа ћу приступити доктрини, да бих од мога све већег старења отео оно време које је за тај циљ донекле још повољно. Разуме се само по себи да у доктрини не постоји за моћ суђења никакав нарочити одјељак, јер што се ње тиче, критика служи место теорије. Напротив, према подели филозофије на теоријску и практичну и према подели чисте филозофије на исто такве делове, онај критички посао решиће метафизика природе и метафизика морала“² (Кант 2004: 47). Због свега наведеног, треба закључити како је оно што је дато у *Религији унутар граница чистог ума* заправо примјена критичких принципа на одређено подручје мишљења, у овом случају на религију. Иако религија није оно подручје мишљења које се најизравније везује за оно што је предмет три критике (мада се питањима из сфере односа знања и вјере, рационалне теологије Кант позабавио и у дијеловима *Критика*), чињеница је да религија намеће тешкоћу за коју Кант није видио рјешење унутар самих *Критика*, простом примјеном критичких принципа. А та тешкоћа јесте присуство у људском живљењу онога што он назива „радикалним злом“ (*das radicale Böse*). Но, иако је присуство зла недвосмислено чињеница унутар људског живљења, поставља се питање како се она, као таква, може уклопити у једну строго рационалну схему какву је развијао Кант? Да би такво што било могуће, Кант је сматрао да је

² Интересантно је да у оригиналу датом у електронском издању *Kant im Kontext II* не стоји одредба „критички посао,“ већ стоји „die Metaphysik der Natur und die der Sitten jenes Geschäft ausmachen werden“.

неопходно узети у обзир одговоре које пружа божанско откривење. Како год, наине, изгледало да проблем лежи изван домашаја теоријског ума, његово је рјешавање било нужно. С једне стране, религија јесте подручје људског искуства из кога је могуће задобити изнимно знање о човјеку и његовим духовним потребама; с друге, пак, стране, није ли Канту било немогуће да је као такву прихвати на основу натприродног утемељења и, свакако, у облику у ком су религију представиле цркве? И овдје је Кант посегнуо за неком врстом средњег пута: наслов дјела не имплицира то да је у питању некакво априори разматрање религије, какво би за собом повлачило дедуцирање из чисто рационалних принципа, што би са Кантовог гледишта свакако било очекивано, али би религију саму на тај начин поставило сасвим изван уобичајеног начина њеног разумијевања. Такву врсту једног рационалистичког притупа Кант ни не разматра, већ, у „Предговору за друго издање“ каже слjedeће: „О наслову овог дјела (пошто су изражене сумње у намјеру коју скрива) још примјећујем: будући да *откривење* може у себи, у најмању руку, да садржи и чисту *умствену религију*, али не и обратно, ова оно историјско откривења, то ћу ја ову прву моћи да размотрим као једну *ширу* сферу вјере која у себе укључује другу као *ужу* сферу (не као двије религије које пребивају једна изван друге, него као концентричне кругове), од које филозоф мора да се држи потоње као учитељ ума (из чистих принципа а priori), и, према томе, да апстрахује од сваког искуства. Са тог становишта, могу сада да учиним и други покушај, наине да пођем од било чега што се сматра откривењем и да, тиме што апстрахујем од чисте умствене религије (уколико она чини један за себе постојећи систем), откривење као *историјски систем* узмем само фрагментарно, с обзиром на моралне појмове, те да видим не води ли он назад истом чистом *умном систему* религије, који је додуше достатан не у теоријској намјери (у шта такође мора бити убројене техничко-практичка намјера методе поучавања као *наука о вјештинама*), али је ипак у морално-практичној намјери самосталан и достатан за праву религију, која се као умни појам а priori (што преостаје након одстрањивања свега емпиријског) догађа само у том односу. Ако је то тачно, онда се може казати да се између ума и *Светог писма* треба да изнађе не само подношљивост, него и јединственост, тако да онај који слиједи једно (под вођством моралних закона) неће пропустити да се суочи и са другим“ (Кант 1990: 13). Оно што је из наведеног сасвим јасно јесте то да овакво Кантово становиште не указује на то да он види религију, која јесте ствар вјере, као издвојену од ума, већ као, у најширем смислу, рационалну. То би значило: дочим се све оно што је традиционално дио примљене вјере не може сматрати рационалним, ипак се вјера у суштини држи ума. Свакако да Кантова намјера није да на било који начин оживи тврдње догматске метафизике, јер су се исте показале као неваљане у оквирима критичке филозофије, већ да покаже како хришћанска религија, у њеним историјским оквирима, јесте сходна ономе што Кант назива „моралном теологијом,“ заснованом на новој метафизици практичног ума. Оно што је у

овом Кантовом дјелу дато јесте заправо једно претумачење хришћанства искључиво у оквирима моралних вриједности. Објављену се религију у том оквиру може видјети на начин да утјеловљује оно што догматска метафизика није била у могућности да пренесе сама за себе. Наиме, ако један метафизички темељ религије, темељ кога је наводно полагала „природна теологија“, није више доступан, положен је и други темељ, темељ кога је положила сама критичка филозофија. И још к свему томе, ово Кантово дјело нуди и критериј на основу кога ће се просуђивати све оно што јесте традиционални садржај хришћанства:³ оно што је супротно уму биће одбачено, а морално прихватљиво биће одвојено од оног што су традиционалне предрасуде. Коначно, треба додати да по овој Кантовој концепцији, сва она вјеровања која не могу бити изричито оправдана, бивају оцијењена неприхватљивим на основу ума. Кантов се метод отуда састоји у томе да ум примјени на један историјски дати објекат, те да га, будући да ум не може дати тачно одређење тог објекта, нити не одређује на основу рационалних принципа. У том смислу Кантова одредница „религија унутар граница чистог ума“, не значи заправо „религија ума“. Оно што је имао на уму јесте свакако хришћанство, онакво у каквом је одгојен и какво је практиковано током његовог живота. С друге стране, ово значи да његов приступ хришћанству није био првенствено теолошки, већ да су га прије занимали црква и уобичајена религијска вјеровања и праксе. Ово се најбоље види на основу тога што Кант нити не покушава да прихвати становиште једног теолога, чему од чињенице да своје аргументе поткријепљује на основу различитих извора од којих су они који потичу од теолога изнимно ријетки, не треба боља потврда. Штавише, ни неки аутори које другдје итекако користи, а који су итекако писали на тему религије, напросто су одутни из овог дјела (Лајбниц Лок, Хјум, Русо, на примјер). Упркос свему томе, Кант није без продорног увида и разумијевања неких од средишњих хришћанских учења, на примјер објаве, провиђења, тројства или цркве. Једино прихватљиво објашњење чини се лежи у томе да је овакав Кантов став сасвим намјеран јер се тако желио ограничити на расправу о ономе што и јесте његов посебични циљ – доспјети до онога за што је мислио да јесте само средиште религијског става. А тај став има свој најпунији израз у *Библији*: и стварно његово је познавање *Писма*, нарочито *Новог завјета*, свеprisутно; и не само познавање, него и поштовање. Ово стога што Кант *Библију* види као ауторитативну за хришћанско вјеровање и као темељ хришћанске цркве. Но, управо је текст *Светога писма* био тај на кога је реферирао.⁴ Усмјерен је, дакле, на саму срж вјере, за разлику од свега осталог што јесте неважно

³ Упореди: Kant, Immanuel: *Gesammelte Schriften*, Band XVII, „Akademie Ausgabe“, Berlin, s. 498. : *Kant im Kontext II*. © Karsten Worm – InfoSoftWare 2003.

⁴ Овдје треба свакако примјетити како је овакав Кантов став дијелом и одраз његовог протестантског одгоја, у пијетистичкој верзији, што је због традиционалног доктринарног принципа протестантизма нужно примјетити: sola scriptura јесте по Лутеру једини темељ вјере као такве.

или искварено. Овакав приступ, наравно, има и негативну страну: наима, у промишљању вјеровања и пракси хисторијског хришћанства, Кант се никада није успијевао ослободити рационалистичких поједностављивања, а свакако му је недостајала и хисторијска перспектива у којој су поједине доктрине настајале. Коначно, треба додати још и то да је, када расправља о религији, код Канта увијек у питању протестантска верзија хришћанства у односу на коју се труди да заузме што независнији став. Иако је садржај *Религије унутар граница чистог ума* произнесен у оквирима једне наизглед ригорозне схеме, само излагање унутар те схеме није увијек такво. Четири главна дијела су:

1. „О устаљености злог принципа поред доброг или о радикалном злу у људској природи“;
2. „О борби доброг принципа са злим око владавине над човјekom“;
3. „Побједа доброг принципа над злим и оснивање царства божјег на земљи“ и
4. „О служби и тобожњој служби под владавином доброг принципа или о религији и поповштини“.

Тема дјела, дакле, треба бити виђена као борба добра и зла у људској природи. Истраживање коме су подвргнути хришћанско вјеровање и хришћанске институције јесте у цјелости засновано у наведеном оквиру.

У „Предговору“ Кант назначавача опште виђење везе између религије и морала, углавном у складу са оним што је познато и из других његових дјела. Започиње тако што изнова потврђује људску моралну аутономију: пошто се, као рационално биће, човјек обавезује неусловљеним законима, он у принципу нити нема потребе за неким савршенијим бићем од њега самог, које би га упућивало на његову дужност, нити му у вршењу те дужности треба некакав подстицај, осим самог моралног закона. Стога је морал по себи самодовољан, а таквом је чини чисти практични ум. Па ипак, морал нужно води ка религији, напросто зато што јер се неизбјежно јавља питање сврхе моралног понашања. Циљ заправо не мора одредити вољу, па ипак, без идеје неке пожељне посљедице, људско би дјеловање било равнодушно. „Моралу, дакле, не може бити свеједно да ли он себи ствара или не ствара крајњу сврху ствари (подударане с њом не увећава, додуше, број његових дужности, али им ипак прибавља посебну односну тачку сједињавања свих сврха)...“ (Кант 1990: 7). Да би објединио властито рационално разумијевање живота као моралног бића, човјеку је потребна идеја једног *summum bonum*. „То је идеја највишег добра у свијету, за чију могућност морамо да претпоставимо једно више, морално, најсветије и свемоћно биће, које једино може да сједини два елемента тог објекта“ (исто: 7). Из овога слиједи како нема, а и не може бити разлике у погледу предмета између филозофске теологије и етике. Али, оно на што се етика обраћа јесте морална свијест као таква, заснована, како већ и јесте, на моралном императиву, дочим религија, у њеној интелектуалној формулацији као фи-

лозофска теологија, иако подразумијева ту моралну свијест, покушава да извуче метафизичке импликације морала, које уобличава практични ум у постулатима. Све у свему, садржај религије није интелектуална перцепција, него пракса, испуњење моралног позвања. Ако се и тврди да се зна нешто о божанском, то онда могу бити само они атрибути Божје природе који имају одраза у људском моралном поступању. Религија је, сходно наведеном, еквивалент морала, но не виђена са становишта индивидуалне моралне савјести, дакле субјективно, што је оно што је, по Канту, дато у етици, већ више објективно, као дио божанског моралног поретка у коме индивидуа има суштинску улогу. Морал постаје религијски онда када се моралне дужности тумаче као произвођење воље божје. Коначно, Кант прави једну разлику, ону између библијске и филозофске теологије, што је добрим дијелом условљеном већ објашњеним припором са цензуром. Библијска је теологија та која се држи онога што је јавно црквено проповиједање, те стога и подлијеже црквеној контроли, док филозофска теологија, будући да се не бави стварима које се тичу изравно цркве, подлијеже само рационалном истраживању. Но, иако их Кант разликује, филозофска се и библијска теологија не могу раздвојити „...јер ни потоња не би хтјела порећи да она не садржи много тога што јој је заједничко с учењем чистог ума...“ и још: „Али ако у случају првог треба да буде примијећено да ум у религијским стварима не би требало, ако је могуће, да има икаквог посла, онда се може лако предвидјети која би страна била на губитку: јер, религија којој ум, без двоумљења, објављује рат не би то могла да издржи на дужи рок.“ (исто: 11). И стварно, сарадња између филозофске и библијске теологије јесте и иначе веома пожељна. Та чињеница чини да Кант осјећа како нема само филозофско оправдање за отпочињање једног истраживања религије: његово је оправдање и у томе што предузима задаћу од суштинске вриједности за саму религију. С друге, пак, стране, само ако библијски теолог с пуном озбиљношћу узме оно што филозоф има да каже на тему религије, имаће довољно средстава да се суочи не само са тешкоћама које придолазе из филозофског истраживања религије, него и из, већ у Кантово доба, појачаних тежњи ка рационализацији и секуларизацији.

Кант први дио *Религије унутар граница чистог ума*, заправо прву од четири расправе, која је претходно и засебно објављена, започиње реминисценцијом на *Нови завјет*, на то да свијет почива у злу.⁵ По њему је то „... јадиковка која је стара колико и историја...“. Већ је ово, немало изненађење, и због навођења *Новог завјета*, али поготово због навођења баш тог мјеста из *Новог завјета*, мјеста које јесте у потпуној супртности са једним преовлађујућим духом кога је донијело просвјетитељство и доба ума уопште, духом оптимизма. А и сам хришћански наук о првородном гријеху, на

⁵ Чини се да је наведена реминисценција на 1. Јов 5, 19 промакла и преовлађујућим духом кога је донијело просвјетитељство и доба ума уопште, духом оптимизма. А и сам хришћански наук о првородном гријеху, на

кога се већ на самом почетку позива Кант у покушају да заснује једну рационалну религију, јесте истовремено био одбачен као нека врста предрасуде и средства свештеничког манипулисања. Но, изненађујуће је и из још једног разлога: наиме, чини се да наговјештава својеврсни заокрет у његовом властитом мишљењу, пошто ни у једном претходном спису, укључујући и *Предавања о филозофском учењу о религији*, нема сличног развоја. Но, и поред свега тога, да ли је учење о гријеху стварно нешто странио у Кантовом мишљењу? Што се Кантовог личног настројења тиче, чињеница је да је оно обиљежено моралним песимизмом. Истина, оптимизам духа времена га је обавезивао на то да искаже увјерење у то да се човјечанство креће ка свјетлијој будућности.⁶ Но, и исказујући такве ставове, Кант је задржао мјеру опреза: рецимо, не може се код Канта наћи нека теорија нужног прогреса, нити је, у складу с тим, уобличио некакав закон по коме је такав прогрес могуће установити. „Човек не може да не осети извесно негодовање кад погледа шта све они не раде, и како се све не понашају на великој светској позорници; и када нађе да је, и поред мудрости која ту и тамо засветли у појединачном, ипак на крају у целини све саткано из глупости, детињасте сујете, често и из детињасте пакости и рушилачког нагона“ (Кант 1974: 29–30). У сваком случају, а и ту се Кант разликује од својих савременика, истински циљ коме треба да тежи човјечанство није савршена срећа, него је савршено наслѣдовање моралном закону. Надаље, остварити добро у његовом идеалном облику, што у коначници изгледа немогуће у овом животу, по Канту захтијева један стални напор и ниво посвећености који није нимало лако одржати. Кант је, дакле, вјеровао да морална чистота врхуни у светости, једном стању душе коме рационалан човјек мора увијек тежити. Но, такво се настојање увијек сусреће са једном сталном препреком – неистинама, лажима. „Лаж, дакле, дефинисана чисто као намерно неистинита декларација у односу на неког другог човека, нема потребу за додатком да другоме мора штетити као што то правници захтевају за своју дефиницију... Јер, она свагда штети другоме, ако не неком другом човеку, а оно човечанству у целини, будући да извор права чини неупотребљивим“ (исто: 174). И мада би се из свега наведеног могло закључити да је, у смислу личног настројења, Кант био мизантроп, чини се, ипак, да је он само био реалистичан у погледу људске могућности да тежи моралном идеалу. А одавде опет слиједи да и није сасвим невјероватно да Кант разматрање питања религије отпочне од неизбјежне чињенице постојања моралног зла у људском животу. Штавише, његова филозофија религије, каква је дата у овом дјелу, у цјелини је усмјерена на проблем који се у том смилу поставља пред морални ум и на његово рјешавање. И још к томе, сам тон дјела

⁶ Види, на примјер, два краћа списа: „Идеја опште историје усмерене ка остварењу светског грађанског поретка“ и „Вечни мир. Филозофски нацрт,“ у: Кант, Имануел: *Ум и слобода*, „Идеје – посебно издање“, Београд, 1974.

упућује на сву важност и хитност промишљања философије религије, односа знања и вјере у подручју чистог ума.

Кант разматрање наставља противстављајући два виђења људске природе и историје. Према једном, свијет је првобитно био у стању добра, стању на које се обично упућује као на „златно доба“, као на живот у рају, од кога је, с протоком времена, отпочело својеврсно (пр)опадање, пад у зло – то јест морално зло, иако је физичко зло, такође, присутно – све брже и брже кретање ка све горем и горем стању. Друго гледиште, свакако мање присутно, утолико уколико га се држе углавном ка просвјетитељству настрોјени мислиоци, јесте оптимистичко гледање, по коме свијет стално, полако али сигурно, напредује да се развија ка бољем. У извјесном смислу, ово друго становиште би се наметало Канту: у најмању руку, цивилизација као такве јесте начинила напредак. Али, ако се напредак види као морално добро, онда Кант не види да је ово друго гледиште засновано на искуству, штавише, историјски докази упућују строго против таквог става. Кант сматра да је цијела идеја напретка у наведеном смислу само једна доброхотна претпоставка моралиста, у распону од антике, код Сенеке, на примјер, до Русоа; она и те како има сврху, наиме то да подстиче оно добро, што се у људима може наћи уз оно зло. Као што је најчешће случај код Канта, он предлаже трећи пут, треће становиште које посредује између ова два супротстављена: човјек је, по њему, дијелом добар дијелом зао, подједнако и једно и друго. Иако би један такав став можда упућивао на то да један те исти човјек понекада дјелује добро, а понекада зло, те да га у том смислу нити не треба престога расуђивати, то би без сумње било нетачно у Кантовом случају, напросто стога што се морални закон не може испуњавати половично. Умјесто тога, Кант упућује на стање ума које стоји иза дјеловања и потиче их: „Но, за неког човјека се каже да је зао не зато што он извршава радње које су зле (противне закону), него што су оне тако саздане да упућују на закључак о злим максимама у њему“ (Кант 1990: 20). Ако су људске максиме добре, и он ће бити добар, те сходно томе, ако су максиме зле, и он ће бити зао: ако човјек не успијева у испуњавању моралног закона, као што то искуство изобилно показује, може га се описати као злог по природи, то јест таквог да са осталим људима таквог настројења дијели уклон ка поступању на основу морално злих максима. Ово, на примјер, не би значило да се Кант слаже са калвинистичким учењем о потпуном људском настројењу ка злу, јер ако не би било некаковог добра у човјеку, ни поштовање моралних закона не би било могуће, дочим је очигледно да човјек постиже и много тога доброг. Напротив, држећи да је човјек зао по природи, Кант је на становишту да је човјек склон да усвоји зле максиме; из наведеног надаље слиједи како одговорност и кривица остају на човјеку и не могу се као такве отклонити због присуства нечег другог у њему. Без слободе, не би могло бити кривице, пошто би свака одговорност већ унапријед била дата. Због свега наведеног, „узрок“ моралног зла треба тражити у принципу или принципима који јесу добровољно усвојени. Надаље,

субјективни разлог за прихватање тих принципа, што у суштини јесте ствар слободног избора, не може се пронаћи у искуству: не може се ићи даље од слободног чина да би се објаснило прихватање тих принципа, што, пак, упућује на то да се не може с пуним правом говорити о тим принципима као о нечему што има узрок, што јесте узроковано. Оно што, по Канту, треба објаснити јесте сапостојање субјективног настројења ка злим максимама и њиховог стварног усвајања путем слободног чина воље. Кант није склон да прихвати како постоји нека морални средњи пут, било у погледу моралног дјеловања, било у погледу људског карактера и то зато што би таква могућност представљала опасност по максиме саме у смислу њихове „одређености и чврстине“. Стога се Кант слаже са онима које означава као ригористе, за разлику од латитудинараца, са онима који строго држе да је морално добар само онај који усваја морални закон у његовој апсолутности као властиту максиму, за разлику од оних које означава као индиферентисте или синкретисте, а који, пак, јесу склони томе да прихвате да човјек може бити добар у извјесном смилу, док у извјесном смислу може бити зао. По Канту, није могуће испуњавати морални закон тако што ће се усвајати и добре и лоше максиме истовремено. Но, ако настројење човјечанства уопште открива склоност ка злу, онда се то с пуним правом може назвати природним у наведеном смислу, то јест као субјективни разлог могућности одступања од принципа моралног закона. Сводећи наведени ток извођења, Кант изричито тврди како зло не почива ни у људској животињској природи, његовој природи као живог бића, нити, пак, у његовој људскости као рационалног бића; штавише, ни људске личне особине, особине човјека као одговорне индивидуе, нису оне које су узрок зла. Па ипак, настројење ка злу је, по Канту, без икакве сумње латентно присутно у човјеку, те се могу показати било као „нечистоће“ или као „слабост“ – Кант на овом мјесту упућује поново на *Нови завјет*, на *Посланицу Римљанима* светог апостола Павла 7, 18: „Јер хтети имам у себи, али чинити добро не налазим“. И још једном, недуго потом, Кант упућује на исту *Посланицу*: „... а шта год није по вери грех је“. (Рим. 14, 23) хотећи указати на то да оно што одређује доброту чина јесте стање ума или срца. Пошто, ако су принципи који одређују људска дјела противни моралном закону, тада, упркос чињеници да су та дјела похвална, он сам није пун врлине. Но, сем ако се настројење ка злу у људима не може видјети као људски чин као такав, не може га се нити морално просуђивати. Стога, људско „зло срце“ мора бити по нашем властитом избору, потакнуто људском властитом вољом. Другим ријечима, сами су људи одговорни за властито бивање злима по природи. Но, поставља се питање на основу кога људског појединачног избора зла над добрим се само то зло може идентификовати? Наравно да то, по Канту, није могуће учинити на основу неког појединачног чина у некој посебичној ситуацији јер, ако се такав чин ваља морално просуђивати, тада он мора бити слободан, те онда не може бити приписиван неком појединачном узроку, чија је тај чин само природна посљедица. „Тражити временски праузрок слобод-

них радњи као таквих (као да су учинци природе) јесте, дакле, противрјечност; исто важи и за моралну сазданост човјека, уколико се посматра као случајна, јер та сазданост значи разлог за *употребу слободе* који се мора тражити (као и одређујући разлог за слободно хтијење уопште) у представама ума“ (Кант 1990: 37). Иако су људске способности по себи добре, човјек, ипак, са намјером бира оно што није такво. И управо је то проблем са којим Кант као филозоф мисли да се суочава; и свакако се мора признати да та његова идеја чина који је производ рационалне воље изван времена није ни најмање једноставна. Штавише, једноставан није нити прелаз на коме настоји Кант, израван прелаз од изворног или нормалног стања невиности и стања гријеха: посебно што је Канту особито стало до тога да је у питању израван прелаз. Паралела са *Светим писмом* и књигом *Постања* се природно намеће, макар и Кант одрицао своју жељу да пружи било какву егзегезу дијела о Адамовом паду. Адам је, по Канту, усвојио као максимуму наследовање чулним поривима, умјесто да је изабрао оне потицаје који слиједи из наследовања закону. И надаље, човјек се и свакодневно тако односи и наставља да чини исто оно што је учинио и Адам. Ово се може схватити и тако да морални закон узима сваки чин као изворно изражавање људске слободе, те да не може прихватити злоупотребу те слободе у смислу прихватања збирних посљедица претходних лоших чињења, иако су те чињенице до те мјере стварне и присутне да такорећи јесу постале другом природом човјековом. Оно што Кант овдје жели показати јесте то да избор злих максима, или гријех у хришћанском смислу, јесте у суштини етичка чињеница независна од времена и посљедица и заправо саприпадна сваком злом чињењу. А то се, пак, као свеопшта карактеристика човјечанства, може представити и путем светописамског симболизма на начин да се дешава једног и свагда за све у првобитном поступку првог човјека.⁷ Дакле и Кант држи како између његовог етичког учења и текста књиге *Постања* постоје значајне паралеле. Кант потом објашњава поријекло зла, но не и објашње-

⁷ На овом је мјесту од особитог значаја имати у виду разлику која у схватању мјеста (Рим. 5, 12) на које реферира Кант настаје усљед кривог превода са грчког изворника у Вулгати, а потом и надаље, што је по себи већ проузрочило изнимне посљедице у западном хришћанству. Овдје свакако треба посебно имати на уму спор између Блаженог Августина и Пелагија, који је осуђен као јеретик, а који је добрим дијелом условљен баш кривим преводом датим у Вулгати. И не само да је тај спор имао утицаја у времену кад је настао, већ је оставио и трајне посљедице на западно схватање гријеха, слободе, нужности и дужности. Зарад бољег разумијевања, упоредно слиједи преводи наведеног мјеста у два савремена референтна превода *Новог завјета*:

1. Превод Светог Архијерејског Синода СПЦ даје: „Зато, као што кроз једног човека дође на свет грех, и кроз грех смрт, и тако смрт уђе у све људе, јер сви сагрешеше“.

2. Превод који се сматра званичним од стране хрватске бискупске конференције: „Због тога, као што по једном човјеку уђе у свијет гријех и по гријеху смрт, и тиме што сви сагријешеше, на све људе пријеђе смрт...“

ње зла као такво: ако је зло већ импутирано човјеку, тада оно мора у уму слиједити из људске слободне одлуке. Но, Кант није у могућности објаснити зашто је та одлука донесена: та одлука јесте чињеница, баш као што је чињеница да Кант ту немогућност освјетљава паралелом са библијском причом о паду, паралелом која се овдје чини нужном. Овакав је Кантов став код неких његових савременика прожетих духом просвјетитељства изазивао згражавање: Кантово тврђење да човјек, чија је природна доброта у доба просвјетитељства истицана већ скоро читав један вијек, уистину другојачији усљед природне настројености ка злу. И не само то, већ је Кант ишао и даље, тврдећи како постоји суштински нерационалан чинилац у људском животу, чинилац који је штавише полазна тачка за једну филозофију религије која је имала бити изведена само у оквирима једног рационалног извођења.⁸ Поставља се питање како је могуће објаснити Кантово вјеровање у то да присуство зла у људском животу није могуће отклонити било каквим објашњењем. Чињеница је да Кант није дијелио оптимистичко, просвјетитељско гледиште о томе да се присуство зла у људској природи може објаснити тиме што би оно припадало нижим, примитивнијим нивоима те природе, који би свакако били отклоњени током времена, нити је стајао на становишту да би образовањем било могуће отклонити зло из људске природе, да би образовање довело до изравног унапређивања човјека као личности и као грађанина. По Канту, обје су могућности објашњења незадовољавајуће: за ово друго напросто нема довољно доказа у искуству, људи нису тако склони покајању, без обзира на образовање, као ни за оно прво, наиме то да за присуство зла у људској природи није одговоран човјек сам, већ фактори изван њега, фактори који би били превазиђени током каснијег развоја. Умјесто тога, Кант види гријех или зло као нешто што представља јасан изазов моралној свијести, заправо увијек и свуда, и то такав да се о њему нити не може дати некаково прихватљиво објашњење. Такво објашњење, не слиједи нити из одговорности која претходи савјести, нити из доказа заснованих на искуству.

Па ипак, иако Кант држи да је зло присутно у људској природи, и то не просто као услов људске коначности, нити само као наслијеђени недостатак било у људском чулном, било у људском рационалном устројству, већ путем усвајања максима или принципа понашања који јесу супротни моралном закону, он сматра да је могуће да човјек овлада њиме и то због суштинске слободе људске воље, и то све дотле док је слободан изабрати праву максиму. Овдје се свакако поставља питање како је могуће да искварена људска природа успије у томе да се ослободи зла? Но, Кант је на становишту да, иако је људска природа искварена, она није сасвим таква јер, у супротном, када би човјек био у потпуности зао, морални императив

⁸ У том погледу је посебно занимљиво да су се о оваком Кантовом становишту негативно изразили Гете и Хердер, на примјер. Види Гетеово писмо Хердеру од 7. јуна 1793. у: *Goethes Briefe*, Bd. 2, Hamburg, 1964, ss. 165f.

не би имао за њега никакво значење, дочим он и у свом исквареном стању препознаје захтјев дужности. Човјек се и даље суочава са моралним законом, и он бар у основи разумије шта јесу захтјеви тог закона. Ово, пак, упућује на то да је изворно људско настројење ка добру неотклоњиво и да је толико снажно да може промијенити стање зла у човјеку у стање добра. „Јер, без обзира на тај пад, у нашој души се несмањено разлијеже заповијед: ми *треба* да постанемо бољи људи; сходно томе, ми то такође морамо моћи, макар то што можемо чинити требало би да за себе сама буде и недостатно, а ми себе учинили бисмо тиме пријемчивим само за вишу потпору која је за нас неистражива. Зацијело, при том мора да се претпостави да је клица добра преостала у својој пуној чистоти и није могла да буде поништена или покварена – клица која сигурно не може да буде самољубље које је, узето као принцип свих наших максима, заправо извор свег зла“ (Кант 1990: 42). Но, све ово не значи да ће до промјене доћи само постепено, путем споре и тешке промјене наше природе у нешто боље. Мада, искуствено нити нема сумње да је управо то случај: напросто човјек не постаје видљиво бољи у тренутку, јер, чак и тамо гдје је таква промјена могућа, заправо и није извјесно да је сама та тренутачна промјена таква да значи стварну промјену. Кант овдје види потребу за једним новим рођењем, позивајући се при том на *Јеванђеље по Јовану* 3, 3: „Одговори Исус и рече му: *Заиста, заиста ти кажем: ако се ко наново не роди, не може видети царство божије*“.⁹ У овом је погледу Кант веома експлицитан: ако човјек треба да постане морално, а не само законито добар (такав да је по милости божијој), „то јест да постане пун врлине по интелигибном карактеру“, и такав да, будући да зна да нешто јесте његова дужност, не захтијева другојачији потицај од представе саме дужности, онда то није могуће остварити некаквом постепеном реформом човјека све дотле док основа максима остаје недостатна, већ „се мора извршити револуцијом настројености у човјеку (преласком ка максими њене светости)...“ (Кант 1990: 44). Оно што мора бити промијењено јесте врховни субјективни разлог свих људских максима, тако да човјек стварно бива истински обновљен. Кант сматра да таква промјена мора бити револуционарна, толико радикална колико је радикалан био сам чин гријеха. И не само то: та промјена је у подједнакој мјери и необјашњива: међутим, када таква необјашњива радикална промјена буде остварена, ма колико човјеку било рационално несхватљиво како се она остварује, тада је морални напредак, потпомогнут моралним образовањем, могућ. Оно што јесте важно по Канту, јесте то да је нужно темељно преу-

⁹ У српском је преводу упућено на стих Јов. 3, 5 који гласи: „Одговори Исус: *Заиста, заиста ти кажем: ако се ко не роди водом и духом, не може ући у царство божије*“. И у њемачком оригиналу, такође, стоји упута на наведено мјесто (види: Kant, Immanuel: *Gesammelte Schriften*, Band VI, „Akademie Ausgabe“, Berlin, s. 47.: *Kant im Kontext II*. © Karsten Worm – InfoSoftWare 2003). Но, извјесно је како заправо треба упутити на стих Јов. 3, 3, што је вјероватно последица различитих извора који су кориштени за превођење њемачког, односно српског текста.

смјерење живота сваког појединца. Но, чак и када се новоусвојене максиме почну исказивати као растућа врлина, као морално побољшање себе самога, то и даље не значи ништа друго до испуњавање дужности као такве. Радије: „Али у нашој души је једна ствар коју, ако ваљано учимо, не можемо престати да посматрамо с највећим дивљењем, и гдје је дивљење правично и истодобно уздиже душу; а то је: првобитна морална склоност у нама уопште“ (исто: 45). Кант, чак, иде и толико далеко да тврди како споменута неспознатљивост ове настројености, склоности ка добру, која, пак, сама по себи указује на божанско поријекло, мора моћи уздићи дух човјека до тачке дивљења и ојачати га за подношење било какве жртве коју захтијева испуњавање дужности. Због свега наведеног, сходно је овакву обнову ума и срца означити као својеврсни преображај, при чему ваља имати на уму како је тај преображај чисто морални, такав да зависи чисто од нечије ријешености и снаге воље. Иако Кант користи библијски језик при покушају да опише наведени преображај, он, ипак, избјегава било какovu алузију на средства која у ту сврху наводе писци *Новога завјета*, у смислу средстава за остварење „новог рођења“. Ово хоће рећи да никакво религијско увјерење није у питању код Канта када упућује на наведени преображај. Штавише, у овом се погледу Кантово схватање веома разликује од правовјерног хришћанског учења, особито, наравно, оног протестантског: напросто, протестантско учење највише полаже на вјеру, милост која дјелује кроз вјеру, као јединствену основу добрих дјела, вјеру без које, будући да је схваћена као спасоносна, није могуће, без обзира на морал као такав, створити новог човјека. Па ипак, без обзира на наведене, надасве кључне разлике, управо је образац хришћанског учења тај кога Кант има на уму када излаже учење о „рационалној“ религији. Оно што се из наведеног да закључити, јесте да појмовни оквир остаје религијски, чак и када је садржај чисто етички. Преображај, стога, по Канту, није емпиријски чин или догађај него интелигибна одлука рационално усмјерене воље која, као таква, стоји у коријену свих других одлука. Слиједи како је хришћанско учење исправно у смислу посматрања захтијеваног преображаја као разлике између спасења и проклетства или раја и пакла. Но, баш као што у хришћанском учењу моменату оправдања наслеђује континуирани процес посвећења, тако, по Канту, једном невременском, надвременском, усвајању потпуно нових максима мора наслеђовати начин поступања, до у недоглед, који ће резултовати стварним стањем моралне добротe. „То јест, ако врхован разлог својих максима, због којих је био зао, човјек обрне једном једином неопозивом одлуком (и тиме постане нови човјек), он бива, према принципу и начину мишљења, субјект пријемчив за добро; али је само у континуираном чињењу и постајању добар човјек: то значи да се може надати да се, уз једну такву чистоту принципа, који је себи узео за врховну максиму свога хтијења, и уз његову чврстину, налази на добром (иако узаном путу) једног постојаног *напредовања* од рђавог ка бољем“ (Кант 1990: 44). Кантов морално преображени човјек је стога истовремено праведан и грешан: ако се просуђује споља,

његово дјеловање јесте још увијек такво да се никако не може оцијенити као сасвим праведно, али је човјек, по Канту, изнутра предузео одлучујући корак, на начин да је своју темељну максиму промијенио од лоше ка доброј, од самољубља ка обавези спрам дужности ради ње саме. Ово оставља отвореним питање: да ли је такав преобразени човјек истински праведан или не? Да ли је његова одлука под било каквим условима промјењива? И даље: иако чини све што може да своје поступање усклади са оним што му налаже моралност као таква, како човјек може бити сигуран да се у њему одиграо стварни преображај срца? Некакво позивање на осјећај, некаква обузетост религијским осјећањима, никако по Канту не може бити показатељем стварног преображаја.¹⁰ Такође, не долази у обзир нити нека врста свједочења о унутрашњем просвјетљењу. Рјешење, парадоксално, за Канта поново лежи у новозавјетном тексту. Наиме: „Тако, љубазни моји, као што ме свагда слушасте, не само кад сам код вас, него и сад много већма кад нисам код вас, градите спасење своје са страхом и дрхтањем“,¹¹ иако је итекако свјестан опасности до којих може довести такво рјешење када би било доведено до крајности.¹² Истовремено, Кант је итекако свјестан како уопште није сигурно да ће стварно настројење људске воље обезбиједити одговарајућу основу за ефективну моралну дјелатност. Штавише, могуће је пратити нечије морално напредовање те, ако се покаже да је стварно у питању морално напредовање, може се закључити како је и стварно у питању неко ко је такорећи окренуо нови лист, те да је могуће надати се даљем моралном напредовању. Но, поставља се питање: није ли бар могуће да тај неко, чије је морално напредовање праћено, одустане од одлуке коју је донио, одлуке за добро, те да се врати у зло стање ума и воље? Кант, истина, не разматра изричито такву могућност, напросто није ни очекивано да такву могућност узме озбиљно. Разлог томе је просто тај да би такво дјеловање, својеврсно осциловање између добра и зла, било неспојиво са дјеловањем једне рационалне и одговорне личности. Из овога слиједи да је Кантово гледање такво да, ако је морално преображење добро замишљено и искрено намјеравано, тада то преображење неће бити преокренуто. Па ипак,

¹⁰ Овдје посебно треба имати на уму Кантово строго одбацивање такозваног *Schwärmerei*, скоро до нивоа презира.

¹¹ Фил. 2, 12.

¹² Види: Кант, Имануел: *Религија унутар граница чистог ума*, БИГЗ, Београд, 1990, стр. 63. = Kant, Immanuel: *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, Kants Werke Bd. VI, Akademie Textausgabe, „Walter de Gruyter & Co.“ Berlin, 1968. На овом је мјесту занимљиво повући паралелу између Кантовог тумачења овог новозавјетног текста и тумачења истог мјеста код Кјеркегора: дочим Кант увиђа корисност страха и дрхтања за моралност у смислу рјешења питања досљедности, односно истинитости преображаја човјека, дакле, као на својеврсни методолошки критериј истинитости, може се чак рећи као на својеврсни епистемолошки критериј, Кјеркегор на страх и дрхтање гледа као на егзистенцијално одређење људског бића, као на оно што јесте онтолошко одређење човјека.

Кант признаје како такав пад назад у зло може бити истинит за онога ко: „... чак при често пробаном науму за добро ипак никад није нашао да треба да издржава у томе, онај који стално пада натраг у зло... не може себи на разложан начин створити никакву наду да ће он то – ако би имао и дуже овде да живи, или би му такође предстојао и један будући живот – боље чинити...” (Кант 1990: 63). Па ипак, на овај начин још није отклоњен проблем који се појављује, наиме могућност да неко, ко је по Кантовом схватању морално промијењен или преображен, заправо учини нешто грешно, пошто недосегнуто савршенство у моралном опхођењу мора нужно значити чињење дјела која су у супротности са законом дужности. И стварно, како је могуће да се човјек, ако је начињени избор нових и добрих максима искрен, стварно, иако ријетко, не повинује моралном закону? Кант свакако не тврди како преображај тренутно резултира врлином; и надаље, он је и те како свјестан тога да човјек никада не може бити сасвим сигуран у погледу искренности и/или трајности промјене набоље. Стога, по Канту, човјек јесте осуђен на својеврсни морални неуспјех, упркос вољи ка добру.

Но, на овом се мјесту поставља питање да ли Кант сматра да успјех моралног преображаја у цјелости зависи од снаге воље или, пак, он увиђа неопходност садјеловања некога натприродног? Ово посљедње свакако није искључено. Натприродна помоћ у извјесном смислу јесте нужна да би човјек постао добар, или бар бољи, али, било да се та помоћ састоји у отклањању препрека или у пружању позитивне потпоре, Кант ниуколико не прихвата такво што као могућност без тога да „човјек мора претходно да се учини достојним да га прими и да *прихвати* ту помоћ (која није ништа малено), то јест да прихвати за своју максиму позитивно увећавање снаге, чиме једино бива могуће да му се урачуна добро, а он призна за доброг човјека“ (Кант 1990: 41). Хришћанство, по Кантовој тврдњи, више него било која друга религија препознаје одговорност која почива на сваком појединцу, одговорност да учини све што може да би се морално уздигао (у овом смислу Кант упућује на *Јеванђеље по Луки* 19, 12–16), штавише Кант настоји на томе да се човјек само под тим условом може надати да ће му од стране Онога бити пружено оно што он сам није у могућности да оствари. Надаље додаје како није нужно знати у чему се заправо састоји та помоћ, пошто би у том случају било могуће различито појмити врсте те помоћи, мада и то свој искренности. И мада то знање и није од суштинског значаја, оно што јесте суштинско за човјека, по Канту, јесте то да зна шта он сам мора учинити да би био достојним такве помоћи. Сва ова разматрања о улози натприродног упућују на увођење појма божанске милости или благодати. У једној фусноти при самом крају првог дијела *Религије унутар граница чистог ума* Кант упућује на наведени проблем божанске благодати као на својеврсни *parergon* онога што јесте његова првенствена задаћа, наиме да религију посматра у границама чистог ума, што, пак, значи да тај проблем не спада у пуном смислу под ту задаћу, већ је у односу на њу гранични. Овај проблем укључује више различитих потпроблема, наиме, дјеловање милости/благо-

дати, чуда, тајне, средства милости/благодати. Кант свакако о тим проблемима расправља у наставку, али већ на овом мјесту тврди како се о тим проблемима не расправља као о могућим или, чак, стварним, „али их не може само да прихвати за своје максиме мишљења и дјеловања“ (исто. 48). Оне наведене проблеме, схваћене као идеје, сматра морално-трансцендентним и истиче чињеницу како као такве наносе штету ако бивају уведене у религију и учињене њеним саставним дијелом.

Литература

- Кант 1968: Имануел Кант, *Критика моћи суђења*, Дерета, Београд, 2004. = Kant, Immanuel: *Kritik der Urtheiskraft*, Werke Bd. V, Akademie-Textausgabe, Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- Кант 1990: Имануел Кант, *Религија унутар граница чистог ума*, БИГЗ, Београд. = Kant, Immanuel: *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, Kants Werke Bd. VI, Akademie Textausgabe, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1968.
- Кант 1974: Имануел Кант, *Ум и слобода*, Идеје – посебно издање, Београд.
- Кант 1981: Имануел Кант, *Критика чистог ума*, Београд: БИГЗ.
- Кант 2003: Immanuel Kant, *Gesammelte Schriften*, Band XI, Akademie Ausgabe, Berlin: *Kant im Kontext II*. © Karsten Worm – InfoSoftWare.

Vuk M. Miljanović

SOME SIGNIFICANT ASPECTS OF KANT'S WORK *RELIGION WITHIN THE LIMITS OF REASON ALONE*

Summary

In this work, the author would like to discuss several important aspects of Kant's work created in his mature critical period titled the *Religion within the Limits of Reason Alone*. Here Kant contemplates the battle between the good and the evil in the human nature. The research that includes Christian belief and Christian institutions is fully based on the previously mentioned framework. According to Kant, a human is destined to a certain moral failure, despite his/her inclination to do good. Although, in Kant's opinion, Christianity, more than any other religion, recognises responsibility relying on every individual, responsibility to do everything in his/her power to confirm his/her moral values. Moreover, Kant insists on the fact that only under those terms could a person hope to be given by the One what s/he is not able to achieve on his/her own.

ОДНОС АУТОРИТАРНОСТИ И ПЕРЦЕПЦИЈЕ ДИСКРИМИНАЦИЈЕ НА НАЦИОНАЛНОЈ ОСНОВИ НА ФАКУЛТЕТИМА

Апстракт: Циљ овог истраживања односи се на анализу дистрибуције перцепције дискриминације на националној основи на факултетима, као и утврђивања разлика у нивоу њене испољености с обзиром на ниво присуства ауторитарног стила васпитања у породици и ауторитарности. Методе које су коришћене су емпијско-неекспериментални и метод теоријске анализе. Узорак чини 414 студената факултета Републике Српске и Федерације БиХ. Резултати истраживања указују да дистрибуција перцепције дискриминације на националној основи статистички значајно одступа од нормалне ($St. = 0,070$, $p = 0,000$) и тенденцију груписања података око вриједности које указују на нижи степен перципиране дискриминације, као и на то да постоје статистички значајне разлике у нивоу перцепције дискриминације на националној основи на факултетима, с обзиром на присуство ауторитарног васпитања у породици ($\chi^2 = 18,517$, $df = 4$, $C. Coeff. = 0,207$, $p = 0,001$) и ниво ауторитарности ($\chi^2 = 11,337$, $df = 4$, $C. Coeff. = 0,163$, $p = 0,023$). У закључку се дају приједлози за даља истраживања проблема перцепције дискриминације на националној основи.

Кључне ријечи: перцепција дискриминације на националној основи, ауторитарни стил васпитања, ауторитарност.

Увод

Узимајући у обзир чињеницу да се дискриминација на националној основи манифестује у међусобној интеракцији људи, те да постоје разлике између перцепције објеката и субјеката, у овом раду ћемо перцепцију дискриминације посматрати управо са становишта области социјалне перцепције и интеракције.

Дискриминација се односи на прављење неоправданих вриједносних и правних разлика међу појединцима и групама на основу пола, вјере, расе, нације, богатства, односно на ускраћивање или давање мањих права и привилегија неким социјалним групама (Требјешанин 2001: 86). Приликом претходног одређења појма дискриминације могла су се уочити четири елемената, а то су: 1) неоправдано прављење разлика, што значи да се дискриминација заснива на тврдњама које нису поткријељене чињеницама; 2) међу појединцима и групама, што указује на то да појава дискриминације спада у домен социјалне интеракције; 3) на основу пола, вјере, расе итд,

* natasa.kostic@paleol.net

што указује на то да објекат дискриминације може бити припадник било које социјалне категорије којима ће се управо због те припадности приписати и одређена својства: „Особама које припадају одређеној социјалној категорији, поред атрибута на којем се заснива категоризација, приписујемо и низ других особина“ (Хавелка 2001: 203); и 4) ускраћивање или давање мањих права, што значи да је дискриминација манифестовани неповољан поступак према другима.

Анализом дефиниције која гласи да је дискриминација „неоправдано негативно или штетно понашање према члановима групе, само због њихове припадности тој групи“ (Аронсон и сар. 2005: 465) могуће је уочити сва четири поменута елемента, с тим што испољавање одређеног понашања према некоме из разлога што је припадник неке групе указује на то да оно почива на предрасудама, поготово ако узмемо у обзир дефиницију предрасуда као „непријатељски или негативан став према припадницима препознатљиве групе људи, који се заснива искључиво на њихову чланству у тој групи“ (Аронсон и сар. 2005: 460).

Без обзира на то што сваки човјек посједују карактеристике које су заједничке свим људима, он посједује и карактеристике које су заједничке одређеној групацији људи или својствене само њему. Свака индивидуа се рађа у одређеној социјалној групи и приликом самог рођења индивидуе можемо је сврстати у различите категорије и то према полу, раси, вјери, нацији, материјалном статусу њене породице, образовању родитеља итд. Кроз различите облике социјалног учења она ће се формирати у личност са одређеним особинама, вриједностима и знањима. Ставови и вриједности које доминирају у социјалној групи којој припада кроз процес социјализације ће се интернализовати и постати дио његових властитих ставова и вриједности у складу са којима ће се и понашати. Ти ставови и вриједности које појединац стиче не морају бити оправдани нити логички засновани. Појединац ће на основу увјерености у тачност неких тврдњи, односно на основу предрасуда, манифестовати различите облике понашања и према себи и према другима. Управо из ових неоправданих увјерења може да проистекне дискриминација на било којој основи. Сикорд и Бекмен (1964, према: Пенингтон 2004) приликом дефинисања дискриминације истичу *манифестовање* неправедног поступка према појединцима за које се сматра да припадају одређеној друштвеној групи, док приликом дефинисања предрасуда истичу *склоност* повољном или неповољном понашању. На основу овога Пенингтон (2004) закључује да је дискриминација посљедица предрасудних ставова која је уочљива у понашању неке особе.

Социјални психолози су покушали да дају различита објашњења понашања које произлази из предрасуда. С обзиром на то не доводе све предрасуде до отвореног дискриминаторског понашања „социјални психолози су исто тако покушавали приказати посљедице и ситуације за које је највјеројатније да ће охрабривати такво понашање“ (Пенингтон 2004: 110).

Три приступа која су произишла из различитих објашњења су (Пенингтон 2004):

- 1) индивидуални, који се фокусира на процесе унутар појединца, односно на личне особине појединца, као и на то како свакодневни стресови и притисци могу довести до предрасуда, а затим до дискриминације;
- 2) међуљудски приступ, који је усредсређен на процесе унутар друштвених група, односно на процесе конформирања према доминантним вриједностима и преовладавајућим стереотипима неке групе;
- 3) међугрупни, који се фокусира на односе између различитих група људи, односно на социјалну категоризацију, чланство у групи и међусобно такмичење из кога могу призићи повољни начини понашања према властитој групи и неповољни према осталим групама.

Рот (2006) истиче да се најлакше сузбијају предрасуде које су произишле из конформирања и усвајања неоправданог схватања проширеног у средини у којој нека индивидуа живи, док се најтеже сузбијају предрасуде произишле из личних особина.

Пенингтон (2004) истиче да одређена околина у којој је особа васпитавана и у којој живи има значајан утицај на перцепцију и наводи налазе истраживања Сегала и сарадника (1966) о културним разликама у перцепцији објеката. Он такође истиче да се разлике у перцепцији стварају не само због различитих срединских и културалних искустава, већ и због разлика у личностима. У прилог томе наводи истраживање Виткина и сарадника који су дошли до налаза да људи независни од поља перципирају себе као одвојене од других људи и виде много разлика између себе и других, док они зависни од поља перципирају себе сличне другима (Пенингтон 2004). Примijeњено на проблем дискриминације, ови налази би могли да служе као основа за претпоставку да би људи различитог животног искуства и различитих карактеристика личности исто понашање перципирани другачије, односно, једни би га перципирани као дискриминаторско, а други не.

С обзиром на то да су различите особине личности из којих могу произићи предрасуде и дискриминација, као и на то да од околине у којој је особа васпитавана и од њених карактеристика личности зависи на који начин ће перципирати свијет око себе, за потребе овог рада ћемо представити ауторитарни стил и ауторитарност.

Породица, као социјални систем са својом структуром и динамиком, представља примарни извор социјализације: „Схватање скоро свих аутора је да су услови породичног живота, и то посебно у првим годинама детињства, одлучујући за формирање личности“ (Рот 2006: 122). У породици се стичу знања о себи и свијету, навике и вјештине, прихватају одређене културне норме и вриједности. Родитељи су први социјални ентитети са којима дијете ступа у интеракцију и први модели на које се дијете угледа,

усвајајући при томе, не само обрасце вербалног и моторног реаговања на спољашње дражи, већ читав низ ставова, вриједности и погледа на свијет својих родитеља као своје сопствене. Зависно од третмана од стране родитеља, дијете ће формирати лошу или добру слику о себи, имати мањи или већи ниво самопоштовања, имати или немати повјерења у друге људе. За повољан исход формирања личности од велике је важности да прва искуства буду позитивна, јер је мала вјероватноћа да ће остали агенси социјализације моћи да надокнаде почетне дефиците: „У породици се поставља темељ за каснији развој социјалног понашања. Породица у великој мери одређује да ли ћемо бити способни да изражавамо љубав, патњу и разумевање за друге или ће у том односу доминирати непријатељство, инат, срџба, мржња, освета“ (Ковачевић 1997: 111).

Различити су начини остваривања циљева социјализације. Процес социјализације се одвија кроз различите врсте социјалног учења (учење условљавањем, учење по моделу и учење увиђањем), али без обзира о којој врсти учења је ријеч, као примарно се издваја социјална клима која влада у породици. Рот (2006) истиче да су поједини поступци родитеља мање важни за формирање личности од осјећања сигурности дјетета, као и од осјећања да га они воле и брину о њему.

Разматрање односа родитеља према дјетету могуће је посматрати кроз двије димензије: срдечног односа наспрам хладног, као и давања потпуне слободе дјетету наспрам строгог ограничавања његове активности (Рот 2006). Комбинацијом ове двије димензије настају четири стила родитељства: 1) ауторитарни, 2) ауторитативни, 3) пермисивни и 4) незаинтересовани стил.

Комбинација димензија односа родитеља према дјечи и стилова родитељства дата је у табели 1.

Табела 1: Димензије односа родитеља према дјечи и стилови родитељства

СТИЛ РОДИТЕЉСТВА	ДИМЕНЗИЈА ОДНОСА ПРЕМА ДЈЕЦИ	
	ЕМОЦИОНАЛНИ ОДНОС	НИВО КОНТРОЛЕ
Ауторитарни	хладан	висок
Ауторитативни	топао	висок
Пермисивни	топао	низак
Незаинтересовани	хладан	низак

Ауторитарни стил карактерише родитеље који су ниско на димензији срдечног односа, а високо на нивоу надзора и контроле дјече. Овакав родитељ у односу са својом дјецом користи чврсту контролу и оцјењују њихово понашање према чврсто постављеним правилима које укључују конвенционалне вриједности и поштовање ауторитета. Од дјече очекују безусловно покоравање ауторитету, не дајући могућност изражавања су-

протног мишљења, из разлога што су мишљење и поступци родитеља неприкосновени. Васпитна средства која користе су казна и средства принуде.

Ауторитативни стил се односи на родитеље који су високо и на димензији срдачности и на димензији контроле дјече. Ови родитељи захтијевају од дјече поштовање и испуњавање одређених норми, али им дају објашњења о неопходности прихватања тих норми. Они у емоционалном смислу пружају дјечи осјећање да су вољена, уважавана и подржавана, а у когнитивном обезбјеђују средину која је стимулативна и изазовна за њихов развој. Њихово схватање улоге родитеља се не своди на непогрешив ауторитет. Уважавају дјечје потребе и мишљења и укључују их у породичне одлуке и испуњавање задатака у оквиру породице.

Пермисивни стил се односи на родитеље који су високо на димензији срдачности, а ниско на димензији контроле дјече. Њихово понашање према дјечи карактерише постојање веома мало забрана и давање потпуне слободе дјечи да изразе своја осјећања и импулсе.

Незаинтересовани стил карактерише родитеље који су ниско на димензији срдачности, као и на димензији контроле дјече. Такви родитељи постављају веома мало захтјева према својој дјечи, као и веома мало пажње и емоционалне подршке.

У погледу ефеката емоционалног односа према дјечи постоји слагање међу ауторима. Висок ниво срдачности и топлине родитељског односа према дјечи представља услов успјешне социјализације у правцу у коме родитељи желе. У погледу давања потпуне слободе или строгог ограничавања активности постоје неслагања међу ауторима у смислу да поједини аутори сматрају да ће најбоље ефекте на њихову социјализацију имати комбинација срдачног односа и строге контроле, док други истичу да ће најбоље ефекте имати комбинација срдачног односа и умјерене контроле (Рот 2006).

Дајана Баумринд (према: Кресо и др. 2008) је у својим истраживањима указала на постојање три родитељска стила (ауторитарни, ауторитативни и пермисивни) и њени налази иду у прилог ауторитативног стила у смислу позитивних ефеката социјализације. Дјеца из ауторитативних породица су била самопоуздана, друштвено одговорна, спремна да уче, кооперативна у односима са другима и весела. С друге стране, дјеца из ауторитарних породица су била потиштена и нерасположена показујући непријатељство и непријатно понашање према околини. Дјеца из пермисивних породица су се понашала агресивно и импулсивно уз одсуство самоконтроле и низак ниво самосталности и успјешности у обављању одређених задатака. Родитељи у њеном узорку су готово сви били довољно топли и привржени, па чак и ауторитарни, а као резултат њених налаза произишла је констатација да би најмање успјешан био четврти родитељски стил, незаинтересовано родитељство.

Интересујући се за изворе настанка ауторитарности, Алтемајер (према: Жиропађа 2004) истиче родитеље који, користећи се казнама и наградама, обликују понашање дјете. Осим тога обликовање понашања и формирања ставова дјетета се дешава и без директне мотивације њихових родитеља, јер они представљају снажне моделе за њих. Алтемајер не занемарује утицај других агенаса социјализације (вршњака, школе, вјерских институција, медија), али истиче да је родитељски утицај најзначајнији и то из разлога што је први и што најдуже траје стварајући одређену схему код дјете у коју се асимилују други утицаји.

Када је ријеч о ауторитарности неопходно је истаћи да Рот (2006) наводи да је једно од најисцрпнијих и најстимулативнијих испитивања о синдромима ставова и њиховим изворима истраживање које су извршили Адорно, Френкел–Брунsvик, Левинсон и Санфорд. Провјеравајући своју основну хипотезу која се односила на постојање корелације између антидемократске оријентације и одређене структуре личности дошли су до закључка да постоје личности које су склоније антидемократској оријентацији од других (Рот 2006) и назвали је ауторитарном личношћу. У свом истраживању дошли су до сљедећих карактеристика ауторитарне личности (Рот 2006):

- 1) конвенционализам – прихватање вриједности и стандарда средње класе и њихово ригидно придржавање;
- 2) ауторитарна субмисивност – некритични став према идеализованим ауторитетима групе, односно, зависност од ауторитета;
- 3) агресивност – оштро реаговање према људима који не поштују конвенционалне вриједности;
- 4) антиинтрацептивност – супротстављање субјективном, бављењу психичким животом и властитим доживљајима;
- 5) поштовање власти и позитиван однос према њој – идентификовање са особама који имају моћ;
- 6) деструктивност и цинизам – потцјењивање и одбацавање хуманих вриједности;
- 7) често коришћење механизма пројекције – властити несвјесни импулси се пројектују на друге људе уз склоност да се вјерује да се у околном свијету збивају тајне и опасне ствари;
- 8) ригидност мишљења и постојање празновјерица и стреотипија – склони су мишљењу у ригидним категоријама и вјеровању у мистичне узроке судбине појединца;
- 9) претјерано интересовање за сексуалне настраности – оштро осуђују, али често помињу сексуалне настраности.

Приликом објашњења ауторитарности Адорно и сарадници се позивају на психоаналитичку теорију (Милас 2004) сматрајући да снажан суперего и слаб его чине основу да особа круто прихвата ауторитет и конвенционалне вриједности. Слаб его, због карактеристика које посједује (непотпуна контрола понашања и невољност да се прихвати одговорност за вла-

стита осјећања и понашање) условљава ригидност мишљења и пројектовање личних сексуалних и агресивних нагона другима. Осим тога, Милас (2004) наводи да Адорно и сарадници сматрају да је ауторитарна личност такође резултат неразвијеног Едиповог комплекса „при чему пориви и да бивају ограничени на неизравно задовољење претјераним интересом за сполност и непријатељством према онима који крше моралне норме” (Милас 2004: 38). Коријене ауторитарности Адорно и сарадници траже у родитељским поступцима према дјечије карактеристици строгост, захтјеви за покораванем родитељима и потискивању нежељених нагона, постојање крутог система вриједности утемељеног на спољашњим начелима, при чему се сматра добрим све оно што је друштвено прихватљиво и води успјеху у друштву, а остало лошим.

Бојановић (2004) је након анализе различитог материјала о ауторитарности претпоставио постојање синдрома ауторитарног погледа на свијет. Потврдио га је путем истраживања спроведеног на узорку од 437 испитаника и утврдио тринаест његових карактеристика: 1) пасионирана склоност према опредјелјивању 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.

Када је ријеч о истраживањима која се односе на утврђивање веза између појединих карактеристика личности и дискриминације на националној основи, за потребе овог рада неопходно је истаћи налазе до којих су дошли Пашалић, Дунђеровић и Цвитковић и објавили у научној студији „Дискриминација дјече у босанскохерцеговачкој школи“ (2008). На узорку од 850 ученика осмог разреда основне и првог разреда средње школе и 250 наставника босанскохерцеговачких школа ови аутори су утврдили да вјеровање у правду и самопоуздање представљају статистички значајне одреднице опажања присуства дискриминације. Испитаници који мање вјерују у правду, као и испитаници који имају нижи ниво самопоуздања у већој мјери опажају присуство дискриминације у школи. Овим истраживањем се дошло до налаза да испитаници у чијим породицама постоји позитиван третман националних односа у мањој мјери опажају присуство дискриминације у школи, док испитаници чији су родитељи строжи у већој мјери опажати присуство дискриминације.

Проблем и циљеви истраживања

Проблем овог истраживања се односи на испитивање перцепције дискриминације на националној основи на факултетима код студената различитог нивоа присуства ауторитарног васпитног стила у породици и различитог нивоа ауторитарности.

Циљеви истраживања су следећи:

- 1) анализа дистрибуције перцепције дискриминације на националној основи на факултетима;
- 2) анализа дистрибуције присуства ауторитарног васпитног стила у породици;
- 3) анализа дистрибуције ауторитарности;
- 4) утврђивање релација између присуства ауторитарног васпитног стила у породици и ауторитарности, с једне стране, и перцепције дискриминације на националној основи на факултетима, с друге стране.

Узорак истраживања

Узорак овог истраживања чини 414 студената од којих 227 (54,83%) студира на факултетима у Републици Српској и 187 (45,17%) на факултетима у федерацији БиХ. Истраживање је спроведено на територији Пала, Источног и Западног Мостара, Сарајева и Зенице. Наведени узорак има одлике пригодног из разлога што је истраживање спроведено на факултетима који су били најдоступнији истраживачу.

Методе и инструменти истраживања

Приликом реализације овог истраживања коришћене су двије основне методе и то: емпиријско-неекспериментални и метод теоријске анализе. Емпиријско-неекспериментални метод је коришћен за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената конструисаних за прикупљање података о истраживаном проблему. Метод теоријске анализе је коришћен приликом анализе садржаја научних и стручних радова који су разматрали проблематику дискриминације.

Инструменти истраживања су конструисани у облику петостепених скала Ликертовог типа, а то су:

- 1) Скала за испитивање перцепције дискриминације на националној основи на факултетима коју је конструисао аутор овог истраживања. Садржи десет тврдњи и има висок ниво поузданости (Кронбах алфа износи 0,850).
- 2) Скала за испитивање присуства ауторитарног стила васпитања у породици која је преузета и чији су аутори Дунђеровић и Кре-

со. Објављена је у научној студији „Дискриминација дјече у босанскохерцеговачкој школи“ (2008) у оквиру упитника за прикупљање података о социјалноискуственим обиљежјима испитиваних ученика и наставника, те о неким њиховим посебним ставовима према дискриминацији у школи. Скала садржи пет тврдњи, а ниво поузданости на овом узорку је 0,534.

- 3) Скала за испитивање ауторитарности представља скраћену и модификовану верзију Φ – скале и садржи четрнаест тврдњи. Кронбах алфа на нашем узорку износи 0,832, што указује на висок ниво поузданости.

Поступци за обраду података

Статистички поступци који су коришћени приликом обраде резултата истраживања су првенствено они који се односе на анализу дистрибуције добијених одговора, а то су мјере средњих вриједности и мјере одступања од тих вриједности. За утврђивање статистичке значајности разлика међу испитиваним варијаблама коришћен је Пирсонов χ^2 – тест.

Поступак обраде података је вршен путем програмског пакета SPSS Windows version 12.

Резултати истраживања

У оквиру ове цјелине првенствено ће бити представљене вриједности одговора тврдњи скале којом је испитивана перцепција дискриминације на националној основи на факултетима, као и дистрибуција одговора за цијелу скалу. Након тога ће бити представљене дистрибуције присуства ауторитарног стила васпитања у породици и ауторитарности. На крају ће бити приказани резултати о разликама у перцепцији дискриминације на националној основи на факултетима, с обзиром на ниво присуства ауторитарног стила васпитања у породици и ниво ауторитарности.

Дистрибуција перцепције дискриминације на националној основи на факултетима

На основу анализе резултата добијених скалних вриједности тврдњи којима је испитивана перцепција дискриминације на националној основи на факултетима, уочено је да је су на свим тврдњама испитаници у ниској мјери перцепирали дискриминацију. У прилог томе говори чињеница да је могући распон добијених резултата од 1 до 5, а да се добијена средња вриједност, односно, аритметичка средина одговора на тврдњама креће у распону од 1,72 до 2,45.

Тврдње на којима су испитаници у најнижој мјери перцепирали дискриминацију на националној основи се у највишој мјери односе на по-

литику уписа на факултете, те вредновања и могућност испољавања знања. На тврдњу „Мој факултет је отворен за упис припадника других националних групација“ је чак 83,32% испитаника у ниској мјери перципирало дискриминацију на националној основи, а за само десет процената мање их је у ниској мјери перципирало присуство дискриминације на националној основи, када је ријеч о оцјењивању и вредновању доприноса припадника других националности (82,22%). У нешто нижем проценту, мада и у овом случају њих преко 50%, испитаници су у ниској мјери перципирали присуство дискриминације на националној основи када је ријеч о могућности јавног испољавања националних обиљежја (50,24%), као и међусобне комуникације студената. На тврдњу „Комуникације између припадника различитих националних групација на мом факултету најчешће су отворене и искрене“ низак ниво перцепције дискриминације на националној основи је испољило 51,34% испитаника, а на тврдњу „Моје колеге са факултета радо сарађују са младима других националности“ 58,94% испитаника. То што је нешто виши проценат испитаника у мањој мјери перципирао дискриминацију на националној основи, када је ријеч о политици уписа и вредновања знања, него могућности јавног испољавања националних обиљежја и отворене комуникације међу студентима различитих националних групација, у извјесној мјери се могло и очекивати из разлога што за ове прве постоје јасна правила којих се неопходно придржавати у раду факултета, па их се за послени вјероватно и придржавају у свом раду. Комуникација између студената и јавно испољавање националних обиљежја у већој мјери спада у ред неформалних односа и понашања, те је стога и већа вјероватноћа да ће се испољити неки од облика дискриминације, а самим тим и у већем броју случајева и перципирати као таква.

Табела 1: Вриједности одговора на тврдњама скале за испитивање перцепције дискриминације на националној основи на факултетима

Р.б.	ТВРДЊЕ	Ниво перцепције дискриминације					SI	SV
		Изразито низак	Низак	Умјерен	Висок	Изразито висок		
		f %	f %	f %	f %	f %		
1.	На мом факултету припадници свих нација могу јавно да испољавају своја национална обиљежја.	99 23,91	109 26,33	154 37,20	26 6,28	26 6,28	1013	2,45
2.	Комуникације између припадника различитих националних групација на мом факултету најчешће су отворене и искрене.	78 18,98	133 32,36	159 38,69	30 7,30	11 2,68	996	2,42
3.	Моје колеге са факултета радо сарађују са младима других националности.	115 27,78	129 31,16	141 34,06	23 5,56	6 1,45	918	2,22
4.	На мом факултету учестали су мање или више видљиви конфликти између припадника различитих националних групација.	130, 31,48	138 33,41	127 30,75	13 3,15	5 1,21	864	2,09
5.	Придавање негативних карактеристика припадницима других националних групација на мом факултету је уобичајена појава.	144 34,87	143 34,62	98 23,73	19 4,60	9 2,18	845	2,05

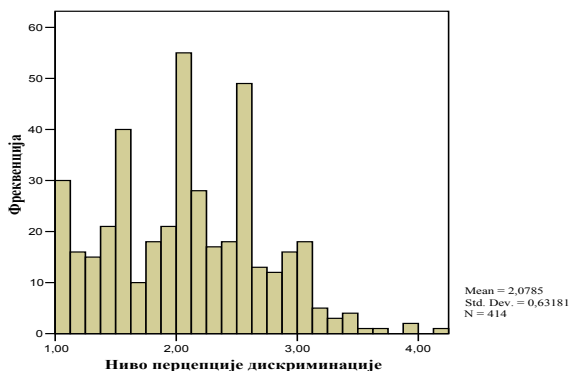
6.	На мом факултету често се јавно истиче да је присуство припадника других националности непожељно.	144 34,87	152 36,80	88 21,31	20 4,84	9 2,18	837	2,03
7.	На мом факултету се користе погрдни изрази за припаднике других националности.	178 43,10	113 27,36	86 20,82	26 6,30	10 2,42	816	1,98
8.	На мом факултету постоји једнака могућност испољавања знања за припаднике различитих националности.	162 39,42	146 35,52	79 19,22	15 3,65	9 2,19	796	1,94
9.	На мом факултету присутно је строже оцјењивање и вредновање доприноса припадника других националности.	175 42,27	124 39,95	102 24,64	7 1,69	6 1,45	787	1,90
10.	Мој факултет је отворен за упис припадника других националних групација.	218 52,78	122 29,54	51 12,35	15 3,63	7 1,69	720	1,72

Низак ниво перцепције дискриминације на националној основи на свим тврдњама скале могао би се тумачити тиме што је узорак испитаника обухватао групе студената који углавном студирају на факултетима који су хомогени по националној структури студената и наставника. Перцепција дискриминације на националној основи на факултетима представља субјективни доживљај, односно, субјективну оцјену различитих ствари и појава које особе које чине већину одређене хомогене заједнице не морају доживљавати и тумачити на начин као што би можда припадници мањинских групација.

Након анализе одговора трврдњи које чине скалу перцепције дискриминације на националној основи на факултетима приступили смо анализи дистрибуције добијених података. Тестирање нормалности дистрибу-

ције је извршено помоћу Колмогоров-Смирновог теста, а добијени подаци показују да дистрибуција статистички значајно одступа од нормалне. Израчуната мјера одступања износи 0,070 и статистички је значајна на нивоу 0,01 ($p = 0,000$). Вриједност аритметичке средине је 2,078, а стандардна девијација 0,631. Распон резултата се креће од 1 до 4,20. Позитиван предзнак скјуниса (0,219) указује на груписање података око нижих вриједности које указују на нижи ниво перцепције дискриминације на националној основи.

Графикон 1: Дистрибуција перцепције дискриминације на националној основи

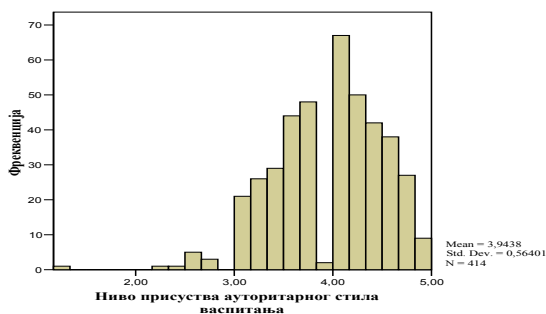


На основу добијених података одговоре испитаника смо подијелили у три категорије и према степену перципиране дискриминације именовали их на следећи начин: 1) изразито низак, 2) низак и 3) умјерен.

Дистрибуција присуства ауторитарног стила васпитања у породици и ауторитарности

Анализом дистрибуције присуства ауторитарног стила васпитања у породици и утврђено је да она статистички значајно одступа од нормалне. Добијена вриједност одступања породици износи 0,102 и статистички је значајна на нивоу 0,01 ($p = 0,000$). Аритметичка средина износи 3,944, а стандардна девијација 0,564. Негативан предзнак скјуниса (-0,525) указује на скретање удесно, што указује на груписање података око већих вриједности који, с обзиром на значење вриједности одговора кориштене скале, указују на нижи степен присуства ауторитарног стила васпитања. Распон резултата се креће од 1,20 до 5.

Графикон 2: Дистрибуција присуства ауторитарног стила васпитања у породици

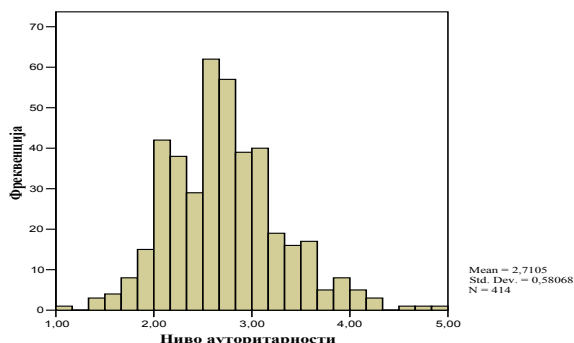


Категорије у које смо подијелили одговоре испитаника су: 1) виши, 2) низак и 3) изразито низак ниво присуства ауторитарног стила васпитања.

Дистрибуција ауторитарности

Дистрибуција ауторитарности такође одступа од нормалне. Вриједност њеног одступања је 0,072 што је статистички значајно на нивоу 0,01 ($p = 0,000$). Вриједност аритметичке средине је 2,710, стандардне девијације 0,581, а распон резултата се креће од 1,07 до 5. Позитиван предзнак скјуни-са (0,532), с обзиром на значење вриједности одговора кориштене скале, указује на груписање резултата око нижих вриједности које указују на виши ниво ауторитарности.

Графикон 3: Дистрибуција ауторитарности



Категорије у које смо подијелили одговоре испитаника су следеће: 1) изразито висок, 2) висок и 3) нижи ниво ауторитарности.

Однос присуства ауторитарног стила васпитања у породици и перцепције дискриминације на националној основи на факултетима

Анализом података који се односе на испитивање односа између присуства ауторитарног стила васпитања у породици и перцепције дискриминације на националној основи на факултетима утврђена је статистички значајне разлика ($\chi^2 = 18,517$, $df = 4$, $C. Coeff. = 0,207$, $p = 0,001$). Однос је позитивно симетричан у смислу да испитаници у чијим је породицама у вишој мјери присутан ауторитарни стил васпитања у вишој мјери перципирају присуство дискриминације (43,94%) за разлику од оних у чијим је породицама у изразито ниској мјери присутан ауторитарни стил васпитања (19,66%). Испитаници у чијим је породицама изразито низак ниво присуства ауторитарног васпитања су у највећем броју случајева у изразито ниској мјери перципирали присуство дискриминације на националној основи (41,88%).

Табела 2: Однос присуства ауторитарног стила васпитања и перцепције дискриминације на националној основи на факултетима

Ниво присуства ауторитарног стила васпитања	Ниво перципиране дискриминације			Свега (%)
	Изразито низак (%)	Низак (%)	Умјерен (%)	
Виши	37 28,03	37 28,03	58 43,94	132 100,00
Низак	46 27,88	57 34,54	62 37,58	165 100,00
Изразито низак	49 41,88	45 38,46	23 19,66	117 100,00
Свега	132 31,88	139 33,58	143 34,54	414 100,00

$\chi^2 = 18,517$ $df = 4$ $C. Coeff. = 0,207$ $p = 0,001$

Добијене резултате можемо тумачити интернализованим вриједностима и нормама које дјеца усвајају у породици у којој се испољава ауторитарни стил васпитања. С обзиром на то да ауторитарне родитеље карактерише чврста контрола и оцјењивање понашања њихове дјеце према чврсто постављеним правилима која укључују конвенционалне вриједности и поштовање ауторитета, дјеца код чијих родитеља доминира овај васпитни стил ће бити осјетљивија на ствари и појаве које се косе са установљеним друштвеним нормама и правилима, међу којима је и појава дискриминације на националној основи.

Однос ауторитарности и перцепције дискриминације на националној основи на факултетима

Између нивоа ауторитарности и перцепције дискриминације на националној основи на факултетима утврђена је статистички значајна разлика ($\chi^2 = 11,337$, $df = 4$, $C.Coeff. = 0,163$, $p = 0,023$).

Табела 3: Однос ауторитарности и перцепције дискриминације на националној основи на факултетима

Ниво ауторитарности	Ниво перципиране дискриминације			Свега (%)
	Изразито низак (%)	Низак (%)	Умјерен (%)	
Изразито висок	51 36,69	41 29,50	47 33,81	142 100,00
Висок	30 21,58	52 37,41	57 41,01	142 100,00
Нижи	51 37,50	46 33,82	39 28,68	130 100,00
Свега	132 31,88	139 33,58	143 34,54	414 100,00

$\chi^2 = 11,337$ $df = 4$ $C.Coeff. = 0,163$ $p = 0,023$

Добијени резултати, приказани у табели 3, показују да испитаници које карактерише изразито висок, као и изразито низак ниво ауторитарности у највећем проценту имају изразито низак ниво перцепције дискриминације на националној основи. Њих 36,69% које карактерише изразито висок и 37,50% које карактерише нижи ниво ауторитарности је у изразито ниској мјери перципирало дискриминацију на националној основи. Испитаници које одликује висок ниво ауторитарности су у највећем броју случајева показали умјерен ниво перцепције дискриминације (41,01%). Изразито низак ниво перцепције дискриминације на националној основи код испитаника које карактерише изразито висок ниво ауторитарности можемо тумачити вјеровањем у непогрешивост функционисања дијела друштвеног система. Факултети су дио ширег друштвеног система за које постоје норме и правила функционисања и понашања, у врху су пирамиде система образовања и као такви не би требало дозволити испољавање било каквог облика дискриминаторног понашања ни на којој основи. С обзиром на то да ауторитарне особе имају некритички став према ауторитетима и високо вреднују стандарде и норме које друштво поставља, они ће у мањој мјери бити склони да посумњају у њих, те ће у мањој мјери бити осјетљиви на ствари и појаве који ће пољуљати њихова увјерења о њима. Вјеровање у непогрешивост ауторитета и друштвене институције ће доводити до тога да различите облике дискриминације не тумаче као такве. С друге стране,

податке да особе које карактерише нижи ниво ауторитарности у изразито ниској мјери перципирају дискриминацију на националној основи можемо тумачити тиме што су оне мање заинтересоване за правила функционисања друштва, па самим тим и за правила која су установљена да би се заштитио појединац, те ће из тог разлога мање бити осјетљиви на појаве које нарушавају права појединца и које се могу окарактерисати као дискриминаторска понашања.

Закључци

На основу добијених резултата може се закључити да су студенти у највећем броју случајева ниско перципирани дискриминацију на националној основи на факултетима, као и то да ниво ниво присуства ауторитарног стила васпитања и ауторитарности представљају њене статистички значајне детерминанте.

С обзиром да је истраживање вршено на факултетима на којима је већина студената припадник једне од три већинске националности у БиХ, сматрамо да би било интересантно извршити истраживања и упредити резултате на факултетима чија је национална структура нешто другачија. Такође сматрамо да би било интересантно извршити истраживања на узорку испитаника који чине мањинску националну групацију у оквиру факултета. Разлози за то леже у природи социјалне перцепције. Појединац може, живећи у широј социјалној заједници у којој је групација којој он припада већинска, одређене обрасце понашања прихватати као уобичајене и неће их препознавати као нешто што би могло да угрожава појединце који припадају мањинској групацији. У мањој мјери може бити осјетљив на такве дражи, те их из тог разлога и у мањој мјери перципирати. С друге стране, припадници мањинских групација могу бити осјетљивији на такве дражи. Такође, могу постојати разлике с обзиром на то да ли је неки појединац посматрач дискриминативног понашања према некоме или је доживио дискриминацију од стране некога.

С обзиром на то да су овим истраживањем утврђене разлике у нивоу перцепције дискриминације на националној основи у односу на испитиване искуствене и личне карактеристике, сматрамо да би било интересантно извршити истраживања која би обухватала још неке карактеристике личности, како би се расвијетлила ова проблематика.

Литература

- Аронсон и др. 2005: Е. Aronson i dr, *Socijalna psihologija*, Zagreb: Mate.
Бојановић 2004: R. Bojanović, *Autoritarni pogled na svet*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
Жиропађа 2004: М. Жиропађа, Алтемајерово схватање ауторитарности, Београд, *Политичка ревија*, III/2, 347–356.

- Ковачевић 1997: D. Kovačević, Specifičnosti socijalnog funkcionisanja adolescence, u: V. Ćurčić (red.), *Adolescencija: revolucija i evolucija u razvoju*, Beograd, IP „Žarko Albulj“, 109–116.
- Милас 2004: G. Milas, *Ličnost i društveni stavovi*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Пенингтон³ 2004: D. C. Pennington, *Osnove socijalne psihologije*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Пашалић–Кресо и др. 2008: A. Pašalić–Kreso, *Diskriminacija djece u bosanskohercegovačkoj školi – naučna studija*, Save the Children Norway Regionalni ured za jugoistočnu Evropu.
- <http://www.scribd.com/doc/55104435/Diskriminacija-djece-Skole-2>. 23. 09. 2011.
- Рот¹¹ 2006: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Требјешанин 2001: Ž. Trebješanin, *Rečnik psihologije*, Beograd, „Stubovi kulture“.
- Хавелка² 2001: N. Havelka, *Socijalna percepcija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Nataša T. Kostić

RELATION BETWEEN AUTHORITY AND PERCEPTION OF DISCRIMINATION ON NATIONAL BASIS AT THE FACULTIES

Summary

The aim of the paper is related to the analysis of the distribution of the perception of discrimination on national basis at the faculties. The paper also consolidates the differences on the level of its emergence regarding the level of the authoritative style of education in family. We used empirical non-experimental method and method of theoretical analysis. The respondents were 414 students at the faculties in The Republic of Srpska and The Federation of Bosnia and Herzegovina. The results of the research indicate the fact that distribution of perception of discrimination on national basis statistically varies regarding normal value ($St.= 0,070$, $p=0,000$). The data collecting tendencies on values indicating lower level of perceived discrimination and statistically significant differences on the level of perception of discrimination regarding the authoritative education in family ($\chi^2 = 18,517$, $df = 4$, C. Coeff. = $0,207$, $p = 0,001$) and level of authority ($\chi^2 = 11,337$, $df = 4$, C. Coeff. = $0,163$, $p = 0,023$). The conclusion is based on suggestions for further researches on the topic.

EFEKTI POSTIGNUTI RJEŠAVANJEM PROBLEMSKIH ZADATAKA U NASTAVI TRIGONOMETRIJE

Apstrakt: Učenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi je oblik učenja koji karakterizira teškoća, nepoznata situacija, koja učenika stavlja u poziciju u kojoj mora angažovati svoja ranija iskustva kako bi riješio problem. Učenje se u ovom obliku svodi na prilagođavanje postojećem iskustvu, gdje učenik mora identificirati problemsku situaciju, a rješavanjem problema stvaraju se nove spoznaje i novi postupci ponašanja. U cilju provjere hipoteze i pothipoteza, primijenjena je eksperimentalna metoda, i to grupni eksperiment s paralelnim ujednačenim grupama. Eksperiment je rađen školske 2010/2011. godine i trajao je osamdeset radnih dana. U uzorku je učestvovao 101 učenik III razreda Ekonomske škole u Zenici.

Ključne riječi: učenje, nastava, problem, problemska nastava, problemska situacija.

Problem i predmet istraživanja

Savremena nastava matematike zahtijeva uspješan i racionalan rad. Težište sa stavlja na proces sticanja znanja, a ne na usvajanje gotovih činjenica, pa ona mora osposobiti učenike za savladavanje metoda i tehnika uspješnijeg samostalnog učenja i sticanje znanja. Upravo je učenje rješavanjem problemskih zadataka način koji povoljno djeluje na razvoj samostalnosti učenja, pri čemu se pokreće interes i stvaralačko mišljenje.

Učenje rješavanjem problemskih zadataka ima:

- opći karakter – namijenjeno je svakom pojedincu, omogućava širi razvoj svake osobe;
- humanistički karakter – nastavni rad se oplemenjuje ravnopravnošću učitelja i učenika, oslobađa se misao mlade osobe i
- konkretizacija nastave – matematički sadržaji se na primjeren način približavaju svakom učeniku kojem je omogućeno da istražuje i samostalno interpretira dobivene rezultate i, na osnovu njih, dalje rješava (Kadum 2005: 67).

Učenik sam doživljava problemski zadatak, otkriva odnose i veze između zadanih podataka i rješenja zadatka. Njegova aktivnost je maksimalna, a pri rješavanju problema, korištenjem već usvojenih znanja i stečenih iskustava, nailazi na manje ili veće teškoće.

* naida.bikic@hotmail.com

Predmet ovog istraživanja je eksperimentalna provjera uticaja učenja rješavanjem problemskih zadataka na obrazovnu uspješnost u srednjoškolskoj nastavi matematike.

Cilj i zadaci istraživanja

Ovo istraživanje se temelji na pedagoškim osnovama i načinima osposobljavanja za samostalni rad na matematičkim sadržajima. Osnovni cilj istraživanja jeste ispitivanje efekata učenja rješavanjem problemskih zadataka na obrazovni uspjeh u srednjoškolskoj nastavi matematike u optimalno kontrolisanim eksperimentalnim uslovima koji su veoma bliski uobičajenoj situaciji učenja u razredu. Dakle, treba utvrditi, da li postoje pedagoško-didaktički preduslovi za primjenu učenja rješavanjem problemskih zadataka, te da li će učenici biti osposobljeni za rješavanje problemskih zadataka u nastavi.

S obzirom da su dosadašnja istraživanja pokazala da postoji visok stepen aktiviranja misaonih funkcija u toku rješavanja problemskih zadataka, eventualno bolji uspjeh eksperimentalne grupe upućivao bi i na veću mogućnost mišljenja. Dakle učenje rješavanjem problemskih zadataka može se predstaviti i kao oblik manifestacije mišljenja.

Efekti učenja rješavanjem problemskih zadataka kao nezavisne varijable odnose se na bolji uspjeh i usvajanje matematičkih znanja, sposobnost samostalnog rješavanja problema u nastavi, kritički odnos prema matematičkim sadržajima, razvoj stvaralačkog mišljenja.

Iz predmeta istraživanja i formulisanog cilja istraživanja prozilaze sljedeći zadaci istraživanja:

1. Utvrditi razlike u pogledu kvaliteta učenikova znanja između načina rada organizovanog na klasičan, tj. tradicionalan način i znanja stečenog rješavanjem problemskih zadataka.
2. Utvrditi da li je u eksperimentalnoj grupi učenje putem rješavanja problema imalo uticaja na povećanje interesa učenika na novi način rada.
3. Utvrditi da li je u eksperimentalnoj grupi učenje putem rješavanja problema imalo uticaj na obrazovni uspjeh.
4. Utvrditi postoje li, i kakve su, razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu motivacije učenika.
5. Utvrditi razlike u pogledu stvaralaštva učenika, onoga stvaralaštva stečenog rješavanjem problemskih zadataka i onoga zasnovanog na tradicionalnom načinu rada na sadržajima srednjoškolske matematike.
6. Utvrditi postoje li i kakve su razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu trajnosti stečenog znanja.

Na osnovu postavljenog cilja i zadataka istraživanja, ovim radom se želi ispitati kakve su mogućnosti primjene učenja rješavanjem problemskih zadataka,

i utvrditi obrazovni uspjeh učenja rješavanjem problemskih zadataka na sadržajima srednjoškolske matematike.

Hipoteze i pothipoteze istraživanja

S obzirom na postavljene ciljeve i zadatke istraživanja posmatrat će se uticaj učenja rješavanja problemskih zadataka kao uzročno-posljedičnu vezu nezavisne varijable (učenje rješavanjem problemskih zadataka) i obrazovnog uspjeha kao jedne od zavisnih varijabli.

Iz navedenih ciljeva i zadataka istraživanja slijedi da je nabolje postaviti sljedeću nultu hipotezu:

H₀: Bolji uspjeh učenika koji su nastavno gradivo usvajali rješavanjem problemskih zadataka u nastavi trigonometrije pripisuje se nizu slučajnih okolnosti, a ne uticaju rješavanja problemskih zadataka kao eksperimentlanog faktora.

Dakle, hipoteza ovog istraživanja bi glasila:

H: Literaturni podaci potvrđuju učenje rješavanjem problemskih zadataka kao efikasan i produktivan oblik učenja, pa je realno pretpostaviti da će ono uticati na značajno povećanje ukupnog obrazovnog uspjeha u nastavi matematike srednje škole.

Pod obrazovnim uspjehom se podrazumijeva uspjeh u znanju, odnosno ukupan rezultat na testu znanja iz nastavnog područja trigonometrije. Glavna hipoteza se može razložiti na nekoliko pothipoteza:

H1: Učenje rješavanjem problemskih zadataka u odnosu na uobičajen način rada povoljnije utiče na povećanje rezultata u znanjima koja se odnose na shvatanje matematičkih osobina, zakonitosti i algoritama.

H2: Može se očekivati značajno poboljšanje vezano za usvajanje znanja koja se odnose na činjenice i informacije.

H3: Znanja stečena primjenom rješavanja problemskih zadataka u nastavi pokazuju veću stabilnost i trajnost od onih koja su stečena na klasičan način u okviru tradicionalne nastave.

Prva pothipoteza se zasniva na tome da učenje rješavanjem problemskih zadataka kao oblik manifestacije učenja, omogućava učenicima da se približe onome što je bitno u matematičkim sadržajima. Učenik se udubljuje u prirodu izučavanih matematičkih osobina, zakonitosti, te primjene algoritama.

Druga pothipoteza zasniva se na tome da je nemoguće razvijati mišljenje i uočavati bitne veze ukoliko individua ne raspolaže odgovarajućim znanjima. Raspolaganje činjenicama i informacijama su pretpostavka za učenje rješavanjem problemskih zadataka.

Treća pothipoteza se provjerava ponovljenim mjerenjem završnog testa nakon određenog mjeseca. U ovom istraživanju test je ponovljen nakon tri mjeseca. Ovim testom se željela utvrditi stabilnost stečenih znanja.

Uzorak, organizacija istraživanja i statistička obrada podataka

Da bi se osigurali što kvalitetniji uslovi za ekperiment, a time dobili i što pouzdaniji empirijski podaci, vodilo se računa o karakteristikama uzorka i veličini uzorka. Uzorak su činili učenici trećeg razreda Ekonomske škole u Zenici. Eksperimentalnu grupu (E-grupu) činili su učenici prva dva odjeljenja sa ukupno 51 ispitanikom, a kontrolnu grupu (K-grupu) su činili učenici preostala dva odjeljenja sa ukupno 50 ispitanika. Kada je u pitanju veličina uzorka, radi se o uzorku srednje veličine, ali u eksperimentu nije akcenat na broju ispitanika, nego na rezultatima samog istraživanja.

Bazu eksperimentalnog programa čini nastavni plan i program iz matematike za III razred srednjih tehničkih i srodnih škola u okviru nastavne cjeline trigonometrija, a eksperimentalni program je trajao 21 čas u okviru kojih su osim časova obrade novog gradiva uključeni i časovi ponavljanja i vježbanja. U kontrolnoj grupi se radilo tradicionalnim načinom rada.

Izrada eksperimentalnog programa:

1. određivanje opće strukture nastavnog časa obrade novog gradiva,
2. odabir nastavnih jedinica kao osnove za izradu eksperimentalnog programa, te utvrđivanje broja i rasporeda nastavnih jedinica,
3. utvrđivanje obrazovnih ciljeva za učenike,
4. pismene pripreme odabranih nastavnih jedinica.

U literaturi se nailazi na više prijedloga organizacije časa. Na organizaciju časa utiče priroda nastavne jedinice, oblici rada, kao i prethodna učenikova znanja. Opća struktura časa određena je na osnovu teoretskog dijela rada, gdje se ističu sljedeći koraci problemske obrade:

- postavljanje problemskog zadatka,
- definisanje problema,
- postavljanje hipoteza,
- rješavanje problemskog zadatka,
- analiza rezultata i zaključci,
- provjera stečenih znanja u novim problemskim situacijama.

Odabir nastavnih jedinica je urađen na osnovu plana i programa, a izabrane su sljedeće nastavne jedinice:

1. Definicija trigonometrijskih funkcija na trigonometrijskoj kružnici,
2. Definicija trigonometrijskih funkcija u pravouglom trouglu,
3. Vrijednosti trigonometrijskih funkcija uglova od 30^0 , 45^0 i 60^0 ,
4. Osnovni trigonometrijski identiteti,
5. Znak trigonometrijskih funkcija,
6. Svodenje trigonometrijskih funkcija na prvi kvadrant,
7. Adicione formule,
8. Sinusna teorema.

Istraživanja u ovoj oblasti su pokazala da je prilikom primjene učenja rješavanjem problemskih zadataka najbolje koristiti interaktivni način rada, gdje

je grupni oblik rada stavljen na prvo mjesto. Dakle, ovaj oblik rada je kad god je to bilo moguće bio primjenjivan.

Organizacija eksperimenta je tekla u skladu s postavljenim problemom, formulacijom hipoteza i postavljenim zadacima i ciljevima učenja rješavanjem problemskih zadataka.

Operativni plan je dat sljedećim koracima:

- odabir kontrolne i eksperimentalne grupe,
- eksperimentalni rad,
- završno mjerenje,
- kontrolno mjerenje.

Od ukupno pet odjeljenja škole odabrana su četiri odjeljenja, od toga dva kontrolna, III-3 i III-4 i dva eksperimentalna odjeljenja, III-1 i III-2. Eksperimentalni rad počeo je odmah po početku školske godine i trajao je 12 sedmica, onoliko koliko je utvrđeno NPP-om za obradu nastavne oblasti trigonometrija. Završno mjerenje je obavljeno odmah po završetku obrade nastavnih sadržaja. Ovo mjerenje, kao i sva ostala, izvršeno je istovremeno u svom odjeljenjima, kako bi se izbjegla mogućnost dogovaranja između učenika. Kontrolno mjerenje je obavljeno nakon tri mjeseca i svi učenici su rješavali test u isto vrijeme. Ovim mjerenjem se željelo ustanoviti koliki je stepen zaboravnosti, te kako on varira u grupama.

Anketa je primijenjena jednom, i to prije početka eksperimentalnog rada. Njen cilj je bio ujednačavanje grupa uključenih u eksperiment.

Kada je u pitanju obrada dobivenih podataka, oni su obrađeni u dvije faze. U prvoj fazi podaci su ručno sređeni, kako bi se dobili kvantitativni pokazatelji parametara za koje se može pretpostaviti da su povezani ili mogu biti povezani sa traženim efektom ovog istraživanja.

U drugoj fazi su podaci obrađeni korištenjem kompjutera. Obrada podataka je rađena primjenom SPSS statističkog paketa SPSS 17.0. Pri statističkoj obradi i interpretaciji rezultata ispitivanja, korišteni su sljedeći postupci:

- aritmetička sredina,
- standardna devijacija,
- postotak,
- koeficijent varijabilnosti,
- standardna pogreška aritmetičke sredine na osnovu standarde devijacije osnovnog skupa,
- standardna greška razlika aritmetičkih sredina,
- t-vrijednost.

Rezultati istraživanja, statistička obrada i interpretacija

Dobiveni empirijski podaci su sređeni i obrađeni po pedagoško-logičkoj šemi koja se najčešće nameće kao zahtjev za ovakav oblik istraživanja. Pri tome se nastojalo prikaz i raspravu dobivenih empirijskih podataka učiniti što funkcionalnijim i preglednijim.

Razmatranje pojedinih efekata učenja rješavanjem problemskih zadataka je osim kvantitativne, obuhvatilo i kvalitativnu analizu kad god je to bilo moguće. Na osnovu poređenja efekata postignutih primjenom tradicionalnog i eksperimentalnog načina rada obavljene su određene analize i rasprave i izvedeni konkretni zaključci.

Osnovni zadatak bio je utvrditi razlike u pogledu kvantiteta stečenog znanja nastalog primjenom tradicionalnog načina rada s jedne, i učenja rješavanjem problemskih zadataka, s druge strane. Prva podhipoteza H_1 glasila je da će učenje rješavanjem problemskih zadataka podići kvantitet znanja.

Rezultati testa iz trigonometrije (9 zadataka, ukupno 18 bodova) su prikazani u tabeli 1. U završnom mjerenju, kao što je prikazano tabelom uspješnosti rješavanja testa iz trigonometrije, eksperimentalna grupa je pokazala bolje rezultate. Postignuti rezultati ukazuju da eksperimentalna grupa ima u prosjeku za 2,2 boda bolji rezultat u odnosu na kontrolnu grupu. U eksperimentalnoj grupi prosječan rezultat po učeniku je 10,88 bodova, a u kontrolnoj grupi iznosi 8,16. Uspješnost testa kontrolne grupe iznosi 45,3%, i taj uspjeh se obično postiže u tradicionalnoj nastavi. Ako uzmemo u obzir prosječnu ocjenu učenika iz matematike na kraju drugog razreda, a koja iznosi 2,86, ovaj rezultat je očekivan. Međutim, uspjeh eksperimentalne grupe ukazuje da je odabir drugačijeg oblika rada uticao na mnogo bolji rezultat testa eksperimentalne grupe, a nastao je kao rezultat primjene učenja rješavanjem problemskih zadataka u području sticanja znanja koja omogućuju bolji obrazovni uspjeh u nastavi matematike srednjih škola.

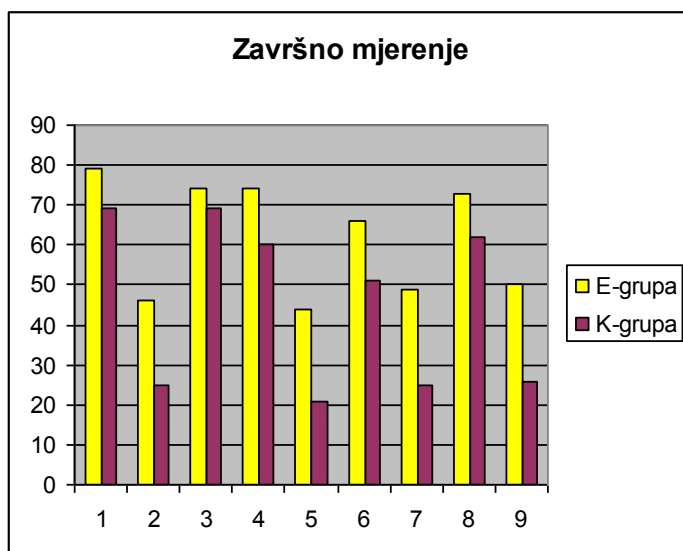
Tabela 1: Rezultati završnog mjerenja u testu „Trigonometrija“

	Oznaka	E-grupa	K-grupa
Broj učenika u uzorku	N	51	50
Aritmetička sredina	\bar{X}	10,88	8,16
Procenat uspješnosti	p	60,46%	45,3%
Standardna devijacija	σ	3,75	2,77
Koeficijent varijabilnosti	V	34,5	33,9
Standardna pogreška aritmetičke sredine na osnovu standardne devijacije osnovnog skupa	$\sigma_{\bar{x}}$	0,53	0,39
Razlika između aritmetičkih sredina	$d_{\bar{x}}$	2,72	
Standardna pogreška razlika aritmetičkih sredina	$\sigma_{d_{\bar{x}}}$	0,686	
t-vrijednost	t	4,141	

Razlika između aritmetičkih sredina eksperimentalne i kontrolne grupe je statistički značajna, jer t-vrijednost iznosi 4,141 i premašuje granicu značajnosti na nivou 0,05.

Prema tome, nultu hipotezu H_0 : *Bolji uspjeh učenika koji su nastavno gradivo usvajali rješavanjem problemskih zadataka u nastavi trigonometrije pripisuje se nizu slučajnih okolnosti, a ne uticaju rješavanja problemskih zadataka kao eksperimentalnog faktora* možemo odbaciti. Ovim je naša osnovna hipoteza H potvrđena.

Uporedni pregled rezultata po navedenim zadacima daje jasniju sliku postignutih rezultata u obje grupe po bodovima (slika 1).



Slika 1.

Uporedni uspjeh rješanih zadataka u postocima za obje grupe dat je u tabeli 2.

Tabela 2: Uporedni pregled ostvarenih bodova

Zadatak	E-grupa	K-grupa
1	77,5%	69%
2	45,1%	25%
3	72,5%	69%
4	72,5%	60%
5	43,1%	21%
6	64,7%	51%
7	48%	25%
8	71,6%	62%
9	49%	26%

Druga pothipoteza H_2 tvrdi da se može očekivati znatno poboljšanje vezano za usvajanje znanja koja se odnose na činjenice i informacije. U okviru testiranja ove pothipoteze korišteni su zadaci koji se odnose na definisanje osnov-

nih pojmova u nastavi trigonometrije, poznavanje vrijednosti trigonometrijskih funkcija uglova od 30^0 , 45^0 i 60^0 , grafičkog predstavljanja trigonometrijskih funkcija na trigonometrijskog kružnici, kao i poznavanja osobine periodičnosti trigonometrijskih funkcija. Na slici 2 se vidi da je E-grupa ostvarila bolji rezultat u rješavanju zadataka koji se odnose na usvajanje osnovnih činjenica iz trigonometrije u odnosu na K-grupu. Prosječan rezultat učenika u E-grupi iznosio je 7,17 bodova (71,7%), dok je prosječan rezultat učenika u K-grupi iznosio 6,2 boda (62,2%). Statističkom obradom podataka utvrđeno je da je razlika u rješavanju navedenih zadataka E-grupe i K-grupe statistički značajna, gdje t-vrijednost iznosi $t=2,77$, na nivou značajnosti $p=0,007$.

Jedan od značajnijih pokazatelja uspješnosti primijenjenog didaktičko-metodičkog postupka jeste trajnost stečenih znanja. Upravo treća pothipoteza H_3 glasila je da će znanja stečena rješavanjem problemskih zadataka biti trajnija, s obzirom da rješavanje problemskih zadataka svojom prirodom pridonosi stabilnosti usvojenih sadržaja. Upravo iz tog razloga se želi utvrditi da li su znanja stečena rješavanjem problemskih zadataka trajnija od onih stečenih tradicionalnim načinom rada.

Nakon devedeset dana, od prestanka djelovanja eksperimentalnog programa, ponovo je izvršeno mjerenje istim testom znanja. Upravo ovaj period smatrao se dovoljnim za sređivanje i učvršćivanje učenikovog znanja, a ovaj period je obuhvatio i zimski raspust.

Rezultati dobijeni ponovljenim mjerenjem prikazani su u tabeli 2.

Tabela 2: Rezultati ponovljenog mjerenja u testu „Trigonometrija“

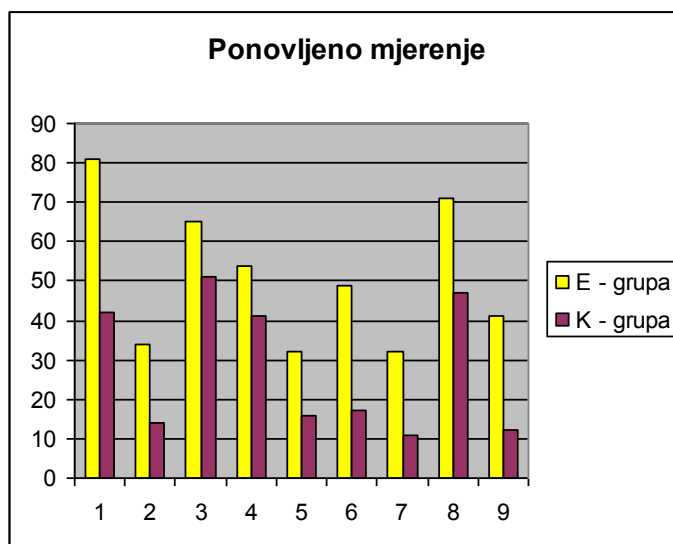
	Oznaka	E-grupa	K-grupa
Broj učenika u uzorku	N	51	50
Aritmetička sredina	\bar{X}	9	5,02
Procenat uspješnosti	p	50%	27,9%
Standardna devijacija	σ	3,86	3,22
Koeficijent varijabilnosti	V	42,9	64,14
Standardna pogreška aritmetičke sredine na osnovu standardne devijacije osnovnog skupa	$\sigma_{\bar{x}}$	0,54	0,46
Razlika između aritmetičkih sredina	$d_{\bar{x}}$	3,98	
Standardna pogreška razlika aritmetičkih sredina	$\sigma_{d_{\bar{x}}}$	0,71	
t-vrijednost	t	5,621	

U poređivanjem aritmetičkih sredina ponovljenog mjerenja i mjerenja na kraju eksperimentalnog programa može se vidjeti da je u obje grupe došlo do pada nivoa općeg uspjeha u rješavanju testa. U eksperimentalnoj grupi taj pad iznosi 1,88 bodova, a u kontrolnoj grupi 3,14 bodova. Eksperimentalna grupa je zadržala veću prednost u završnom mjerenju, jer je svaki učenik iz te grupe

ostvario u prosjeku 50% mogućih bodova, što je više nego 45,3% prosječnih bodova učenika u kontrolnoj grupi, pri prvom mjerenju, neposredno poslije primjene eksperimentalnog programa.

S obzirom da t-vrijednost iznosi 5,621, razlika između aritmetičkih sredina u ponovljenom mjerenju je statistički značajna.

Uporedni pregled rezultata po navedenim zadacima daje jasniju sliku postignutih rezultata u obje grupe po bodovima (slika 2).



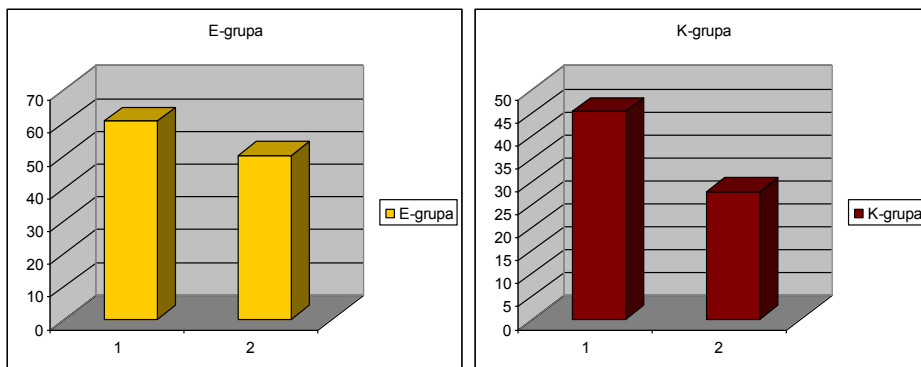
Slika 2.

Uporedni rezultati završnog i kontrolnog mjerenja su dati u tabeli 3. Postojanost postignutih rezultata u eksperimentalnoj grupi je veća, jer je koeficijent varijabilnosti 42,9, dok u kontrolnoj grupi taj koeficijent iznosi 64,14, što govori da je ovdje veća raspršenost pojedinačnih rezultata oko aritmetičke sredine.

Tabela 3: Rezultati završnog i ponovljenog mjerenja testom iz trigonometrije

Mjerenje	E-grupa	K-grupa
Završno mjerenje	60,46%	45,3%
Kontrolno mjerenje	50%	27,9%

Grafički prikaz podataka iz tabele 3 dat je slikom 3.



Slika 3.

Iz navedenog se može zaključiti da su nivoi znanja među grupama, bez obzira što su manji, ostali različiti i da je razlika u aritmetičkim sredinama među grupama ponovo statistički značajna.

Ispitivanje uticaja učenja rješavanjem problemskih zadataka u ovom eksperimentu je pokazao sljedeće:

- u eksperimentalnoj grupi došlo je do manjeg pada nivo općeg uspjeha nego u kontrolnoj grupi,
- rješavanje problemskih zadataka je omogućilo veću stabilnost znanja u eksperimentalnoj grupi.

Može se izvesti zaključak da je eksperimentalna grupa zadržala stečenu kvalitativnu prednost u pogledu trajnosti stečenih znanja, čak je došlo do blagog povećanja razlike u uspjehu u korist eksperimentalne grupe. Prema tome, hipoteza koja se odnosi na očekivanu prednost rješavanja problemskih zadataka u pogledu trajnosti stečenih znanja je u potpunosti potvrđena.

Zaključak

Učenje rješavanjem problemskih zadataka je jedan od mogućih načina usavršavanja nastave i učenja u školi. Provedenim istraživanjem ispitani su postignuti efekti učenja rješavanjem problemskih zadataka, a u samom eksperimentu krenulo se od teoretskih i praktičnih spoznaja i potreba pedagoške prakse. Pedagoški eksperiment obavljen u ovom radu u sami centar pažnje stavlja rješavanje problemskih zadataka kao jedan od oblika učenja.

Nakon analize teoretskog pristupa učenja rješavanjem problemskih zadataka, došlo se do zaključka da se najbolji uspjeh može afirmirati ako se primijeni ovaj oblik učenja, jer se na taj način stiču kvalitetnija znanja koja su utemeljena u većoj misaonoj aktivnosti učenika i uočavanju bitnih veza i odnosa između proučavanih matematičkih sadržaja. Utvrđeno je da rješavanje problemskih zadataka predstavlja prirodni kontekst učenja u nastavi, za razliku od klasičnog školskog koji ponekad na učenika djeluje demotivirajuće.

Učenici eksperimentalne grupe su pokazali punu aktivnost, svestraniji pristup matematičkim sadržajima, racionalnost, stvaralaštvo i kritičnost. Tokom časova su uočavali problemske zadatke, formirali ih, postavljali hipoteze, istraživali i otkrivali i kritički se osvrtni na dobijena rješenja. Osposobljavali su se za samostalno poniranje u pripremljene matematičke sadržaje, uočavajući bitne matematičke istine i zakonitosti. To je naravno uticalo i na drugačiju organizaciju i artikulaciju nastavnog časa, a osnovni cilj tokom planiranja časova bio je osigurati što intenzivnije rad učenika, kako bi se postigao veći obrazovni uspjeh.

Predmet ovog istraživanja bio je eksperimentalno provjeriti uticaj učenja rješavanjem problemskih zadataka, odnosno ispitati efekte primjene ovog oblika učenja u srednjoškolskoj nastavi matematike. Ovdje se u prvi plan stavljao učenik kao subjekt, koji je trebalo samostalno istraživati i otkrivati, kritički prilaziti datim podacima i matematičkim veličinama, što implicira da učenike ne treba učiti samo znanjima i informacijama, nego procesima sticanja i otkrivanja znanja.

Za verifikovanje uticaja eksperimentalnog faktora izabran je pedagoški eksperiment s paralelnim, približno ujednačenim grupama. U takvim uslovima utvđeni su sljedeći efekti učenja rješavanjem problemskih zadataka:

1. ukupan obrazovni uspjeh,
2. nivo usvojenosti informacija i činjenica i
3. uspjeh u pogledu trajnosti stečenih znanja.

Na osnovu provedenog eksperimenta i dobivenih empirijskih podataka, mogu se izvesti sljedeći zaključci:

1. Rezultati završnog mjerenja dobiveni testom „Trigonometrija“ pokazali su da je eksperimentalna grupa postigla bolji ukupan uspjeh (60,46% mogućih bodova po učeniku u eksperimentalnoj, odnosno 45,3% u kontrolnoj grupi). Vrijednost t-omjera iznosi 4,141 ($p < 0,05$, 1,97) i upućuje na statističku značajnost nađenih razlika u aritmetičkim sredinama eksperimentalne i kontrolne grupe. Na ovaj način je potvrđena glavna hipoteza prema kojoj učenje rješavanjem problemskih zadataka utiče na značajno povećanje ukupnog obrazovnog uspjeha.
2. Dobiveni rezultati upućuju na to da rješavanje problemskih zadataka podstiče učenika na aktivniji misaoni rad.
3. Učenici eksperimentalne grupe pokazali su veću motivisanost za rješavanjem zadataka na testu. To se vidi iz manjeg postotka nerješivanih zadataka.
4. Potvrđena je pothipoteza koja se odnosi na bolje usvajanje osnovnih pojmova, činjenica i informacija u trigonometriji eksperimentalne grupe, u odnosu na kontrolnu grupu. Vrijednost t-omjera iznosi 2,77, što upućuje na statistički značajnu razliku.
5. U verifikaciji hipoteze o eventualnom boljem uspjehu u pogledu trajnosti stečenih znanja očekivanja su se ispunila. Eksperimentalna grupa je postigla bolji rezultat (50% mogućih bodova po učeniku u eksperimentalnoj, odnosno 27,9% u kontrolnoj grupi). Vrijednost t-

omjera iznosi 5,621 ($p < 0,05$, 1,97) i upućuje na statističku značajnost nađenih razlika u aritmetičkim sredinama eksperimentalne i kontrolne grupe.

Na osnovu prikazanih rezultata istraživanja, vidi se da je glavna hipoteza, zajedno s ostalim pothipotezama potvrđena. Zadaci istraživanja su postignuti i dati su odgovori na postavljena pitanja.

Ovim eksperimentom je omogućeno da se utvrdi zakonitost između rješavanja problemskih zadataka i obrazovnog uspjeha, te trajnosti usvojenog znanja, dakle da se utvrdi postojanje uzročno-posljedičnih veza.

Literatura

- Branković 2004: D. Branković, Interaktivno učenje u problemskoj nastavi, u: Interaktivno učenje, Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i UNICEF.
- Ćurčić, Pikula, Milinković 2006: M. Ćurčić, M. Pikula, D. Milinković, Interaktivno učenje u problemskoj nastavi, u: Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice, br. 7, str. 27–42.
- Deese 1958: J. Deese, The Psychology of learning, New York, MacGraw-Hill Company.
- Kadum 2005: V. Kadum: Učenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi, Igsa, Pula.
- Krstić 2005: L. Krstić : Interaktivna nastava primjenom problemske nastave, u: Obrazovna tehnologija br. 3–4.
- Kurnik 2006: Z. Kurnik, Heuristička nastava, u: Matematika i škola, časopis za nastavu matematike, Zagreb, broj 34.
- Kurnik 1999: Z. Kurnik, Posebne metode rješavanja matematičkih problema, u zborniku: Utjecaj rješavanja problema na obrazovni učinak u nastavi matematike, Rovinj, Hrvatsko matematičko društvo.
- Kurnik 2002: Z. Kurnik, Problemska nastava, u: Matematika i škola, časopis za nastavu matematike, Zagreb, broj 15.
- Muminović 1998: H. Muminović Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi, I.P. Svjetlost, Sarajevo.
- Ničković 1984: R. Ničković, Problemska nastava kao kompleksni didaktički sistem, u: Problemsko učenje u nastavi, Loznica.

Naida I. Bikić

EFFECTS ACHIEVED BY THE SOLVING OF PROBLEM TASKS IN TRIGONOMETRY

Summary

The process of learning by solving problem tasks in teaching process is a way of learning characterized by difficulty or unknown situation, which includes previous knowledge of the student in order to solve the problem. The process of learning in this manner is deduced to the adaptation of the experience which force student to identify problematic situation. The solution of the problem leads to the new facts and new models of behaviour. In order to test the hypotheses and sub-hypotheses, we applied the experimental method, that is, the group experiment with parallel groups. The experiment was performed in the school year 2010/2011 and it took eighty work days. There were 101 students from the third grade of the Economics High School in Zenica.

ХАЈДЕГЕРОВ ПОЈАМ ИСТИНЕ

Апстракт: Тема овог рада је анализа Хајдегеровог одређења појма „истина“ датог у његовом тексту „О бити истине“ („Vom Wesen der Wahrheit“). Хајдегер разматра онтолошко утемељење дефиниције истине схваћене као слагање исказа и стварности о којој се изриче исказ. Основ истине дефинисане као адекватација је способност тубитка да кроз отвореност поставља ствари у њиховој истини. Тубитак егзистира кроз отвореност за битак и његову истину. Истина као нескривеност оног што је присутно омогућава истину као адекватацију. Овај текст представља обрт у Хајдегеровој филозофији. Он је прва назнака промене у његовом тумачењу истине, од тога да је она ствар тубитка, до тога да је она ствар битка.

Кључне речи: истина, битак, тубитак, отвореност, слобода, нескривеност, скривање, тајна.

Приликом разматрања Хајдегеровог схватања истине пратићемо мисаони ток његовог текста „О бити истине“¹. У овом чланку се појам истине експлицитно тематизује и поставља у средиште филозофског пропитивања. Ако у осталим Хајдегеровим радовима овај појам и није узиман као кључан, у њима је он постављан као незаобилазан и хеуристички захваћан, било да је, у објашњењу других феномена, шире промишљан или да садржајно није довођен у питање. Кроз овај текст се прелама и рефлектује мисаони заокрет у Хајдегеровом начину приступа самом појму битка, као основној тематској преокупацији овог филозофа, и показује сва блискост и садржајна условљеност ова два појма. Кроз концепцију истине, која се заступа у одређеном филозофском учењу, увек се рефлектује темељни однос који ова филозофска позиција има према појму битка. Историја западне метафизике, као историја мишљења и заборав битка, јесте и хронологија различитих одређења и схватања појма истине. У свом току историја западне метафизике показује својеврстан отклон и удаљавање од изворног значења самог појма истине, онако како је он одређен у раној грчкој филозофији.

* biljar@neobee.net

¹ Предавање под називом „Vom Wesen der Wahrheit“ одржано је 1930. године у Берлину, Марбургу и Фрајбургу, а 1932. године у Дрездену. Прво издање овог јавног предавања штампано је тек 1943. године.

О бити истине

Настојаћемо да у Хајдегеровом тексту размотримо сам појам истине, њену бит, да се питамо о истини као таквој. Покушаћемо да мислимо шта истина јесте за нас, и шта она у бити јесте. Занимаће нас њен однос према битку (das Sein) и према оном бићу (das Seiende) које је, хајдегеровски речено, тубитак (das Dasein). Овде, дакле, трагамо за њеном суштином и њеним местом у свету.

Хајдегер ће поћи од познате концепције истине, према којој је истина слагање суда–исказа и ствари, у покушају да открије њене дубље нивое заснованости и да је изворније промисли. Ово тражење фундамента одвешће га до самог појма битка, као онога чиме је све тек омогућено. У свом делу *Битак и време* (Sein und Zeit), Хајдегер ће сажети традиционалну теорију истине у следеће три тачке: „1. 'Место' истине је исказ (суд). 2. Суштина истине лежи у 'подударању' суда с његовим предметом. 3. Аристотел, отац логике, доделио је истину суду као њеном изворном месту; он је, такође, и зачетник дефиниције истине као 'подударања'” (Хајдегер 2007ц: 254–255).

Према Хајдегеру, овом формулацијском уобличењу код Аристотела претходи платонистичка концепција истине која овај став износи, али додуше у њеном још недовољно јасном и строгом облику. Преиначењем φύσις-а у εἶδος, које се збива у Платоновом учењу, омогућен је мисаони преокрет у тумачењу, од истине као нескривености до истине као истине суда.² Аристотел наведене резултате продуктивно усваја и поставља их у темеље свог филозофског мишљења и погледа на свет. Дакле, данашњи, широко прихваћен, појам истине јесте овај аристотеловско-платоновски концепт, који више не мисли истину у њеној нескривености, и који замагљује темељну разлику између битка и бића, сводећи, битак на биће.

Традиционални појам истине

Хајдегер разликује *истину ствари* (предмет се, уколико је истинит, мора слагати с појмом о самом том предмету), и *реченичну истину* (слагање исказа с оним делом стварности о којој се исказ изриче). Истина, према концепцији адекватације, изражава суштину ствари или кроз појам или кроз исказ о њој. Уколико је на делу слагање ствари или стварности с исказом, онда је исказ истинит, а пририцање тачно; а уколико ово подударење изостаје, поставка је неистинита, а спајање погрешно. У овој теорији се истина односи на суштину ствари и пита се за бит бића, разумевајући битак као суштину бића, као најопштији род. Метафизика с оваквом концепцијом

² Овај обрт Мартин Хајдегер предочава у свом тексту „Платонов науч о истини“ где, анализирајући Платонову алегорију пећине из дијалога *Држава*, приказује како Платон оставља изворни смисао речи ἀλήθεια да би истину дефинисао као адекватацију идеји.

истине није у могућности да приступи самом битку, да њега самог мисли, већ га изнова доводи у везу са бићем и своди на супстанцијалну основу свега појавног. Реченична истина (die Satz Wahrheit) има као свој услов стварну истину (die Sach Wahrheit), која једним појмом изражава бит ствари.

Традиционална средњовековна формулација дефиниције истине гласи: *Veritas est adaequatio rei et intellectus*. Можемо је схватити: или као слагање ствари и сазнања или као подударање сазнања и ствари, што значи или као стварну или као реченичну истину. И у једном и у другом виду тумачења реч је о слагању у смислу тачности (die Richtigkeit). Како схватити ово поклапање? Да ли је истина *adaequatio intellectus ad rem* или *adaequatio rei ad intellectum*? Назначену дефиницију, уобличену у схоластици, треба разумети као истину ствари пре него као истину исказа.³ Слагање ствари и сазнања, у изворној средњовековној теорији истине, нешто је друго од Кантовог става да се ствари усмеравају према нашим спознајним моћима. *Adaequatio rei ad intellectum* изражава хришћанско уверење о нужном слагању свих створених ствари, у које спада и људски разум, с божанским умом, с божанском идејом о њима. Могућност сазнања, по овој томистичкој концепцији, постоји тек на основу сагласности људског интелекта и ствари с идејама створитеља. Тек им оне гарантују могућност узајамног одговарања. Ово теолошко одређење истине, као слагање постојеће ствари са њеним „рационалним“ појмом, замагљује потребу да се у разумевање укључи и одговарајуће тумачење човека као бића у чијем поседу је *ratio*. У контурама ове парадигматске дефиниције, али сада у обрнутом смеру, овог пута од исказа ка стварима, кретаће се наредна, наступајућа филозофска објашњења и схватања истине, које више не могу да превиђају пресудност оног субјективног у мишљењу. Уколико, у даљем мисаоном ходу, полазимо од разумевања истине као *adaequatio intellectus ad rei* сусрећу нас питања о начину и могућностима овог подударања.

Унутрашња могућност подударања

Хајдегер сматра да је бит истине изворнија од тумачења истине као слагања, одговарања (das Stimmen). Трагајући за њеним онтолошким утемељењем, он се пита за претпоставку која њу омогућује. Није довољно рећи да је код истине на делу слагање, у смислу подударања, јер начин на који се ово поклапање дешава није сам по себи јасан. Задаје тешкоћу разумевање подударања између једне материјалне ствари и једног нематеријалног исказа. Основ и суштина слагања, према Хајдегеру, одређују се „из врсте тога одношења које влада између исказа и ствари” (Хајдегер 1972: 871). У исказу представљамо шта сама та ствар јесте, изражавамо релацију према њој и допуштамо „ствари да стоји насупрот као предмет“ (entgegenstehen-

³ Оваква концепција истине ће доћи до изражаја тек у нововековној филозофији и савременој теорији исказа.

lassen) (Хајдегер 1972: 872). Ово допуштање не треба тумачити као субјективну усмереност к томе да се ствар произвољно представља и да се по личном нахођењу доводи пред посматрача. Ради се о својству, усмерености тубитка да представљајући ствари поставља ове у истини њиховог бића.⁴ У исказу постављена ствар као објекат не губи своју властитост, не ишчезава, него се тек тада отвара у истини своје праве природе. Дакле, могућност слагања лежи у самој природи односа исказа и ствари.

Омогућујући услов представљања (*das Vorstellen*) је *изворна светлост* која допушта да нам се нека ствар може појавити као објект који посматрамо, сагледавамо, тумачимо... Порекло ове светлости је у двострукој отворености која је у предочавајућем сагледавању на делу: ствари су у могућности отварања према тубитку, и тубитак бивствује на начин отворености (*die Offenheit*) према стварима. Отвореност, откључаност (*die Erschlossenheit*) тубитка за свој битак, уједно је и отвореност за целину ствари, целовитост света и битак сам.⁵

Додуше, целокупан однос узајамне отворености могућ је тек на основу базичне откритости (*die Entborgenheit*) самог битка. На темељу оваквог устројства ствари могуће је приступити бићу као оном појединачном које је објављено. Тубитак се кроз своју отвореност препушта томе да буде вођен стварима и њиховом нескривеношћу. Он се усмерава према њима онако како се оне откривају, а не онако како би се оне могле појавити њему као субјекту спознаје. Отворени однос према објављеном бићу је суштина и основа истине као адекватације. Циљ исказа је да представи какво је биће у својој суштини, и тада је могуће да исказ буде тачан, и да се истина појави као подударане и слагање између суда и предмета суда.

Поједини теоретичари, не разумевајући ово низање концепција о истини, неоправдано ће оптуживати Хајдегера да негира истину као истину суда. У својим погрешним схватањима ићи ће до прозивке да се Хајдегер, на тај начин приступајући истини, одриче науке. А у ствари, Хајдегеров мисаони напор око ове теме стреми ка томе да проникне у могућа места (*τόπος-ε*) где истина обитава, проучавајући различита схватања о њеној суштини, и рангирајући их по њиховој заснованости и међусобној условљености. Хајдегерово фундаментално разматрање базичног заснивања суштине истине довешће га до питања о истини битка. Ако је услов сваке онтичке истине отвореност битка бића, као основ онтолошке истине појавиће се

⁴ Немачки глагол *vorstellen* значи неку ствар представити, учинити је присутном, имати представу о њој. У нашем језику овој речи по значењу одговара реч предочити, која указује на чин постављања нечег пред наше очи као и на поступак сагледавање и увиђање суштине ствари. Предочавање које је у темељу могућности сагледавања, схватања, разумевања...

⁵ У свом филозофском опусу Хајдегер је у различитим раздобљима, сходно начинима разумевања и тумачења створио одговарајуће термине за феномен отворености: откључаност, раствореност, откритост, објављеност, раскривеност, рашчишћеност, огољеност, нескривеност, чистина, осветљавање...

отвореност битка самог. Тубитак се може појавити као онај који изриче и сведочи истину на основу његове изворне способности да се отвори за свет, за бића око себе и за своју бит. Ова могућност тубитка узрокована је његовим фундаменталним устројством предонтолошког разумевања битка као битка. Тубитак бивствује на начин отворености за битак и његову истину. Следећи ток саме ствари коју испитује, Хајдегер ће питати за то „одакле представљајуће исказивање добија упућивање да се управља према предмету и да одговара саобразно тачности“ (Хајдегер 1972: 873). Оно што омогућава и исказ и отворени однос јесте слобода (die Freiheit).

Слобода као основа омогућавања неке тачности

Тубитак, у свом односу према бићу, мора бити слободан за отвореност у којој се биће објављује, како би уопште био могућ говор, исказ о бићу. Као услов могућности отвореног односа појављује се слобода. Ако суштину истине одредимо као слободу, да ли онда прихватимо могућност њеног произвољног тумачења и одређења? Хајдегер има на уму могућа олака и погрешна тумачења овако протумачене бити истине и, антиципирајући их у претпостављеном току аргуменетације, пита се: „Постављати бит истине у слободу, зар то не значи препуштати истину нахођењу човека?“ (Хајдегер 1972: 873). Да ли се слобода, на овакав начин одређена, повезује са субјективношћу људског мишљења? Додуше, неоспорно је да је услов изношењу било ког истинитог суда слобода оног ко говори, исказује, изриче суд. Међутим, овде није реч о слободи човека који доноси суд већ о слободи као суштини истине. Разматрајући праву природу истине, као и дубље темеље њене заснованости и узрокованости, долазимо до закључака како је основ и истине исказа, и истине која се утемељује у отворености према бићу, у ствари, истина као слобода.

У метафизичким објашњавајућим концепцијама истина се, као оно што је непролазно и вечно, не гради на пролазности и крхкости људског бића. С друге стране, слобода се увек доводи у везу с човеком, и именује као својство које је део његове природе. Ствара недоумицу и потребу додатног разјашњења упитаност о томе: Како се бит истине може заснивати и одржавати у слободи човека, и како треба мислити тај однос? Тек са постављањем тезе о могућој, скривеној, фундаменталнијој бити човека, ми се преносимо у исконско бивајуће подручје истине.

Бит слободе

Хајдегер ће рећи „слобода је само зато основа унутрашње могућности тачности што она своју сопствену бит добија из изворније бити једино битне истине“ (Хајдегер 1972: 874). Слобода се сада разоткрива као пуштање бића да јесте на начин на који оно јесте. „Freiheit enthüllt sich jetzt als das

Seinlassen von Seineden“ (Хајдегер 1972: 874). Она представља постојање праве мере у погледу онога што се појављује, његово исправно препознавање, означавање и ословљавање. Слобода је схваћена као изворна могућност кретања у сусрет бићу, остајање при отворености бића као таквог и обитавање у истини. Слобода тубитка је управо та отвореност у којој је могуће појављивање и схватање бића. Тубитак разумевајући не искривљује аутентичну бит оног што се појављује, него тек чини могућим њихову видљивост. Кроз дистанцу у односу на друга бића, тубитак отвара простор да се она покажу у истини своје праве природе. „Пуштање да нешто буде јесте сопствено упуштање у то што јесте. Das Sicheinlassen auf das Seiende“ (Хајдегер 1972: 874). Упустити се у оно што је отворено и његову отвореност. То самоупуштање тубитка у откривеност онога што јесте не значи његово губљење, већ представља неко узмицање да би се оно што јесте показало у властитој истини.

Према Хајдегеру, на почетку западног мишљења оно отворено схватано је као оно нескривено (*ἀλήθεια*, *das Unverborgene*). Ова грчка реч не само да именује истину, већ и износи њену бит и садржајно одређење, откривајући нам на који начин требамо да схватимо њену суштину. Истина као нескривеност је темељна карактеристика битка који иступа из прикривености и појављује се у отворености своје природе. Бит истине је нескривеност (*die Unverborgenheit*) битка и отвореност (*die Offenheit*) бића. Имајући ово на уму, можемо да изведемо закључак како човек не располаже истином по сопственој вољи, нити он произвољно одређује њен садржај. Истина није својина човека, већ обрнуто, он припада истини, будући да живи и обитава у простору и светлости њене откривености и смисла.

У свом делу *Битак и време* (*Sein und Zeit*) Хајдегер је за начин битка тубитка употребио израз егзистенција. У овом контексту, код Хајдегера, егзистенција не означава само, директно постојање, присуство или целовито утемељење човековог бића и живота. Да би у властитом разумевању овог појма истакао сву разлику у значењу, у односу на његово садржајно одређење у појмовном пару есенција-егзистенција, Хајдегер ће у каснијим делима употребљавати формулацију ек-систенција. Према Хајдегеру, ек-систенција, која је утемељена у истини као слободи, јесте „из-стављање у откривеност оног што јесте као такво (*die Aus-setzung in die Entborgenheit des Seiende*)“ (Хајдегер 1972: 875). За разлику од осталих бића, тубитак се појављује и ступа у чистину битка. Ек-систенција јесте смерање к истини битка самог.

Хајдегер ће почетак историје западног света поистоветити са мисаоним сазревањем грчке културе и традиције, које се огледа у могућности да се постави темељно питање филозофије: шта је то што јесте? Ек-систенција човека као историјског бића почиње онда када су први мислиоци поставили питање о нескривености онога што јесте у целини тј. *φύσις*-а. Метафизички заборав битка, који ће уследити у каснијим вековима, затамниће његову изворну откривеност. Будући да смо утврдили да слобода као

бит истине није својство човека, већ да је он свагда у њеној власти, то и прекло неистине није људско, већ су обе (и истина и неистина) тек омогућене у простору слободе, у коме бивствује и скривање и откривање. „Неистина мора долазити из бити истине“ (Хајдегер 1972: 876). Оваквим постављањем ствари ступамо у одлучујуће подручје збивања истине.

Неистина као скривање

Човеку није доступна целовита откривеност бића. Иако смера на то да у својим објашњавајућим концепцијама обухвати целину онога што јесте, човек једино може да досегне њене непотпуне приказе и описе. Заокружена свеобухватна истина није могућа будући да њена откривеност никада није потпуна. У подручју слободе увек је на делу и откривање и скривање истине. Ове позиције се међусобно заснивају и омогућавају. Тиме што се дозвољава да се биће појави у својој нескривености, у неком могућем појединачном односу, уједно се и скрива целовитост онога што јесте, битак сам, или се скрива неко друго појединачно биће. Откривање истине конкретнoг бића истовремено је и заклањање истине битка. Скривање се, на тај начин, показује као основ и услов нескривености.

Како треба схватити неистину? Њу не би требало тумачити као поништавање или порицање истине. Такође, она није негација у смислу одрицања могућности праве спознаје, нити лаж и нетачност као оцена сазнања. Она је немогућност целовитог увида у истину онога што јесте. Додуше, између истине и неистине постоји однос супротстављања, али такође и релација међусобног прожимања и узроковања. Само на тај начин је могуће да они представљају супротне појмове, а да неистина буде у основи истине. Тиме се она показује као претходећа, изворна, суштина и првобитна основа истине у свим њеним каснијим видовима. Подстичући основ сваке спознаје појединачног бића јесте непосредан однос који тубитак има с полазном, базичном неистином. Из позиције скривености и неистине ступа се у истину. Откривање је могуће само када је скривање на делу.

У којој мери нам је природа неистине, као преегзистирајућа бит истине, јасна? Хајдегер ће рећи да је она за нас скривена као тајна, и да су нам њена првотност и природа непознате. Показује се да је дубља суштина истине та изворна, првобитна тајна. Међутим, у откривајућем, и у исти мах скривајућем, пуштању онога што јесте у целини да буде, „дешава се да се скривање јавља као оно што се прво скрива“ (Хајдегер 1972: 878). Догађа се прикривање тог скривања, и на тај начин у начелу влада *заборављеност тајне*.

У природи тубитка је да бивствује на начин разумевања битка. Међутим, кроз своја животна настојања, путеве, чињења, он се најчешће, или искључиво, односи према појединачним бићима. Усмеравајући се ка свакидашњој и свакодневной очигледности онога што јесте, он се удаљава од изворне тајне и задржава у оном што је уходано „(...) задржавање у том ухо-

даном је по себи недопуштање да влада скривање тог скривенога“ (Хајдегер 1972: 879). Ек-систенција тубитка се претвара у ин-систенцију, а „(...) скривање је као основно збивање утонуло у заборављеност“ (Хајдегер 1972: 879). Како треба разумети то да је ек-систентан тубитак у свом лутању живљењу ин-систентан? Пре свега тако што он постоји кроз сталну ин-систентну усмереност ка ономе што му се, у непосредном видокругу, појављује као дато, а да је истовремено основ такве позиције деловања ек-систентност, тј. темељна усмереност тубитка ка самом скривеном битку. Дакле, иако се тубитак пре свега креће у простору појединачних бића, та сфера онтичког увек је рефлекс своје онтолошке фундираности. Природу тубитка, у његовој базичној устројености, чини прожимајућа условљеност ек-систенције и ин-систенције. У свим видовима ових супстанцијалних димензија тубитка, иако заборављена, дејствује тајна. Чинећи отклон од ње, човек започиње своје лутање. Тиме се почетна суштина истине појављује као владање тајне у лутању.

Неистина као лутање

Човек се ин-систентно усмерава ка оном што је уходано и ек-систентно удаљава од тајне. Окретање човека даље од тајне ка ономе што је уходано јесте лутање (*das Irren*). Отклон, удаљавање од ове изворности се показује као битна одлика устројства природе тубитка. Она се не односи само на могућност случајног, појединачног пада у лутање, већ она пре свега означава целовито живљење у заблуди и провођење времена у непрекидном блуђењу. Лутање је основа сваке врсте заблуда: од најједноставнијег омашивања, превиђања ствари, до грешака у битним одлукама и поступцима. Најчешће помињана врста погрешака – нетачност суда – тек је један од могућих и при том најобичнији начин лутања. Иако сви ови правци и видови лутања подразумевају удаљавање од основне тајне, показује се да је извесност њеног откривања могућа само у лутању.

Разумевањем властитог пута лутања тубитак се отвара за битан пут откривености тајне. Нужност, неминовност тог блуђења показује се као нужна одлика природе човека и услов сваке наредне откривености. „Поглед из блудње у тајну јесте испитивање у смислу јединог питања: шта је то што јесте у целини“ (Хајдегер 1972: 881). Ово испитивање смера ка откривању самог битка. Тиме се показује и открива суштина и основа „(...) преплитања бити истине са истином бити“ (Хајдегер 1972: 881).

Хајдегеров обрт – Die Kehre⁶

Предавање „О бити истине“ доноси и разјашњава суштину идејног окрета у Хајдегеровом филозофском мишљењу. О природи овог обрта сам аутор, у завршном делу поменутог текста, каже следеће: „Питање о бити истине налази свој одговор у поставци: *бит истине је истина бити*“ (Хајдегер 1972: 883). Дакле, у назначеном тексту је дат први наговештај суштинске промене и заокрета у тумачењу појма истине, с обзиром на његово онтолошко позиционирање и заснивање. Истина се више не доводи у контекст тубитка који разумева, него се поставља и тумачи с позиције битка самог.

„Питање бити истине проистиче из питања о истини бити. Прво питање разуме бит пре свега у смислу шта-тости (*die Was-heit, quidditas*) или стварности (*die Sachheit*), а истину пак као својство сазнања. Питање о истини бити разуме бит вербално и мисли у тој речи, остајући још унутар метафизичког представљања, на битије (*das Seyn*) као владајућу разлику битка и бића“ (Хајдегер 1972: 883). Овде се иступа из традираног значења појма бити. Он више није мишљен супстанцијално у смислу именице која означава бит неког бића (иако је данас само то значење фреквентно – *das Wesen*), већ у смислу глагола који долази од старог готског облика *wessen*, а који је по значењу сличан са глаголом *sein*. Ради се о томе да се *Wesen* не мисли више у смислу средњовековног појма суштине (*essentia*), већ глаголски као јестање, битије (*das Seyn*) (уп. Сутлић 1988: 32). Ако битак разумемо не као именицу, већ као глагол бити, онда он свој иманентни смисао добија из времена. „За све мислиоце прије, битак је стална присутност без догађања и кретања. Ово Хајдегерово мишљење налази се на путу и окреће се на питању о битку и *разумевању битка из времена*“ (Сутлић 1988: 51). Први одсек дела „*Sein und Zeit*“ предочава егзистенцијалну аналитику тубитка, други временску анализу битка тубитка, а трећи, под насловом „*Zeit und Sein*“ („Време и битак“) је требало да се бави смислом битка у хоризонту времена. О нереализованој замисли и изостанку овог трећег дела Хајдегер, у писму Ж. Бофреу под насловом „Писмо о хуманизму“, каже следеће: „Тај одељак није објављен зато што је мишљење затајило у адекватном казивању тога обрта и што тако није успело уз помоћ језика метафизике. Предавање „О суштини истине“ смишљено и одржано 1930, а објављено тек 1943, даје извештај увид у мишљење обрата од „бивствовања и времена“ к „времену и бивствовању“ (Хајдегер 2003: 291). Ова промена, обрт, не односи се на Хајдегерово другачије становиште у односу на интерпретативну позицију из дела „Битак и време“ већ је у питању окрет у самом мишљењу које је искусило заборав битка.

⁶ У немачком језику ова реч је семантички веома богата. Реч „Die Kehre“ (обрт, окрет) не значи враћање на неки почетак, на неку полазност, већ значи окренутост кроз успињање к нечему, тј. мењање правца ради још већег успона и уздицања.

Окрет од *Битка и времена* ка *Времену и битку*⁷ није могао успети, јер језик метафизике у слеђењу и промишљању ове проблематике није могло ићи даље. Али с друге стране, није било могуће ни мислити изван досега његовог важења. Према Хајдегеру, услов да се промишља битак, на путу ка његовој истини, је испуњавање задатака савлађивања метафизике у њеном онто-тео-лошком устројству. Међутим, како мислити и изговарати битак без бића, на које је неминовно упућен наш говор? Да ли је онда истини битка примерена тишина? Или неминовно, у покушају разумевања битка, морамо да направимо искорак у подручје песничког говора и слике? Хајдегер је 1962. године у Фрајбургу одржао предавање под насловом „Време и битак“, али како је и сам рекао, оно није могло представљати наставак „Битка и времена“, иако је водеће питање остало исто (што само значи да је постало још проблематичније тражење одговора).⁸

Предавање „О бити истине“ дели, по многим теоретичарима, а и Хајдегер се са том поделом слаже, његов филозофски опус на две фазе. Упоређујући Хајдегера I и Хајдегера II,⁹ види се да обојицу заокупља исти мисаони проблем и питање: како превладати метафизику у настојању да се мисли смисао битка као истине? Ричардсон сматра да је помицање самог жаришта посматрања са тубитака ка битку било омогућено тиме што је Хајдегер „почео мислити негативност истине као такву. Ми то сматрамо изворним смислом обрта у *О бити истине*, јер је он управо тада почео цијенити пуно значење онога што се ту мисли под скривеношћу која некако претходи нескривености у збивању саме *a-letheia*“ (Ричардсон 1969: 15). По њему, Хајдегер из раних година пао је као жртва метафизике коју је узалуд покушавао превладавати (уп. Ричардсон 1969: 15). У свом тексту „Шта је метафизика“ Хајдегер је изразио темељну сумњу у могућност и изводљивост задатка превладавања метафизике. „Тако дуго док човјек остаје *animal rationale* он је *animal metaphysicum*“ (Хајдегер 1991: 30).

Промишљајући ову проблематику Хајдегер се окреће песницима, уметности самој, у покушају да начини темељни отклон од метафизике, која на путу казивања о битку посустаје. То је разлог непојављивања другог дела „*Sein und Zeit*“–а, као што није могао бити комплетиран ни текст „О бити истине“ својим најављеним наставком под називом „О истини би-

⁷ По речима Фон Хермана изворни текст *Време и битак* Хајдегер је спалио, али га је уводно изнова обрадио у првом поглављу другог дела предавања „Основни проблеми феноменологије“ из 1927. године.

⁸ У *Времену и битку*, у издању из 1962. год. Хајдегер изричито напомиње да треба промислити да ли је тај пут, од временитости тубитка ка самом времену, заиста оправдан.

⁹ Однос Хајдегера I и Хајдегера II је реципрочан. Да би се продубила проблематика *Битка и времена* потребно је читати касније текстове, тј. да би се ови разумели потребно је студирати *Битак и време*. Стога, можемо говорити о Хајдегеровом јединственом мисаоном путу, у оквиру којег су могући заокрети, али не и дисконтинуитети.

ти“. На путу изналажења начина изражавања неметафизичког (као предметфизичког) мишљења он присиљава сам језик да неметафизички говори, мењајући и продубљујући значења постојећих речи.¹⁰ Битак сам за своје казивање потребује битак човека. Говор добија карактер збивања и довођења: битка, времена, бити човека... на чистац. „Говор је кућа битка и окућивање бити човека“ (Хајдегер 1979: 277).

Према В. Сутлићу, још у делу „Писмо о хуманизму“ говорење о битку самом именује заправо згоду (*das Ereignis*), и стога, по њему, права друга фаза, прави окрет, јесте онај из „*Sein und Zeit*“–а у *Ereignis*. „*Ereignis*“ је последњи значајан појам Хајдегерове филозофије. Након 1936. године проблематика онтологије је прерасла у питање о згоди, о догађају.¹¹ У оквиру појмовног хоризонта *Ereignis*-а отвара се простор за то да се *битак и време и показују и уједно скривају*. Хајдегер из појма времена више није ишчитавао смисао битка, него је говорио о њиховом заједничком припадању *Ereignis*-у.

Анализирајући проблем истине код Хајдегера, Ж. Бофре сматра, да истина као нескривеност оног што је присутно омогућује, као *conditio sine qua non*, истину као адекватацију. Ово је и основна и темељна теза овде разматраног предавања „О бити истине“. У тексту „Крај филозофије и задатак мишљења“ Хајдегер природу односа ових концепција истине, у смислу редоследа њихове фундираности, не мења, али се ограђује од превода појма *ἀλήθεια* у значењу истине. Критички проматрајући и анализирајући поистовећивање истине са нескривеношћу у својим ранијим текстовима Хајдегер ће овде образложити тезу да је једина истина само она у форми суда. Оно што њу заснива је рашчишћеност, *чистина битка самог*. *Ἀλήθεια*, нескривеност, мишљена као чистина присутности, по Хајдегеру, још увек није истина, али омогућује истину.

Литература

- Апел 1980: К. О. Apel, *Transformacija filozofije*, Sarajevo: IP Veselin Masleša.
Бофре 1977: Ж. Bofre, *Uvod u filozofiju egzistencije*, Beograd: BIGZ.
Петровић 1986: Г. Петровић, *Пролегомена за критику Хајдегера*, Загреб: Напријед, Београд: Нолит.
Погелер 1994: О. Pöggeler, *Der Denkweg Martin Heideggers*, 4. Auflage, Stuttgart: Günter Neske.
Ричардсон 1967: W. J. Richardson, *Heidegger. Through Phenomenology to Thought*, The Hague.

¹⁰ Период деловања касног Хајдегера.

¹¹ Од 1936. Хајдегер се бави појмом *Ereignis* (згода), а пише је као „*Seyn*“, „*Sein selbst*“, „*Seyn*“. Он под „истином бити“ не разуме више онтолошку диференцију битка и бића него давање онога што се каже у изрекама „има битка“, „има времена“.

- Ричардсон 1969: W. J. Richardson, „Obrat u Heideggerovu mišljenju“ Zagreb, *Telegram*, br. 481, Zagreb, str. 15.
- Сутлић 1988: V. Sutlić, *Kako čitati Heideggera*, Zagreb: August Cesarec.
- Фигал 1977: G. Figal, *Smisao razumijevanja. Prilozi hermeneutičkoj filozofiji*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Хајдегер 1972: М. Хајдегер, „О бити истине“, Београд: *Гледишта*, XI-II/1972, 5–6, Београд, стр. 867–883.
- Хајдегер 1976: М. Heidegger, *Logik. Die Frage nach der Wahrheit*, (WS 1925/26), Hrsg. W. Biemel, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Хајдегер 1978: М. Heidegger, *Frühe Schriften*, Hrsg. F. W. von Hermann, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Хајдегер 1979: М. Хајдегер, „О humanizmu“, у: Рејовић, Д., *Suvremena filozofija Zapada*, Zagreb, 1979. str. 269–284.
- Хајдегер 1979: М. Хајдегер, *Кант и проблем метафизике*, Младост, Београд, 1979.
- Хајдегер 1979: *Рани Хајдегер. Рецепција и критика „Бивства и времена“*, приредили Д. Баста и Д. Стојановић, Београд: Култура.
- Хајдегер 1982: М. Хајдегер, *Мишљење и певање*, Београд: Полит.
- Хајдегер 1984: М. Heidegger: *Perspektiven zur Deutung seines Werkes*, Athenäum: Hrsg. O. Pöggeler.
- Хајдегер 1988: М. Хајдегер, *Битак и вријеме*, Напријед, Загреб.
- Хајдегер 1991: М. Хајдегер, *Шта је метафизика*, Београд, Полит.
- Хајдегер 1993: М. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer.
- Хајдегер 1995: М. Хајдегер, *Платонов наук о истини. О суштини истине*, Врњачка Бања: Ейдос.
- Хајдегер 1996: М. Хајдегер, *Крај филозофије и задаћа мишљења*, Напријед, Загреб, 1996.
- Хајдегер 1998: М. Хајдегер, *О хуманизму*, Ниш: Градина, Ниш.
- Хајдегер 1998: М. Хајдегер, *О ствари мишљења*, Београд: Плато, Београд.
- Хајдегер 1999: М. Хајдегер, *Предавања и расправе*, Београд: Плато, Београд.
- Хајдегер 2000: М. Хајдегер, *Prolegomena za povijest pojma vremena*, Zagreb: Demetra.
- Хајдегер 2000: М. Хајдегер, *Шумски путеви*, Београд: Плато.
- Хајдегер 2002: М. Хајдегер., *Helderlinove himne „Germanija“ i „Rajna“*, Zagreb: Demetra.
- Хајдегер 2003: М. Хајдегер, *Путни знакови*, Београд: Плато.
- Хајдегер 2004: М. Хајдегер, *Fenomenologija religioznog života*, Zagreb: Demetra.
- Хајдегер 2006: М. Хајдегер, *Увод у метафизику*, Врњачка Бања: Ейдос.
- Хајдегер 2007а: М. Хајдегер, *На путу к језику*, Београд: Федон.
- Хајдегер 2007б: М. Хајдегер, *Онтологија: херменеутика фактичности*, Нови Сад: Академска књига.
- Хајдегер 2007ц: М. Хајдегер, *Битак и време*, Београд: Службени гласник.

Хајдегер 2008: М. Хајдегер, *Prilozi filozofiji (iz događaja)*, Zagreb: Naklada Breza.

Хајдегер 2009: М. Хајдегер, *Ниче I и II*, Београд: Федон.

Чему још филозофија, Знаци, Загреб, 1982.

Biljana M. Radovanović

HEIDEGGER'S NOTION OF TRUTH

Summary

The topic of this paper is the analysis of Heidegger's definition of the notion of "truth" given in his text "On the Essence of Truth", („Vom Wesen der Wahrheit"). Heidegger analyses the ontological basis of the definition of truth understood as a concordance of statement and stated reality. The basis of "truth", defined as adequacy, resides in the ability of "Dasein" to establish the truth of the matter through openness. "Dasein" exists openly through "Sein" and its truth. The truth, as a transparency of anything present, enables the truth as an adequacy. The text represents a turn in Heidegger's philosophy. It is the first sign of change in his defining truth as a matter of "Dasein" and as a matter of "Sein".

ОДНОС ЕМОЦИОНАЛНИХ СТАЊА – АНКСИОЗНОСТИ, ДИСФОРИЧНОСТИ И ДИСТРЕСА КОД НЕКЛИНИЧКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ АДОЛЕСЦЕНАТА

Апстракт: Адолесценција представља развојни период за који је карактеристична појава негативних емоционалних стања – анксиозности, дисфоричности и дистреса. Основни циљ овог истраживања био је утврђивање међусобне повезаности три групе афективних стања код адолесцената – анксиозности, дисфоричности и дистреса, као и испитивање њихове повезаности са релевантним социодемографским карактеристикама. Узорком је обухваћено 300 адолесцената, ученика средње школе. Као концептуална основа истраживања послужили су дијатеза-стрес модели јављања негативних афективних одговора на адолесцентском узрасту. Од инструмената је примењена скала ДАСС-21, групе аустралијских аутора, намењена мерењу три врсте негативних емоционалних реакција код адолесцената – степена анксиозности, дисфоричности и дистреса, као и сет питања намењен регистровању релевантних социодемографских варијабли. Испитаници су групно попуњавали упитнике, за време трајања школског часа. Добијени резултати су потврдили постојање повезаности између све три групе испитиваних емоционалних стања – степена анксиозности, дисфоричности и дистреса код неклиничке популације адолесцената, што говори у прилог дијатеза-стрес моделима, према којима су код неклиничке популације младих оваква искуства реактивне природе и имају заједничку основу, пре свега, у догађајима из окружења. Са испитиваним афективним стањима, повезаним су се показале две испитиване социодемографске карактеристике, а то су пол и школски успех испитаника. Добијени налази имају могућност примене у домену примарне превенције и заштите менталног здравља младих.

Кључне речи: адолесценција, емоционална стања, анксиозност, дисфоричност, дистрес.

Увод

Развојни период адолесценције представља доба веома бурних промена у свим значајним доменима функционисања младих. То је врло осетљива фаза развоја, у којој је наглашено присуство различитих унутрашњих и спољашњих ризика, те се у овој фази развоја веома често јављају тешкоће на афективном плану, које у крајњој линији могу да доведу до проблема са озбиљним и трајним последицама. Кроз овај рад ће се настојати да се утврди степен повезаности између јављања негативних емоционалних одговора код неклиничке популације адолесцената – симптома анксиозности, дисфоричности и дистреса, како би се расветлила природа негатив-

* mia_maric@yahoo.com

них емоционалних стања у адолесценцији и омогућило креирање што адекватнијих превентивних програма.

Према дијатеза-стрес моделима, који данас доминирају међу различитим објашњењима појаве негативних афективних одговора у адолесценцији, феномен јављања негативних емоција у овој фази развоја комплексног је порекла, повезан са деловањем већег броја унутрашњих и спољашњих чинилаца. Од унутрашњих фактора, ту се првенствено мисли на различите личне особине и когнитивне процесе, а од спољашњих, у првом реду на ризична и стресна искуства и неадекватну подршку из окружења (Самероф 2000, Зотовић 2005, Џојнер, Шмит 1995). Свакодневни стресори хроничне природе и велики животни догађаји, у овим моделима се приказују као окидачи појаве негативних емоционалних одговора, док се унутрашњи фактори, у које се убрајају стабилне особине личности и когнитивни стил, описују као чиниоци вулнерабилности који производе индивидуалне разлике у вероватноћи настанка и начинима манифестовања и превладавања негативних афективних реакција (Куфе и др. 2005, МекКри, Коста 1991, Утси и др. 2008, Штајнхаузен и др. 2007). Када говоримо о неклиничкој популацији адолесцената, чији део је и узорак овог испитивања, сматра се да су код ове популације стресни догађаји најзначајнији чиниоци који доводе до јављања негативних емоционалних одговора. Наиме, код неклиничке популације младих не очекујемо појаву значајнијих промена личности које би имале додира са психопатолошким одликама и предиспонирале адолесценте за учесталије искуство негативних емоција, већ су од њих оваква стања првенствено реактивне природе и јављају се најчешће под утицајем стресних искустава из околине (Куфе и др. 2005, Марић 2009, Џојнер, Шмит 1995, Штајнхаузен и др. 2007).

Дакле, појава емоционалних тешкоћа у адолесценцији под утицајем је широког спектра психолошких и психосоцијалних чинилаца. Приликом описивања деловања стресних искустава на младе, кључну улогу има довођење у везу сложеног деловања карактеристика спољашњег догађаја, субјективне интерпретације и индивидуалног начина реаговања (Зотовић 2004, 2005, Кареволд 2008, Краков, Рудолф 2008). Налази претходних истраживања скоро једнозначно се слажу у томе да је код неклиничке популације адолесцената појава негативних афективних стања углавном под утицајем спољашњих фактора – великих догађаја и ситнијих, свакодневних стресора, карактеристичних за овај развојни стадијум. Ту се убрајају конфликти са родитељима, наставницима, вршњацима, проблеми у школи, несрећне љубави итд. Ови догађаји у адолесценцији имају посебну важност и стога су млади често склони бурним емоционалним реакцијама на њих (Пино 1993, Рутер 1981, Симовска 1995, Стар, Џоан 2008, Харкнес и др. 2008, Цонгер и др. 2003). Међутим, како ће млади преципирати и превладати тешкоће, у значајном степену зависи и од њихових карактеристика личности (Зотовић 1999, 2005, Динер, Емонс 1984, 1985, Стрелу 1987, према Ларсен, Кетелар 1991, Петроска-Бешка и др. 1995) и специфичног когни-

тивног стила, који утиче на интерпретацију збивања (Каслов и др. 2000, према Грабер 2004, Рудолф, Кларк 2001, Џојнер, Вагнер 1995, Штарк и др. 1993).

Теоријска разматрања животних догађаја и њиховог деловања на појаву негативних емоционалних стања

Животни догађаји у литератури се обично дефинишу као објективно искуство које ремети (или прети да поремети) уобичајене активности особе, изазивајући значајне промене у њеном прилагођавању (Дохренвенд 1974, према Ђукетић 2001: 3). На исте догађаје различите особе могу различито реаговати, а такође, и исти људи у различитим фазама живота или у различитим околностима могу различито реаговати на исте догађаје, па се сматра да они имају искључиво субјективно значење.

Стресна искуства и животни догађаји представљају најчешће окидаче за појаву различитих врста негативних емоционалних стања на адолесцентском узрасту, при чему се од негативних афеката претежно јављају манифестације анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса на психофизиолошки плану (Зотовић 2004, МекКалах и др. 2000).

Под реакцијама на стресне догађаје подразумевају се различите промене психолошке и физиолошке природе. У психолошке промене спадају промене на плану манифестног понашања, промене у когнитивној сфери и промене на плану емоција. Од свих реакција, најизраженије су управо промене на емоционалном плану, где се најчешће јављају негативни афективни одговори – страх, туга, жаљење, љутња, који могу бити различите јачине и трајања, те се могу кретати све до снажних излива анксиозности и депресије, а у крајњој линији може наступити и потпуна емоционална заравњеност.

Одређен степен анксиозних симптома очекивано се јавља у прелазним стадијумима и уопште у ситуацијама које представљају изазов у прилагођавању, као што су полазак у средњу школу, на факултет и сл. Што се тиче анксиозних реакција, адолесценција је период када се јављају специфични страхови и јачање интернализованих проблема. Адолесценти су врло склони осећају унутрашњег немира, страха и забринутости. За ову фазу развоја карактеристични су страх од одрастања, одговорности, сексуални страхови, страхови везани за школу, неуспех, популарност, пријатељство. Адолесцентима когнитивне способности пружају могућност да брину о будућности, али и околини која превазилази границе њихове куће и школе. Анксиозност се региструје уз помоћ три компоненте – понашајне, субјективне и физиолошке. На психичком плану се манифестује као непријатно стање забринутости, страха, стрепње, напетости, нервозе и раздражљивости, а физички – психомоторним немиром, убрзаним радом срца и дисањем – особа има осећај краткоће даха, јављају се мишићна напетост, желудачне сметње и претерано знојење (Венар 2003, Марић 2009).

Дисфорични слика код адолесцената слична је оној код одраслих особа и захвата промене у четири области: расположењу (тужни су, плачу), мотивацији (слаб успех у школи, не показују занимање ни за забавне садржаје), когницији (очекују неуспех), и телесном и моторном функционисању (нејасне соматске тегобе, губитак апетита). У адолесценцији су симптоми често тежи и већа је могућности суицида (Каздин 1989, 1990, према Венар 2003). Одређене категорије симптома су карактеристичне за дечји и адолесцентски узраст – агресија, негативизам, бунтовништво, проблеми у понашању итд. Налази показују да је врста депресивних и дисфоричних осећања код нормалне и промењене деце и адолесцената слична, што потврђује да је ова психопатологија само питање степена (Венар 2003). Реактивна стања су најчешћа код неклиничке популације младих, те имају најповољнију прогнозу. Код свих узрасних група адолесцената, без обзира на израженост депресивних и дисфоричних симптома, преовладавајући афекат је туга, па су потиштеност, обесхрабреност и усамљеност централна обележја ове појаве у адолесценцији. Код адолесцената депресивна стања прате осећаји усамљености, непожељности, беспомоћности, љутње и разочарења у околину. У адолесценцији све израженији постаје осећај кривице (Венар 2003, Ђорђевић 1981). Истраживања говоре да са порастом броја проблема у животу, расте и израженост незадовољства и дисфоричних стања код младих (Ђорђевић 1981, Марић 2009).

Под емоционалним дистресом подразумева се скуп емоционално-бихејвиоралних реакција, праћених физиолошким променама, које производе различите тешкоће у афективном и интелектуалном функционисању (Зотовић 2004, Марић 2009). Дистрес се приказује и као скуп тешкоћа, које нису до те мере структурисане да их је могуће именовати као засебан психопатолошки ентитет – најчешће је реч о општем стању раздражљивости, безвољности и осећају умора (Влајковић 1990). Код присуства дистреса од психолошких промена, евидентне су промене на нивоу понашања, на когнитивном и емоционалном плану. Дистрес ремети функцију краткотрајног памћења и доводи до пада концентрације. Доминирају промене у емоционалној сфери – најчешће се јављају негативне емоције. Хиперактивност, конфузност, грешке у говору, преокупираност неком ситуацијом, иритабилност, наглашен страх и несигурност, безвољност и пад енергије, плачљивост, бурни емоционални изливи и компулсивне радње убрајају се у емоционално-бихејвиоралне показатеље дистреса. Физиолошки показатељи дистреса последица су неуроендокринолошких промена, које доводе до убрзаног срчаног ритма, хипертензије, плитког дисања, мишићне напетости, немира, невољних покрета, презнојавања, мучнине, поремећаја сна и имунолошких промена (Бернс 1997, Бенсаба 1999, Такер 2000).

За развојну фазу адолесценције карактеристично је јављање негативних афеката – симптома анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса, и она најчешће представљају одговор на збивања у околини. Стога ова стања на адолесцентском узрасту имају тенденцију да се често поја-

вљу заједно, иако је реч о одвојеним психолошким категоријама (Марић 2009, Нововић 2003). Хол адолесценцију приказује као период „олује и стреса“, немира и конфликта, где до изражаја долазе екстреми у осећањима и расположењу (Хол 1904, према Венар 2003: 297). Негативне афективне реакције у овом добу могу врло неповољно деловати на психофизички развој, посебно у случајевима када је присутан цео сплет негативних емоционалних реакција, попут врло честог заједничог јављања симптома анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса. Када су негативне емоционалне реакције снажне и трају дужи период, оне ометају или чак прекидају свакодневне активности младих. У таквим случајевима постоји и опасност од појаве телесних промена и настанка психосоматских обољења код адолесцената. Учестале и удружене негативне афективне реакције доводе до појаве опште нервне напетости код младих, која се огледа у низу бихејвиоралних симптома (грицкање ноктију, куцкање прстима, пушење итд). Тешкоће у учењу, слаб школски успех и нестабилност у постизању успеха, у значајној мери последице су емоционалне напетости (Ђорђевић 1981). Присуство негативних афеката у адолесценцији врло често доводи до поремећаја понашања, попут агресивног понашања, употребе психоактивних супстанци, малолетничке делинквенције итд. (Венар 2003, Ђорђевић 1981, Марић 2011). У одређеним случајевима, када је истовремено присутно више негативних емоционалних стања, односно, када је једно стање веома изражено или траје дужи временски период, а адолесценти не успевају да превазиђу проблем, на таквој подлози може доћи до формирања правог афективног поремећаја са комплетном клиничком сликом, при чему посебно треба имати у виду чињеницу да је на адолесцентском узрасту значајно повећан и ризик од суицида (Венар 2003, Марић 2009). Из тог разлога, овим редом ће настојати да се утврди степен повезаности између појаве три врсте негативних емоционалних реакција у адолесценцији – анксиозности, дисфоричности и дистреса, како би се стекао увид у тенденцију удруженог појављивања ових негативних афективних одговора код неклиничке популације адолесцената и предупредили сви ризици које оваква стања носе са собом.

Метод истраживања

Циљ истраживања. Основни циљ овог истраживања представља испитивање степена повезаности између појаве три врсте негативних емоционалних реакција у адолесценцији – анксиозности, дисфоричности и дистреса, и утврђивање повезаности појаве ових емоционалних стања са релевантним социодемографским карактеристикама адолесцената – пол, узраст, школски успех, материјални статус породице и место становања испитаника.

Хипотезе. Основна истраживачка претпоставка гласи да постоји статистички значајна повезаност између степена анксиозности, дисфорич-

ности и емоционалног дистреса код адолесцената, као и да су ова емоционална стања повезана са релевантим социодемографским карактеристикама испитаника.

Узорак. Узорак испитаника чинило је 300 адолесцената, ученика 2. и 3. разреда средње школе (16 и 17 година). Испитивање субјеката је реализовано групно у току наставе, тј. за време трајања школског часа. Сваку групу чинило је по једно од 12 школских одељења, која су била укључена у ово истраживање.

Инструменти и процедура. Примењен је корелациони нацрт истраживања без поновљених мерења.

Са циљем прикупљања података о степену јављања негативних емоционалних одговора, односно симптома анксиозности, депресивности – дисфоричности и дистреса код неклиничке популације адолесцената, употребљен је упитник *ДАСС-21* (The Depression Anxiety Stress Scales- Ловибонд, Ловибонд 1995). ДАСС-21 је инструмент састављен од три самоописне скале, намењене мерењу три врсте негативних емоционалних стања – дисфоричности, анксиозности и дистреса. Свака од три скале ДАСС-а садржи по 7 ајтема. Скала анксиозности испитује побуђеност вегетативног нервног система, скелетно-мускулаторне промене, тј мишићну тензију, ситуациону анксиозност и субјективни доживљај анксиозности. Скала дисфоричности (депресивности) региструје дисфорично расположење, тугу, безнадежност и губитак животних вредности, незадовољство собом и самоосуђивање, недостатак интересовања и укључености, анхедонију и инертност. Скала дистреса мери степен хроничног неспецифичног узбуђења, те региструје нервну напетост, тешкоће опуштања, склоност узбуђењу и немиру, нестрпљивост, раздражљивост и тенденцију ка експлозивним реакцијама (Ловибонд, Ловибонд 1995). Испитаници на четворостепеној скали означавају степен учесталости емоционалног искуства описаног у сваком ајтему у току протеклих недељу дана.

Скале анксиозности, дисфоричности и дистреса упитника ДАСС нису међусобно независне, међу њима постоји средњи степен корелације (0,5–0,7), али исту ту особину деле и остале скале које настоје да пруже „чисту“ меру симптома анксиозности и дисфоричности (Бекове скале анксиозности и депресивности). Аутори ДАСС-а заступају становиште према коме ове интеркорелације три скале не указују на концептуално преклапање између конструктора анксиозности, дисфоричности и дистреса, већ на заједничку етиолошку основу те три врсте симптома. Они сматрају да нарочито генетски и други фактори вулнерабилности имају тенденцију да буду заједнички за појаву свих негативних афективних стања, више него специфични за одређена стања. Такође, и догађаји из окружења и околности које изазивају негативна емоционална стања код адолесцената, имају тенденцију да једним делом буду општи, а другим делом специфични за јављање одређених врста афективних одговора (Ловибонд, Ловибонд 1995).

ДАСС је базиран на димензионалном, а не категоријалном концепту менталних поремећаја. Претпоставка на којој овај инструмент почива, јесте да су разлике између клиничке и неклиничке депресије, анксиозности и дистреса само у степену присуства одређених симптома. Када је реч о истраживачкој улози, потенцијал ДАСС-а за дискриминацију три повезана стања анксиозности, дисфоричности и дистреса, има драгоцену могућност примене у испитивањима природе, етиологије и механизма настанка афективних поремећаја. ДАСС је развијан на неклиничким узорцима испитаника – норме, латентна структура и психометријска својства ДАСС-а утврђивани су на великим неклиничким узорцима субјеката (Хенри, Крафорд 2005), па је врло погодан за примену код адолесцената из опште популације, приликом испитивања њиховог тренутног афективног стања (Сабо, Ловибонд 2006).

Поред ДАСС-а, коришћен је и сет питања намењених регистровању повезаности релевантних социодемографских варијабли и појаве негативних афективних одговора код адолесцената.

Резултати истраживања

Међусобна повезаност негативних емоционалних стања код адолесцената

Међусобна релација степена изражености симптома анксиозности, дисфоричности и дистреса на адолесцентском узрасту, проверавана је уз помоћ одређивања *Пирсонових коефицијената интеркорелације* сумационих скорова на супскалама анксиозности, дисфоричности и дистреса упитника ДАСС-21 (Ловибонд, Ловибонд 1995).

Табела 1: Пирсонови коефицијенти интеркорелација сумационих скорова на супскалама анксиозности, дисфоричности и дистреса (ДАСС)

		АНКСИОЗНОСТ	ДИСФОРИЧНОСТ	ДИСТРЕС
АНКСИОЗНОСТ	r	1	,693(**)	,671(**)
	p	.	,000	,000
ДИСФОРИЧНОСТ	r	,693(**)	1	,751(**)
	p	,000	.	,000
ДИСТРЕС	r	,671(**)	,751(**)	1
	p	,000	,000	.

Налази представљени у горњој табели показују да постоји статистички значајан ниво повезаности између степена изражености негативних емоционалних стања – анксиозности, дисфоричности и дистреса код адолесцената. Скорови испитаника на супскалама анксиозности статистички значајно корелирају са скоровима на супскалама дисфоричности и емоционалног дистреса. Корелације су позитивног смера и вишег интензитета. Овакав

резултат значи да са порастом симптома анксиозности линеарно расту и симптоми дисфоричности и дистреса, али и обрнуто. Скорови испитаника на супскалама емоционалног дистреса и дисфоричности, такође имају значајан Пирсонов коефицијент корелације, позитивног предзнака и високог интензитета, што значи да се са порастом симптома емоционалног дистреса интензивирају и симптоми дисфоричности, и обрнуто. Највиши је степен повезаности између степена изражености симптома дисфоричности и емоционалног дистреса код испитиваних адолесцената, док су нивои корелације између степена анксиозности и степена дисфоричности, као и степена анксиозности и степена дистреса, нешто нижи, али ипак средњег интензитета. Добијени налази су у складу са теоријским претпоставкама на којима се базира ово истраживање, као и са резултатима претходних студија, о чему ће бити више речи у поглављу које се односи на дискусију резултата.

Релевантне социодемографске варијабле и негативна афективна стања адолесцената

Приликом проверавања постојања разлика у нивоу изражености симптома анксиозности, дисфоричности и дистреса код испитаника, с обзиром на релевантне варијабле пол и узраст, употребљени су т-тестови за независне узорке, где су групишуће променљиве биле пол и узраст испитаника. За испитивање потенцијалног утицаја контролних варијабли школски успех, образовни профил родитеља и материјални статус, на степен изражености симптома анксиозности, дисфоричности и дистреса, коришћене су регресионе анализе, у којима су критеријуме чинили сумационе скорови испитаника на супскалама анксиозности, дисфоричности и дистреса упитника ДАСС, док су предиктори били испитиване контролне променљиве – школски успех испитаника, образовни профил родитеља и материјални статус.

Применом ових статистичких метода, утврђено је да су од испитиваних социодемографских чинилаца, са појавом и степеном изражености негативних емоционалних стања на адолесцентском узрасту, повезане социодемографске варијабле пол и школски успех испитаника. Показало се да је школски успех испитаника повезан са појавом и степеном симптома анксиозности, као и да је пол испитаника у вези са јављањем симптома дистреса на адолесцентском узрасту. Тако је добијено да са падом школског успеха расту симптоми анксиозности код адолесцената ($P = ., 181$; $p = ., 028$), као и да су симптоми емоционалног дистреса нешто израженији код девојака ($t = - 3,005$; $p = ., 003$).

Дискусија о резултатима и закључци

Налази овог истраживања потврдили су постојање статистички значајне повезаности између степена изражености испитиваних негативних

афективних одговора – анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса код адолесцената. Тако је добијено да су скорови испитаника на супскали анксиозности статистички значајно повезани са скоровима на супскалама дисфоричности и емоционалног дистреса. Ове релације су позитивног смера и вишег интензитета, што говори о томе да са појавом и порастом изражености симптома анксиозности можемо очекивати и појаву и пораст јачине симптома дисфоричности и емоционалног дистреса, а то исто важи и обрнуто. Резултати испитаника на супскалама емоционалног дистреса и дисфоричности, такође имају значајан коефицијент корелације, позитивног предзнака и високог интензитета, што говори о томе да се са присуством и порастом изражености симптома емоционалног дистреса подиже вероватноћа јављања и интензивирају симптоми дисфоричности и обрнуто. Утврђен је највиши степен повезаности између степена изражености симптома дисфоричности и емоционалног дистреса на адолесцентском узрасту, док су нивои повезаности између степена анксиозности и степена дисфоричности, као и степена анксиозности и степена дистреса за нијансу нижи, али ипак средњег интензитета.

Налази добијени овим истраживањем одговарају теоријским поставкама на којима почива само истраживање (Зотовић 2005, Рутер 1981, Самероф 2000, Џојнер, Шмит 1995), као и резултатима претходних студија, које показују висок ниво повезаности између различитих емоционалних стања код адолесцената, односно тенденцију заједничког појављивања појединих афективних одговора на адолесцентском узрасту, од којих се посебно често заједно појављују испитивана афективна стања – анксиозност, дисфоричности и емоционални дистрес (Јовановић и др. 2011, Ловибонд, Ловибонд 1995, Сабо 2010, Сабо, Ловибонд 2006, Хенри, Крафорд 2005). Разлог постојања високих интеркорелација међу нивоима анксиозности, дисфоричности и дистреса код неклиничке популације адолесцената, а које су потврђене и у овом испитивању, јесте првенствено заједничко порекло испитиваних афективних стања код опште популације младих, што као објашњење наводе и аутори примењеног упитника ДАСС (Ловибонд, Ловибонд 1995). Наиме, скале анксиозности, дисфоричности и дистреса упитника ДАСС су међусобно повезане (међу њима постоји средњи степен корелације, који се креће у распону 0,5–0,7), при чему аутори ДАСС-а сматрају да ове међусобне три скале не указују на концептуално преклапање између теоријских конструктора анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса, већ на заједничку етиологију те три врсте афективних одговора. Они истичу да нарочито биолошки – генетски и други фактори вулнерабилности имају тенденцију да буду заједнички за појаву свих негативних емоционалних стања, више него специфични за поједина стања. Поред тога, и стресни догађаји из окружења и ризичне околности које доводе до негативних афективних одговора код адолесцената, показују тенденцију да једним делом буду општи и заједнички, а другим делом специфични за ја-

вљање одређених врста емоционалних реакција код младих (Ловибонд, Ловибонд 1995).

У дијатеза-стрес моделима, појава негативних емоција на адолесцентском узрасту је сложене природе, и под утицајем је деловања већег броја интерналних и екстерналних чинилаца (Зотовић 2005, Самероф 2000, Џојнер, Шмит 1995), што је потврђено и богатим емпиријским налазима (Зотовић 2004, 2005, Кареволд 2008, Краков, Рудолф 2008, Марић 2009, Самероф 2000, Џојнер, Шмит 1995). Под унутрашњим факторима подразумевају се првенствено различите личне карактеристике и когнитивни процеси, а од спољашњих, пре свега – ризична и стресогена искуства из окружења младих и неадекватна подршка околине (Зотовић 2004, 2005, Кареволд 2008, Краков, Рудолф 2008, Марић 2009, Самероф 2000, Џојнер, Шмит 1995). Велики животни догађаји и свакодневни стресори хроничног карактера у овим моделима се описују као окидачи појаве негативних афективних стања, док се унутрашњи чиниоци, међу којима се издвајају стабилне особине личности и когнитивни стил, представљају као чиниоци вулнерабилности који производе индивидуалне разлике у могућности појаве и начинима манифестовања и превазилажења негативних емоционалних стања (Куфе и др. 2005, Марић 2009, Мек Кри, Коста 1991, Штајнхаузен и др. 2007, Утси и др. 2008).

Када је реч о неклиничкој популацији адолесцената, преовладава становиште према коме су код ове популације младих, стресни догађаји најзначајнији чиниоци који утичу на јављање негативних емоционалних реакција –анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса. Резултати претходних студија прилично су конзистентни и сагласни у томе да је код неклиничке популације адолесцената појава негативних емоционалних стања углавном под утицајем спољашњих чинилаца – свакодневних стресора, специфичних баш за овај стадијум одрастања и тзв. великих догађаја из окружења. Одређени, наизглед, ситни стресори који су неретко хроничног карактера, на адолесцентском узрасту имају посебну тежину, те су млади често склони бурним емоционалним реакцијама на оваква збивања. Од таквих догађаја у адолесценцији су најприсутнији и уједно најдраматичнији проблеми у школи, несрећне љубави, конфликти са родитељима, наставницима, вршњацима, итд. и сви они по правилу доводе до јављања негативних афективних реакција, односно симптома анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса на адолесцентском узрасту, што уједно лежи и у основи постојања корелација међу овим емоционалним стањима код адолесцената (Пино 1993, Рутер 1981, Симовска 1995, Стар, Џоан 2008, Харкнес и др. 2008, Цонгер и др. 2003).

Код неклиничке популације адолесцената не очекују се значајније промене у индивидуалној сфери које би представљале психопатолошке тенденције и предиспонирале младе за учесталије искуство негативних емоција. Генерално се сматра да је јављање негативних афективних стања код ове популације младих претежно реактивне и пролазне природе, везано

за деловање стресора из окружења, те има бољу прогнозу (Куфе и др. 2005, Марић 2009, Џојнер, Шмит 1995, Штајнхаузен и др. 2007). Па ипак, појава негативних емоционалних стања код адолесцената и начин на који ће они опазити и превазићи тешкоће, у одређеној мери је и под утицајем особина личности младих (Зотовић 1999, 2005, Диенер, Емонс 1984, 1985, Стрелау 1987, према Ларсен, Кетелар 1991; Петроска-Бешка и др. 1995) и карактеристичног когнитивног стила, који делује на интерпретацију дешавања (Каслов и др. 2000, према Грабер 2004, Рудолф, Кларк 2001, Џојнер, Вагнер 1995, Штарк и др. 1993). И резултати испитивања на неклиничкој популацији адолесцената говоре да анксиозност, дисфоричност и емоционални дистрес представљају различите, али међусобно блиске конструкте, за које је утврђено да их повезује надређени фактор негативног афективитета (Јовановић и др. 2011), односно унутрашња предиспозиција за јављање негативних емоционалних реакција, која је такође описана и у димензији неуротицизма модела личности *Великих пет* (Цон и др. 1991). Дакле, и у сфери личности постоје заједничке карактеристике које предиспонирају младе за учесталије искуство све три испитиване врсте негативних емоционалних стања – анксиозности, дисфоричности и дистреса, те је и то један од разлога постојања корелација између појаве три врсте афективних одговора.

Дакле, иако испитивана емоционална стања – анксиозност, дисфоричност и емоционални дистрес представљају специфичне афективне одговоре, у природи ових феномена великим делом се налазе заједнички фактори, како у индивидуалној (негативан афективитета, неуротицизам), тако и у сфери срединских чинилаца (стресори карактеристични за адолесцентски узраст), који доприносе јављању све три врсте негативних афеката код адолесцената, што представља разлог добијања корелација међу овим афективним одговорима.

Но, без обзира на етиолошку основу, чињеница је да једно негативно емоционално стање код адолесцената значајно подиже вероватноћу појаве осталих негативних афеката у овој осетљивој фази развоја, што посебно треба имати на уму приликом креирања програма за унапређивање менталног и општег здравља младих. Посебно су забрињавајући подаци који говоре о томе да су код адолесцената у нашој средини симптоми анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса израженији него код младих у свету (Сабо 2010), при чему се нарочито високи скорови добијају на супскали емоционалног дистреса – просечни скорови се крећу од 8,85–9,43 (Јовановић и др. 2011, Марић 2009). Ситуације у којима је истовремено присутно више врста негативних афективних стања код адолесцената или када је једно емоционално стање пренаглашено или траје дуже времена, представљају врло погодно тло за развој и настанак правог емоционалног поремећаја, при чему је нарочиту опасност представља чињеница да је у адолесцентској фази развоја значајно повећан и ризик од суицидалне идеација, па и самог суицида (Венар 2003, Марић 2009). За адолесценцију је такође карактеристично да дуготрајно присуство негативних емоционал-

них стања неретко за последицу има јављање различитих поремећаја понашања – агресивно и насилничко понашање, употребу психоактивних средстава – цигарета, алкохола и илегалних психоактивних супстанци, малолетничку делинквенција, напуштање школе, бежање од куће и томе сл. (Венар 2003, Ђорђевић 1981, Марић 2011). Сплет негативних афеката – симптома анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса у адолесценцији, може оставити велике последице на комплетан развој младих. Уколико су продуженог трајања и снажног интензитета, негативни афекти ремете целокупан животни ток адолесцената. У таквим случајевима, процес учења бива знатно отежан, па школски успех почиње да варира и слаби (Ђорђевић 1981). Под дуготрајним дејством негативних емоционалних одговора јавља се и велика опасност од настанка телесних промена и развоја обољења психосоматског спектра код адолесцената. Повезане и честе негативне емоционалне реакције изазивају појаву опште тензије код адолесцената и низ симптома у понашању. Све наведено говори о томе да негативне емоционалне реакције имају снажну тенденцију удруженог јављања на адолесцентском стадијуму, која предствља велики ризик по правилан развој младих.

Од социодемографских чинилаца обухваћених овим истраживањем, са појавом и степеном изражености негативних афективних стања на адолесцентском узрасту, повезаним су се показеле социодемографске варијабле, пол и школски успех испитаника. Школски успех испитаника повезан са појавом и степеном симптома анксиозности – са падом школског успеха расту симптоми анксиозности код адолесцената, док је пол испитаника у вези са симптомима емоционалног дистреса у адолесценцији – утврђено је да су симптоми емоционалног дистреса нешто израженији код девојака.

Налази досадашњих испитивања конзистентни су и доследно указују на то да су страх и брига најчешћи одговори на постизање лошијег успеха у адолесценцији – код младих се развија страх од школе и школских дужности, страх од наставника, постаје изражена ситуациона анксиозност везана за школски домен, као и сви пратећи физиолошки симптоми (Венар 2003, Ђорђевић 1981, Марић 2009). Добијени налаз да девојке показују нешто израженији степен емоционалног дистреса од младића одговара већини резултата ранијих испитивања, који једнозначно упућују на то да су девојке склоније испољавању негативних афективних одговора генерално, у периоду адолесценције (Петерсен и др. 1991, Пиноос 1993). Оне поседују виши ниво осетљивости у односу на младиће, који су на овом узрасту углавном мање смерни, а више бунтовни.

Закључак

Резултати овог истраживања показују постојање значајног степена повезаности између све три испитиване врсте негативних емоционалних

стања –анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса код адолесцената. Према томе, присуство једног од ових афективних стања у значајној мери подиже ризик од појаве остала два. Овакав налаз је у потпуности очекиван и у складу са резултатима претходних студија које су се бавиле испитивањем односа међу симптомима анксиозности, дисфоричности и емоционалног дистреса на адолесцентском узрасту. Иако специфични ентитети, анксиозност, дисфоричност и емоционални дистрес код неклиничке популације адолесцената великим делом имају заједничку основу – у интерналном и екстерналном домену, те су сродни и имају снажну тенденцију да се појављују заједно.

Практичне импликације овог истраживања огледају се у могућностима примене у домену примарне превенције и заштите менталног здравља младих –појаву негативних емоционалних стања код адолесцената потребно је свести на најмању могућу меру, како би се смањили ризици и све штетне последице које оваква стања остављају на развој младих. Очувању и унапређивању менталног, а посебно емоционалног функционисања у адолесценцији треба приступити врло озбиљно. Младима треба обезбедити оптималне услове одрастања, који се огледају, пре свега, у безбедном окружењу, без стреса, уз одговарајућу емоционалну подршку значајних особа из околине. Код адолесцената треба градити рационалан приступ проблемима и одговарајуће вештине превладавања нових ситуација које долазе са овом фазом развоја.

Литература

- Бенсаба 1999: S. Bensaba, *Stres je život*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Бернс 1997: S. Burns, *The medical basis of stress, depression, anxiety, sleep problems, and drug use*. Датум преузимања: Mart 24, 2003, са: World Wide Web: <http://www.teachhealth.com/index.html>.
- Венар 2003: C. Wenar, *Razvojna psihopatologija i psihijatrija- od dojenačke dobi do adolescencije*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Влајковић 1990: J. Vlaković, *Teorija i praksa mentalne higijene (I)*, Beograd: Savez društva psihologa Srbije.
- Грабер 2004: J.A.Grabber, Internalizing problems during adolescence, у: R.M. Lerner, L. Steinberg (ред.), *Handbook of adolescent psychology*, 2. изд., Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 587–626.
- Ђорђевић 1981: D. Đorđević, *Razvojna psihologija*, Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Ђукетић 2001: B. Đuketić, *Veza između životnih događaja, načina atribuiranja i depresivnosti*, magistarska teza, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Зотовић 1999: M. Zotović, *Ratni stres. Postoje li otporna deca?*, Beograd: Zadužbina Andrejević.

- Зотовић 2004: М. Zotović, *Stres i mentalno zdravlje dece: studija posledica bombardovanja*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Зотовић 2005: М. Zotović, PTSP i depresivnost posle NATO bombardovanja: činioci individualnih razlika u reagovanju na stres, *Psihologija*, 38(1), 93–109.
- Јовановић и др. 2011: V. Jovanović i dr, Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa (DASS- 21)- struktura negativnog afekta kod adolescenata, *Engrami*, 33/2, 19–28.
- Кареволд 2008: E. Karevold, Family stress and child's temper extremes contribute to anxiety and depression in children and young people, *Science Daily*, јун 23, 2008.
- Folkehelseinstituttet, NIPH- Norwegian Institute of Public Health, Oslo. Објављено 20.06.2008, update 08. 07. 2008.
- Краков, Рудолф 2008: E. Krackow, K.D. Rudolph, Life stress and the accuracy of cognitive appraisals in depressed youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37/2, 376–385.
- Куфе и др. 2005: S.P. Cuffe et al, Family and psychosocial risk factors in a longitudinal epidemiological study of adolescents, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44/2, 121–129.
- Ларсен, Кетелар 1991: R.J. Larsen, T. Ketelaar, T. Personality and susceptibility to positive and negative emotional states, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61/1, 132–140.
- Ловибонд, Ловибонд 1995: S.H. Lovibond, P.F. Lovibond, P.F., *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*, 2. изд, Sydney: Psychology Foundation.
- Марић 2009: М. Marić, *Prediktori afektivnih odgovora kod nekliničke populacije adolescenata*, magistarska teza, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Мек Кри, Коста 1991: R.R. McCrae, P.T. Costa, Adding liebe und arbeit: the full five-factor model and well-being, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227–232.
- Мек Калах и др. 2000: G. McCullough et al, Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being, *Psychology in the Schools*, 37/3, 281–290.
- Нововић 2003: Z. Novović, *Diskriminativni značaj kognitivnih, afektivnih i akcidentalnih varijabli u diferenciranju depresivnih i anksioznih stanja*, doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Петерсен и др. 1992: A.C. Petersen, *Depression in Adolecence: Current Knowledge, Research Directions, and Implications for Programs and Policy*, New York, NY: Carnegie Corp. ERIC Document Reproduction Service.
- Петроска-Бешка и др. 1995: V. Petroska-Beška, Risk and resilience in refugee children and their adaptation to the new environment, Praha: Open Society Institute.
- Пино 1993: R.S. Pynoos, Traumatic stress and developmental psychopathology in children and adolescents, у: J.M. Oldham et al, (ред), *American*

- psychiatric press reiew of psychiatry*, 12, Washington DC: American Psychiatric Press, 205–238.
- Рудолф, Кларк 2001: K.D. Rudolph, A.G. Clark, Conception of relationships in children with depressive and aggressive symptoms: social-cognitive distortion or reality? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 41–56.
- Рутер 1981: M. Rutter, Stress, coping, and development: some issues and questions, *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 22, 323–356.
- Самероф 2000: A.J. Sameroff, Developmental systems and psychopathology, *Development and psychopathology*, 12/3, 297–312.
- Симовска 1995: V. Simovska, *Povezanost nepovoljnih životnih okolnosti sa adaptacijom na školu i školskim uspehom adolescenata*, магистарска теза, Београд: Филозофски факултет.
- Сабо 2010: M. Szabo, The short version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): *Factor structure in a young adolescent sample*, *Journal of Adolescence*, 33, 1–8.
- Сабо, Ловибонд 2006: M. Szabó, P.F. Lovibond, Anxiety, depression and tension/stress in children, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28/3, 195–205.
- Стар, Џоан 2008: L. Starr, D. Joanne, Differentiating interpersonal correlates of depressive symptoms and social anxiety in adolescence: implications for models of comorbidity, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37/2, 337–349.
- Такер 2000: C. Tucker, *Stress, trauma, anxiety, fears and psychosomatic disorders*. Датум преузимања: May 10, 2003 са: World Wide Web: <http://mentalhelp.net/psyhhhelp/chap5/chap5c/htm>.
- Утси и др. 2008: S.O. Utsey, Cultural, sociofamilial and psychological resources that inhibit psychological distress in African Americans exposed to stressful life events and race-related stress, *Journal of Counseling Psychology*, 55, 49–62.
- Харкнес и др. 2008: K.L. Harkness, Stress generation in adolescent depression: the moderating role of child abuse and neglect, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36/3, 421–432.
- Хенри, Крафорд 2005: J.D. Henry, J.D., J.R. Crawford, The 21-item version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS–21): Normative data and psychometric evaluation in a large non-clinical sample, *British Journal of Clinical Psychology*, 44, 227–239.
- Џонгер и др. 2003: R.D. Conger et al, Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems, *Child Development*, 74/1, 127–143.
- Џон и др. 1991: O.P. John et al, *The Big Five Inventory- Versions 44 and 54*, Berkley, CA: University of California, Berkley, Institute of Personality and Social Research.

- Џојнер, Шмит 1995: T.E. Joiner, N.B. Schmidt, Dimensions of perfectionism, life stress, and depressed and anxious symptoms: prospective support for diathesis-stress but not specific vulnerability among male undergraduates, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 165–183.
- Џојнер, Вагнер 1995: T.E. Joiner, K.D. Wagner, Attributional style and depression in children and adolescents: A meta-analytic review, *Clinical Psychology Review*, 15, 777–798.
- Штајнхаузен и др. 2007: H.C. Steinhausen, *Psychosocial factors in adolescent and young adult self-reported depressive symptoms: causal or correlational associations?*, *Journal of youth and adolescence*, 36, 89–100.
- Штарк и др. 1993: K.D. Stark, Cognitive, behavioral, and family factors in the differentiation of depressive and anxiety disorders during childhood, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 878–886.

Mia R. Marić

RELATION BETWEEN EMOTIONAL STATES - ANXIETY, DYSPHORIA AND DISTRESS AT NON-CLINICAL POPULATION OF ADOLESCENTS

Summary

Adolescence is a developmental period characterized by the appearance of negative emotional states – anxiety, dysphoria and distress. The main objective of this study was to determine the inter-correlation of three groups of affective states at adolescents – anxiety, dysphoria and distress, and to examine their relation with the relevant social and demographic characteristics. The sample included 300 adolescents, high school students. For the conceptual basis of the research we used diathesis-stress models of phenomenon of negative affective responses in adolescence. The instruments was DASS-21 scale, created by the group of Australian authors, intended for measuring the three types of negative emotional reactions in adolescents – the degree of anxiety, dysphoria and distress, as well as a set of questions created for the measuring of relevant social and demographic variables. The respondents filled in questionnaires in groups during school hours.

The results confirmed the existence of a correlation between all three groups of analyzed emotional states – the degree of anxiety, dysphoria and distress at non-clinical population of adolescents. It supports the diathesis-stress models which confirm the fact that the experiences of the non-clinical population of young people were based on the reactions to the events from environment. Two social and demographic characteristics – gender and academic achievement of the respondents have proven to be associated with tested affective states. These results can be applied in the field of primary prevention and mental health of young people.

THE HISTORY OF THE JEWISH WAR:
EDITING IN A SIXTEENTH-CENTURY
SERBIAN MANUSCRIPT (HM.SMS.280)

*Abstract: This study encompasses an analysis of the language found in the first Serbian manuscript copy of *The History of the Jewish War* (HM.SMS.280) compared to its Russian manuscript antigraph (HM.SMS.281). The research interprets language found in the colophon written by the Serbian scribe, the hieromonk Grigorije Vasilije, in which he states that the Serbian people could not understand the Russian words of the original manuscript. For this reason, Grigorije Vasilije writes that he had to “translate” the unknown words into Serbian.*

The results of the findings identify a number of lexical variations, which were distinctive in Serbian and the Russian recensions at the end of the sixteenth century.

The findings of this research show that many of the hard-to-understand words were very specific technical terms from military vocabulary—not words that a monk (or most laymen) could be expected to know. Most of these lexemes pertain to siege warfare, military installations, court expressions, social interactions, and non-Orthodox ecclesiastical concepts. The remaining lexemes appear to be due to synonymy, avoidance of figurative language, concrete vs. specific terminology, censorship, and scribal errors.

In addition to reconstructing the biography of the primary Serbian scribe, the hieromonk Grigorije Vasilije, this study provides evidence that a second Serbian scribe worked on one segment of the Serbian manuscript and suggests his identification.

Key words: Hilandar Monastery, Josephus' History of the Jewish War, Serbian Church Slavonic, Translations from Russian Church Slavonic, Manuscript Editing, Hieromonk Grigorije - Vasilije

1. *Extent and goals of the study*

The purpose of this study is, through close reading and comparison of variant readings, to examine two closely related manuscripts of Josephus Flavius' *The History of the Jewish War* that are housed in the manuscript library of Hilandar Monastery on Mount Athos: (1) HM.SMS.280,¹ copied in 1585 by the

* frzivojin@cox.net

Very Reverend Živojin Jakovljević is a parish priest at the Saint Sava Serbian Orthodox Cathedral of Cleveland, Ohio, and an Assistant Professor in Serbian Church History at the Saint Sava School of Theology in Libertyville, Illinois, USA. This article is excerpted from my dissertation *Editing in a Sixteenth Century Serbian Manuscript (HM.SMS. 280) A Lexical Analysis with Comparison to the Russian Original*, The Ohio State University, Columbus, Ohio, 2010.

¹ HM.SMS.280 –1975. Microfilm. *The History of the Jewish War*. Serbian Recension. Hilandar Research Library. The Ohio State University. Hilandar Slavic manu-

hieromonk Grigorije Vasilije and written in the Serbian recension of Church Slavonic; folia 73v-126v have different handwriting, which strongly suggests that there was one other scribe besides Grigorije Vasilije. My research has shown that the second scribe is likely Dionisije. (2) HM.SMS.281,² a manuscript of the Russian recension of Church Slavonic dated to the third quarter of the sixteenth century. The name of the scribe of HM.SMS.281 is not known (Bogdanović 1978: 125; Matejić and Thomas 1992: 442–443). The two manuscripts represent two links of the same chain.³ The Russian manuscript is the “parent” of the Serbian and was used as the source of what the hieromonk Grigorije Vasilije calls his “translation” into the Serbian recension (see Bogdanović 1978:124, where this is explicitly stated: “Српски препис са руског извода XVI века сачуваног у Хил. 281” (“A Serbian Copy from a Russian Source of the 16th century preserved in Hilandar 281”). It is also important to note that HM.SMS.280 is the earliest extant Serbian copy of *The History of the Jewish War*. The Serbian manuscript also includes a second historical text, *The Tale of the Capture of Constantinople (Povest o Tsarigradu)* (ibid.). In my analysis I will refer to HM.SMS.280 as Srb, and HM.SMS.281 as Rus.

The Rus’ian/Russian translations of *The History of the Jewish War* have come down to us in two groups, the *Chronographic* and *Separate* redactions (Leeming 2003:16–17). The Chronographic redaction consists of the whole text; the Separate redaction begins with the First Book, Chapter 26. Both Hilandar copies reflect the Separate redaction.

Although the Serbian manuscript is a copy of the Russian one, there are many significant differences in terms of use of lexemes; in his colophon, the scribe, hieromonk Grigorije Vasilije, claims to have “translated” the manuscript from Russian into the Serbian recension, because Serbian readers could not understand many of the “Russian” words (see below). It is also important to note that the Serbian scribe translated the manuscript from a nearly contemporary Russian manuscript. While many of the linguistic features found in the Russian

script #280. Hilandar Monastery (Mount Athos, Greece). I express my gratitude to the monks of Hilandar Monastery as well as to the Hilandar Research Library at The Ohio State University for access to the manuscript heritage of the monastery. Additionally I wish to thank V. Rev. Dr. Mateja Matejić, professor emeritus at the Ohio State University, for his support and guidance, Dr. Predrag Matejić, the director of the Hilandar Research Library, and Dr. Mihailo Antović, professor at the University of Niš, Serbia, for their help in reviewing my work. And the last but not the least, I am very grateful to professor Dr. Miroljub Joković, for his encouragement and inspiration to pursue and publish my research.

² HM.SMS.281 – 1975. Microfilm. *The History of the Jewish War*. Russian Recension. Hilandar Research Library. The Ohio State University. Hilandar Slavic manuscript #281. Hilandar Monastery (Mount Athos, Greece).

³ There is one more Serbian copy of the *History of the Jewish War*, HM.SMS.282, which dates from 1826.

manuscript HM.SMS.281 may be older, the manuscript itself is virtually of the same date as the Serbian, HM.SMS.280.

My goal in comparing the two manuscripts is to determine the extent to which they differ in language. Specifically, I will explore what the Serbian scribe meant when he stated that the Russian text was not understandable to Serbian readers. This will reveal how difficult recensional differences, East vs. South Slavic, may have been for readers in the late sixteenth century. My sample includes the following folia: [Rus 5r-9v], [Srb 2v-7v]; [Rus 49v-55r], [Srb 45r-50r]; [Rus 101r-106r], [Srb 93v-98r]; [Rus 108v-113v], [Srb100v-105r]; [Rus 159r-165r], [Srb144v-149r]; [Rus 191v-197r], [Srb173v-178v]; [Rus 197v- 201r], [Srb179r-183r]; [Rus 275v-281v], [Srb 250r-255r].

In the colophon of HM.SMS.281, the scribe writes that he could not find a Serbian (or even a South Slavic) text of Josephus anywhere. He explains that he looked first on Mount Athos and then in the Serbian and Bulgarian lands, but could not find a copy. He then explains that he had been sent to Russia twice, thereby learning a small amount of Russian. That knowledge, the scribe says, was enough to enable him to read and understand Russian words. He brought the Russian manuscript to Karyes, Mount Athos, where he “copied” (*prepisax*) it into the Serbian language.

Since the final result of his work has been the object of my study, in section 2, I will provide two examples of typical lexemes that had to be adapted/translated to the Serbian recension during the copying process, followed by my analysis. In section 3, I will present what this analysis revealed when it was applied to a large sample of the entire text.

2. Examples of the lexical variations due to recensional editing

This section provides two examples of individual lexemes in the Russian text, the way they were changed in the Serbian version, and what implications a modern researcher can derive from such changes. My aim is to give the reader a closer insight into the technical details of the work that had to be carried out in order to reach global results that will follow in the third section.

Here I will provide two examples of the lexemes which were substituted or glossed by the Serbian scribes, either because they were completely absent from sixteenth-century Serbian or because they were not used in the particular meanings found in the Russian Josephus. As it will be shown below, lexical variations due to recensional editing account for 50% of the lexemes found in my sample. The questionable lexemes were either substituted or defined in a gloss. A number of the words appear to be attested for the first time in HM.SMS.280, and so they add to our knowledge of the medieval Serbian lexicon.

2.1. lix- and zlo-

In the following passage, the Serbian scribe substitutes the noun *зломоудрц* for the adjective *лихом[оу]дръ* in the Russian text [Rus 5v:21]:

По малѣх же днѣхъ, прииде мужь лихомдръ, именемъ еврѹ/клїи [Rus 5v:21]

И по малѣх днѣх, прииде мужь зломодрц, именемъ еврѹклїи [Srb 3v:21]
 “A few days later there arrived an evil man, named Eurycles”⁴

This is the only substitution of the root *zlo-* for *lix-* in my sample. Otherwise, I came across fourteen examples of the root *zlo-* in both Russian and Serbian manuscripts. Of these, four appear in compounds.

In Russian Church Slavonic the root *lix-* could mean ‘something evil’, ‘bad’, but also ‘superfluous’, ‘plenty’. According to Sreznevskij, in Russian Church Slavonic, the adjective *lixo* primarily means ‘evil’: А ЧТО ВЫ СЛЫШЕВЪ О НАШЕМЪ ЛИСѢ ИЛИ О ДОБРЕ, А ТО ВЫ НАМЪ ПОВѢДАТЬ “Tell us what you have been hearing, about that which is detrimental to us or about that which is beneficial to us” (*Dogovornaja gramota velikago knjaza Vasilija Dmitrijeviča*, fourteenth century; quoted by Sreznevskij s.v. “lixo”).

D’jačenko gives similar meanings for *lix-*. As an adjective, *lixo* could mean ‘evil, malicious’, which is found in the term *lixnov’c* ‘devil’ (D’jačenko 1899: 285).

On the other hand, the Serbian root *lix-* could have positive as well as negative connotations. Unlike in Russian, where the primary meaning of *lixo* is ‘evil’, the main sense in Serbian is ‘excessive’, ‘abundant’, *praeter*: *Ot’c’ po istině čedoljub’c’ iz lixa ljubov’ iměaše k’ m’nj’šemu synu svojemu* “The father, who truly loved [his] children, had especial love for his younger son” (*Life of Saint Sava*, thirteenth century; Rječnik, s.v. “lix”). In addition, *lixo* could denote both negative and positive attitudes, e.g., negative ‘greed’ and positive ‘desire’. Thus, *lixoimac* means ‘a greedy person’: *Aštli li kto takov’ obrěštet’ se, lixoim’c’ ili tajnojadnik’, da izgonit’ se iz monastira* “If such a person is found, who is greedy or an eater in secret, let him be expelled from the monastery (*Glasnik*, fourteenth century; Rječnik s.v. “lixoimac”); but *lixoimstvovati*, ‘to desire’, ‘to crave’, ‘to long’ could stand either for virtue or vice: *Lixoim’stvujet’ mučenič’skoju s’mr’tiju* “He longs to die a martyrs death” (*Life of Saint Sava*, thirteenth century; Rječnik s.v. “lixoimstvovati”); *Zlato ne lixoim’stvujet’ svetyj* “A holy person does not desire gold” (ibid.). Similarly the noun *lixva* ‘interest’ does necessarily imply ‘greed,’ but could also mean ‘effort’, ‘zeal’: *Jegda s’ lixvoju na nas’ v’zyskano budet’* “When we will be asked (to give) with interest” (ibid.).

From this we can see that *lix-* could have both positive and negative connotations. Miklošič mentions the compound *lixomudr* ‘cunning,’ ‘crafty,’ *male prudens*, but does not provide any Serbian examples. No listing of this compound is found either in the Rječnik or in Daničić.

On the other hand, although no Serbian examples of *zломудр* are attested, the adjective *zal’*, ‘evil’, *malus* is commonly found in medieval Serbian:

⁴ In Leeming we find a slightly different translation for *lihomdr*’: “A few days later there arrived in Antioch a most cunning man, named Aurycles” (Leeming 2003: 201). Leeming’s translation pertains to the Russian text.

ЗДАЪ ЧЛОВЪКЪ “evil man” (*Letter of Dubrovnik prince to Evgenia, Stefan and Vuk*, 1396; quoted by Daničić s.v. “zal”). Miklošič does actually list the compound *zloṃodr’c’*, ‘cunning man’, *malevolus*, *κακόφρων*, but he does not give any Serbian examples. Nevertheless, the root *zlo-* provides a more concrete and clear example of the meaning ‘evil’, as opposed to *lix-* which could have more than one meaning. While the root *lix-* was attested in medieval Serbian, from the examples found in the main Serbian dictionaries, the root *lix-* could have either positive or negative connotations. It appears, however, that its primary meaning was the ambivalent ‘excessive’, ‘superfluous’, ‘abundant’. Additionally, the meanings ‘interest’, ‘craving’, ‘yearning’, besides implying ‘greed’, could also refer to a positively evaluated quality—‘zeal’ or ‘desire.’

The intention of Grigorije Vasilije was to transfer the meaning from Russian to Serbian. Since the compound *lixomudr’* was not found in Serbian, and as such could have been an obstacle to the reader, the scribe replaces *lix-* with the concrete *zlo-*, unambiguously denoting ‘evil’. This was particularly important in order to avoid ambiguity; since the root *lix-* could have been associated with the positively evaluated ‘abundance,’ its combination with *mudr’* could hypothetically lead to the conclusion that the compound refers to ‘very wise’ rather than ‘evil-minded’. Here I have followed Molnár’s discussion of structural calques; according to him, *lixo* compounds are not literal translations from Greek:

“If we take the basic meaning of *πλεοωεζία* into consideration: its precise rendering would have been *БОЛЕИМИЕ, ВАШТЕНИИЕ, or even *МЪНОЖЕИМИЕ, if we consider the etymological relation of *πολύς* to *πλέον*, *πλέων*. The Greek compounds underwent a pejorative change of meaning, and the Old Slavic *lixo* ‘superfluous, excessive, lawless, bad’ followed this process, maybe, influenced by the Old Slavic *lixva* ‘usurious interest’ (From the Old High German *lihan* ‘to lend’ + the Slavic suffix *-va*)” (Molnár 1985: 197).

Considering the fact that the compound *lixomudr’* is found only once in my sample, it is striking that Miklošič also mentions only this particular example, о лихомоудромъ еврुकльи “about evil man Eurycles” s.v. “*lixomodr’*”). It can be suggested, that like the related compounds, *lixoim’stvie*, *lixoimiě*, *lixoimanie*, which are considered hapax legomena (Molnár 1985: 196), the compound *lixomudr’* also could fall into this category in Old Russian; in any case, it was undoubtedly a rare word. Since the compound *zloṃodr’* ‘evil man’ is not found in the major Serbian dictionaries, the attestation in HM.SMS.280 makes an addition to the existing Serbian lexicography.

2.2. *šeika drēvenaja* and *plod ot drēves*

In the following example, the Serbian scribe retains the noun *шеиками древаными* [Rus 42v:8] in the text, but as a gloss he provides the translation *плодом ѿ дрѣвее*:

И крѣмаса троснымъ кореніемъ и шеиками древаными [Rus 42v:7]

И крѣмѣсе трѣстныѣмъ ко | рѣвнѣмъ и шѣиками дрѣвенными [Srb 39r:5]
 He was feeding himself with roots and the fruits of trees.⁵

The noun *šeika drēvenaja* occurs two times in my sample: as *šeikami drēvenymi*, found in the text, and glossed as *plodom' ot drēves* [Srb 39r:5], and as *drēvennyje šeiky*, found in the text, and glossed as *kraj drēves sy reč plod* [Srb 47v:1]. The Russian manuscript has *šeikami drevjanymi* [Rus 42v:8] and *drevjanyja šeiky* [Rus 51v:18].

Sreznevskij does not mention this noun in the form found in my sample. The closest forms to this noun that he mentions are *šč'pa*, *ščepa*, and *ščopa*, denoting 'splinter of a tree': *ИНЫМЪ ИГЛЫ И ЦОПЫ ЗА НОГТИ ВІАХУ* "The others had needles and splinters under their nails" (*Nikon Chronicle*, eleventh century; quoted by Sreznevskij, s.v. "šč'pa"). These forms mentioned by Sreznevskij appear similar to variants found in Meščerskij's edition of *Istoriia iudeiskoi voiny Iosifa Flavia v drevnerusskom perevode*, where we find two additional variants: *ščepky*, in the Volokolamsk, and *ščipky* in the Solovki manuscript. Meščerskij suggests that the noun *ščepka* may be related to the Ukrainian *priščepiti* 'to graft a young tree', *priščepa* 'grafter branch'. Similarly Vasmer provides the rendering of this noun in different languages, Russian, Bulgarian, Polish, Czech, with the meanings related to 'grafting', and 'splinter', while Slovenian has *ščep* 'fruit' (Vasmer, s.v. "ščepa"), a translation that is found in Grigorije Vasilije's gloss.

An additional explanation of this word is found in the gloss from the 1520 Russian Chronograph that has '*sireč veršije dubnoje*' corresponding to the Greek *ακροδρυα* 'oak tips', as opposed to *ακρίδες* 'locusts', which would be considered unclean for the prophet to eat, according to commentaries of Theophylact of Bulgaria (ibid.: 654). Copies of the Russian chronographs of the fifteenth and sixteenth centuries quote parts of the *History of the Jewish War* and their editors add an explanation of the phrase 'tree shoots' as 'oak tips': "Thus, after the words 'and for his use there were tree shoots', we read: 'that is to say, oak tips'" (Meščerskij in Leeming 2003: 101).

It is interesting that the gloss "that is to say, oak tips" partially contains the identical wording to the gloss provided by Grigorije Vasilije, i.e., both have the words 'that is to say'. Cf. *kraj drēves sy reč plod* [Srb 47v:1], although this phrase is not found in the Russian manuscript from which Grigorije Vasilije copied his text. This suggests that he was familiar with this gloss, but it is not known if he obtained it from Theophylact's Gospel commentaries, from Russian chronographs, or elsewhere.

Similar to medieval Russian, no attestation of the form *šeika* is found in Serbian. Thus, this would be the first such example in medieval Serbian. Nevertheless, what appears to be its variant form, *šip''k*, *ροία*, *malum granatum*, 'pomegranate', provided by Miklošič, is attested in a sixteenth-century Pentateuch, (Miklošič, s.v. *šip''k*).

⁵ I feed on the roots of reeds and the shoots of trees" (Leeming 2003: 249).

Grigorije Vasilije explains the meaning of *šeika* as *plod'* [Srb 47v:1] 'fruit,' attested in medieval Serbian in forms such as *plod'* 'fruit': *obolije plodov'*, "abundance of the fruits" (*Life of Saint Stevan of Dečani*, fifteenth century; quoted by Miklošič, s.v. "plod"); *plodovit'* 'fruitful': *maslina plodovita* "fruitful olive tree" (*The life of Saint Stevan of Dečani*, fifteenth century; Daničić, s.v. "plodovit"); and *plodonos'n'*, 'bearing fruit' *fructifier: mĕsto plodonosnymi drĕvy ukrašasmo* "we have beautified the place with the fruitful trees" (*Life of Saint Sava*, thirteenth century; *ibid.*, s.v. "plodonos'n").

Here we see that Serbian scribe uses *plod'* most probably in the meaning of 'fruit of a tree', which, in this case, based on the above examples, corresponds to *šip"ak* 'pomegranate.' If we take it one step further to assume that the noun *šip"ak* is a variation of the noun *šĉep,* which, in Slovenian, translates as *rod,* (see Vasmer, s.v. "šĉepa"), we see that this noun corresponds to the noun *rodij* 'pomegranate' *ῥοά malum punicum*, Modern Greek *ῥόδι*, attested in the seventeenth century in a Slavonic copy of the *Canticle of Canticles* written by Dionysius Areopagiticus, translated by monk Isaia from Zographos monastery (Miklošič, s.v. "rodij").

Thus, I propose that the noun *šip"ak* 'pomegranate', attested in medieval Serbian, could be a variation of the forms *šeika*, in addition to variations, *šĉepka*, *šĉepk*, *šĉipka* found in other Russian Josephus manuscripts. Grigorije Vasilije could very well have been acquainted with this fruit, which was common in Mediterranean. He also could have been well aware of its religious symbolism referring to the benefit of ascetic life.⁶ Although this fruit was found in the Adriatic coast area, it is probable that this fruit was not common among medieval Serbs who lived inland. While it is very difficult to say what kind of fruit Grigorije Vasilije may have had in mind, the attested noun *šip"ak* 'pomegranate' shows a resemblance to the variants *šĉepka*, *šĉepk*, *šĉipka* found in other Russian manuscripts.

⁶ Saint Gregory of Nyssa elaborates on this, noting that a pomegranate externally looks unattractive but inside it hides an extremely tasty fruit: "Its branches are lined with thorns, and its fruit is covered and protected with a rind that is extremely bitter and harsh to the taste", but when peeled it provides a fruit "quite pleasant and honey-sweet, to the taste, and a joy to the palate" (Danielou 1979: 231). The nature of this fruit corresponds to the nature of ascetic life. Externally it looks unattractive, but when practiced it provides protection to those who observe it. According to Saint Gregory of Nyssa "pomegranate teaches us that we ought never to grow soft in the indulgence and luxury of this life, but that we should choose the way of life that has become hardened by continence", and just like pomegranate, which is protected by thorns, we ought to be "surrounded by a severe and rigorous way of life" that will "sting those who approach it bent on an evil purpose" (*ibid.*).

3. The extent of the difference between the Russian and the Serbian text

Since the entire Serbian Josephus manuscript consists of 255 folia, a massive amount of data, in my approach I used a sampling method in order to determine the extent of the difference between the Russian and the Serbian texts. After a close and meticulous reading of my sample, which consists of 40 folia or 80 pages, accounting for almost 20% of the Serbian Josephus text, I identified 56 lexemes that were either substituted or glossed by the Serbian scribe. After analyzing these, I came to the conclusion that 26 of these “translations” appear to be due to recensional editing, 16 to disambiguation, and 14 due to other motivations such as synonymy, scribal error, avoidance of figurative and abstract language, and censorship.

As it can be seen, nearly half of the lexical substitutions that I found appear to be due to recensional editing; in other words, the lexemes that the Serbian scribes considered foreign to Serbian Church Slavonic were either replaced or defined in a gloss. The motivation for their substitution seems to be due to the absence of those lexemes in medieval Serbian (a conclusion that I drew based on their absence in the Serbian historical dictionaries I consulted), or to the absence of the needed meaning, or, in few examples, to the apparent scarcity of their use. In some examples, it was difficult to pinpoint the nature of the change, inasmuch as one and the same substitution could be due to both recensional translation and disambiguation. The lexemes found in the Russian manuscript that were either replaced or defined in a gloss, due to recensional editing, include: *lix-* ‘evil, cunning’, *dik-* ‘wild’, *versta* ‘stadium’, *dumati* ‘consult’, *medliti* ‘linger’, *obraziti* ‘hit, strike’, *šatati* ‘boast, exalt’, *strojenije* ‘God’s providence’, *pereskočnik* ‘deserter’, *v”datisja* ‘surrender’, *dlja* ‘for the sake of’, *potosnetisja* ‘attempt’, *do-strojiti* ‘come up with, think of’, *šeika drēvenaja* ‘fruit of a tree’, *lěsti* ‘climb’, *vazn-* ‘fortune, luck’, *blagovazniv* ‘fortunate, luck’, *podučivati* ‘incite’, *syn* ‘tower’, *rězati* ‘slaughter’, *svad’ba* ‘wedding celebration’, *podxupiti* ‘strengthen, encourage’, *l’zě* ‘possible’, *tovarišč* ‘friend, colleague’, *trux-*, ‘sorrowful’, *rufizna voda* ‘rose, reddish water’, and *frijamva* ‘triumph of a general’.

My research shows that, of the 26 lexemes in question, 19 are not found at all in the Serbian historical dictionaries I consulted. A number of the words were replaced or glossed due to their rarity, and they seem to represent hapax legomena both in Russian and Serbian. Such are the nouns *lixomudr* ‘evil man’; *rodostoma* glossed by *rufizna voda* ‘rose oil’, ‘reddish water’; and *frijamva*, glossed by *t”ržestvo* ‘triumphal procession of the Roman general’. The last two nouns, according to Meščerskij, are not found in the Greek original but were introduced into the Russian Church Slavonic translation through oral tradition (Meščerskij 1956: 255). In addition, three homonyms, *syn*, *v”datisja*, and *obraziti*, do not have the same denotations and/or connotations in Russian and Serbian. Finally, three lexemes, *versta*, *medliti*, and *lěsti*, based on their consistent replacement by the Serbian scribes, appear to have become archaic in Serbian, so that they were not used at the end of the sixte-

enth century.

My findings show that, next to recensional editing, the second largest number of replacements consists of the substitutions due to disambiguation. While the following lexemes found in the Russian manuscript are attested in medieval Serbian, they have a different connotation in the two recensions. The lexemes found in the Russian manuscript that were ambiguous for the Serbian scribes include *vlas* "animal's fur", *običaj* 'law', *otdati* 'forgive', *prebivati* 'flee', *imati* 'capture' *obrytisja* 'entrench', *puščati* 'launch, toss', *strelec* "launcher", *lés* "hill", *pravda* 'truth', *pogybnuti* 'to suffer', *bran* "war", *metati* 'hurry', *roditelj* "kin", *pečal* "crying", *ukor* "blemish".

My analysis suggests that most of the substitutions—42 of them, or almost 80% of the examples in my sample—are due to either the complete absence of the words in the main Serbian dictionaries, or the absence in Serbian of the particular meaning found in the Russian Josephus text. Many of those words are very narrow in their scope of use and represent technical terms that were found either in military or ecclesiastical vocabulary. As such, the "translations" can only be explained from the perspective of extra-linguistic factors. Their attestation in the Serbian Josephus manuscript adds to the lexicography of medieval Serbian. See the list of the newly attested lexemes in the Church Slavonic-English Lexicon that I provide in Appendix B.

The third category in my lexical analysis consists of 12 lexemes which were replaced due to other factors such as censorship, scribal error, avoidance of figurative language, preference of concrete vs. abstract language, and synonymy. I came across only one example of censorship. It involves the substitution of *odar* 'bed' for *naložnica* 'concubine', which can only be explained by extra-linguistic factors. In this case Grigorije Vasilije, as a strict ascetic, employs censorship in order to avoid potentially salacious topics and issues that he considered improper.

Furthermore, the additional five replacements, which include *priimati* and *vyděti*, *domyslity* and *stvoriti*, *uklonitisja* and *svestise*, *prineti* and *voziti*, *pri-stroititi* and *ugotoviti*, appear to be due to the scribe's preference for either abstract or concrete language in a given context. While all of those lexemes were attested in medieval Serbian and share some semantic nuances with the Russian ones, they seem not to be used in the same kinds of contexts as their Russian equivalents.

In addition, I came across three errors made by the second Serbian scribe. These errors involve the confusion of the nouns *lavica* for *ugl*, *skeptr* for *otac*, and *želva* for *lěstvica*. Likewise, there are two apparent examples of editing due to avoidance of figurative language. These are *lajati* and *zlosloviti*, *strašnyi* and *veliky*. Finally, my findings show that some of the Serbian scribes' editing was simply replacing one available synonym with another. There are three such examples—*muž'ski/krěpko*, *borzo/ skoro*, and *ozemstvovati/zatočiti*. Such substitutions may be possibly explained, as Meščerskij has pointed out for similar cases in Russian versions of Josephus, by the scribe's desire to avoid repetition of

one and the same word, and perhaps also to the scribe's attempt to add to the vividness and beauty of the text (Leeming 2003: 82).

4. Evidence for the existence of a second Serbian scribe

In addition to Grigorije Vasilije, who identifies himself in the colophon as the scribe of the Serbian Josephus manuscript, I discovered that there was a second Serbian scribe involved in the copying of the manuscript—a fact not noted in previous descriptions of HM.SMS.280. The work of this anonymous scribe is evident first of all from the different handwriting (see the illustration from the Serbian manuscript in Appendix A), and also from a number of errors not found in Grigorije Vasilije's section of the text. This section includes folia 73v–126v. The name of this second scribe remains unknown, but it seems possible that he could be identified by examining the handwriting in other Hilandar manuscripts of the late sixteenth century.

As just mentioned, one of the distinguishing features of the second Serbian scribe was that he made a number of errors, some of which were due to his lack of understanding of military terminology. One such error is his twice repeated misinterpretation of the noun *želva* 'testudo' (a type of siege weapon). The replacement of the noun *želva* with *lěstvica* 'ladder' may have to do with its homophony to *železo* 'iron' (Leeming 1978: 168); thus possibly he interpreted it as 'iron ladder'.

Along the same lines, the second Serbian scribe omits an entire sentence dealing with various kinds of weapons. The following nouns were skipped: *кошь, пи́лы, се́кыры, реме́ния, и се́рпы* [Rus 84r:21]—"baskets, saws,⁷ axes, straps and sickles" (Leeming 2003: 339). Instead, the scribe offered a general paraphrase: *нь ору́жїа неименована и вели́ми дивна* [Srb 78r:22] "And the unnamed and very strange weapons". Further analysis would reveal whether they were attested in medieval Serbian and to what degree, if at all, they were used in a meaning appropriate to the military context of Josephus' narrative.

Another error made by the second Serbian scribe, also repeated twice, is the misinterpretation of the noun *lavica* 'bench', which the scribe interpreted as *ugl* 'corner', *pod ispod* 'underneath', due to the absence of the corresponding meaning in medieval Serbian. Here the second Scribe may have been trying to avoid a homonym, *lavica* 'lioness'.

No such errors are found in Grigorje Vasilije's part of the text. In the case of homonyms, Grigorje Vasilije used glosses in order to provide clarification. Such was the noun *syn* "tower", which was regularly, with one exception, replaced by *pyrg*, *stolp*, or *polata*.

The use of alliteration is another characteristic of the second Serbian scribe. Two examples of alliteration are found in my samples: *v*"*shvaletse-*

⁷ Leeming mistranslated this noun; it should be 'javelin' (missile weapon used by infantry), Latin *pilum*.

iv”z/nosetse [Srb 104v:13] instead of Russian *v*”sxvaljatsja i šatajutsja [Rus 113r:17]; and possibly also *strělci* (*puškary* in the margin) *puščaše* [Srb 81r:12], cf. *strělcipuščaše* in the Russian manuscript. No examples of intentional alliteration are found in Grigorije Vasilije’s section of the text.

Finally, the verb *medliti* ‘linger’ was differently rendered by the two scribes. In three of these examples, Grigorije Vasilije replaces the verb *medliti* with *kasnēti* [Srb 175r:11, 176v:11, 183v:10]. The remaining example of *medliti* is rendered as *kr*’smati [Srb 97r:22] ‘to linger’ by the second Serbian scribe.

Thus, the above findings show clearly that there was another scribe, in addition to Grigorije Vasilije, who was involved in the copying of the first Serbian version of *The History of the Jewish War*. These two scribes can be differentiated not only by their different handwritings, but also by their different treatment of certain lexemes, their style, and their knowledge of a very specific type of terminology (siege warfare), which is prevalent in this particular text.

5. Profile of Grigorije Vasilije and the provenience of the Russian copy

Comparison of my samples of the Russian and the Serbian manuscripts shows that, apart from purely orthographic recensional changes and the lexical “translations”, the Serbian manuscript HM.SMS.280 is a relatively faithful copy of the Russian manuscript HM.SMS.281. Grigorije Vasilije most probably received it from Tsar Ivan the Terrible as a gift at the time he was admitted to the Tsar’s court on December 6, 1583. This manuscript was possibly given in order to promote the idea of Moscow as the Third Rome, or Third (New) Jerusalem. This idea could also be perceived in the presence of both *The History of the Jewish War* and *The Tale of the Fall of Constantinople* in the same manuscript. The fall of Jerusalem and Constantinople came to be interpreted in sixteenth-century Russia as acts of God’s retribution and signs that He had transferred the grace of those ancient holy cities to the New Jerusalem, Moscow.

In my research, I was able to reconstruct Grigorije Vasilije’s biography, and to a certain degree trace his activities in Hilandar monastery for a period of almost two decades. During that period he copied the Josephus manuscript; also, because of his extraordinary qualities, he was selected to serve in different responsible capacities—as abbot (in 1583, 1588, 1589, 1590, and 1591–1597; see Fotić 2000: 137) and as Hilandar Monastery’s representative on foreign missions.

In addition to Grigorije Vasilije, at the end of sixteenth century, there were five other Serbian scribes who lived and worked in the Karyes cell. Considering that Grigorije Vasilije had to leave part of the work of his manuscript to another scribe, probably due to some mission(s) outside the monastery, it is possible that one of these scribes was involved as his assistant. The following are the five scribes who are known to have lived and copied manuscripts in the Karyes cell during Grigorije Vasilije’s time: Varlaam, Dionisije, Jefrem, Lavrentije, and Antonije. A further comparison of their handwriting and writing style

may show that one of them was the second Serbian scribe who worked on *The History of the Jewish War*. In particular if we look at the handwriting of the hieromonk Dionisije, as seen in the copy of the Psalter with prayers and odes (HM.SMS.93), dated 1597, we can note a strong resemblance to the second handwriting in the Josephus manuscript in the shape, spacing, and thickness of the letters. However, we cannot be sure of this identification without looking at samples of the other scribes' handwritings.

The existence of numerous scribes during the time of Grigorije Vasilije clearly refutes Mulić, who, in proposing an answer to why Grigorije Vasilije states in his colophon that the Serbs could not understand Russian words, claims that Hilandar did not have highly literate monks after Domentijan, Danilo, and Elder Isaija. Contrary to this claim, my research shows that many of the hard-to-understand words were very specific technical terms from military vocabulary—not words that a monk (or most laymen) could be expected to know.

In this regard, it can be said that other medieval Slavic scribes and translators, whether their work involved sacred or secular texts, often encountered similar problems. Talking about the Slavic missionaries, MacRobert points out correctly that the evangelizer's "business is to introduce people to a new and essentially different way of seeing the world, which their language may not be equipped to express" (MacRobert 1991: 402). Although Grigorije Vasilije and the second Serbian scribe worked on a secular text, which gave them more freedom in the rendition of unknown concepts, they still had to deal with the difficult task of transferring ideas that did not exist in their native language, while trying to preserve the basic sense of the original. If we consider Meščerskij's observation that the original Russian translator of *The History of the Jewish War* wanted to make his text "more accessible, comprehensive, interesting, and even attractive, bringing it as close as possible to their requirements and needs" (Leeming 2003: 47), we will have an idea of the extent of the difficulty in transferring of such a text into the Serbian recension. My findings about what Grigorije Vasilije calls "Russian words" show that these include multi-layered concepts and expressions, including Russian or Kievan Rus'ian terms describing warfare, court, fortifications, social interaction, military installations, strategies, and weapons; Greek ecclesiastical terms; metaphors and other types of figurative language; and rhymes (ibid.: 49–52). According to Meščerskij, such "military expressions quoted were typical and in general use at the time when the translation was made and were familiar to everyone who came into contact with military exploits then so frequent in knightly circles" (ibid.: 50).

Bibliography

Primary Sources:

- HM.SMS.280 – 1975. Microfilm. *The History of the Jewish War*. Serbian Recension. Hilandar Research Library. The Ohio State University. Hilandar Slavic manuscript #280. Hilandar Monastery (Mount Athos, Greece).
- HM.SMS.281 – 1975. Microfilm. *The History of the Jewish War*. Russian Recension. Hilandar Research Library. The Ohio State University. Hilandar Slavic manuscript #281. Hilandar Monastery (Mount Athos, Greece).

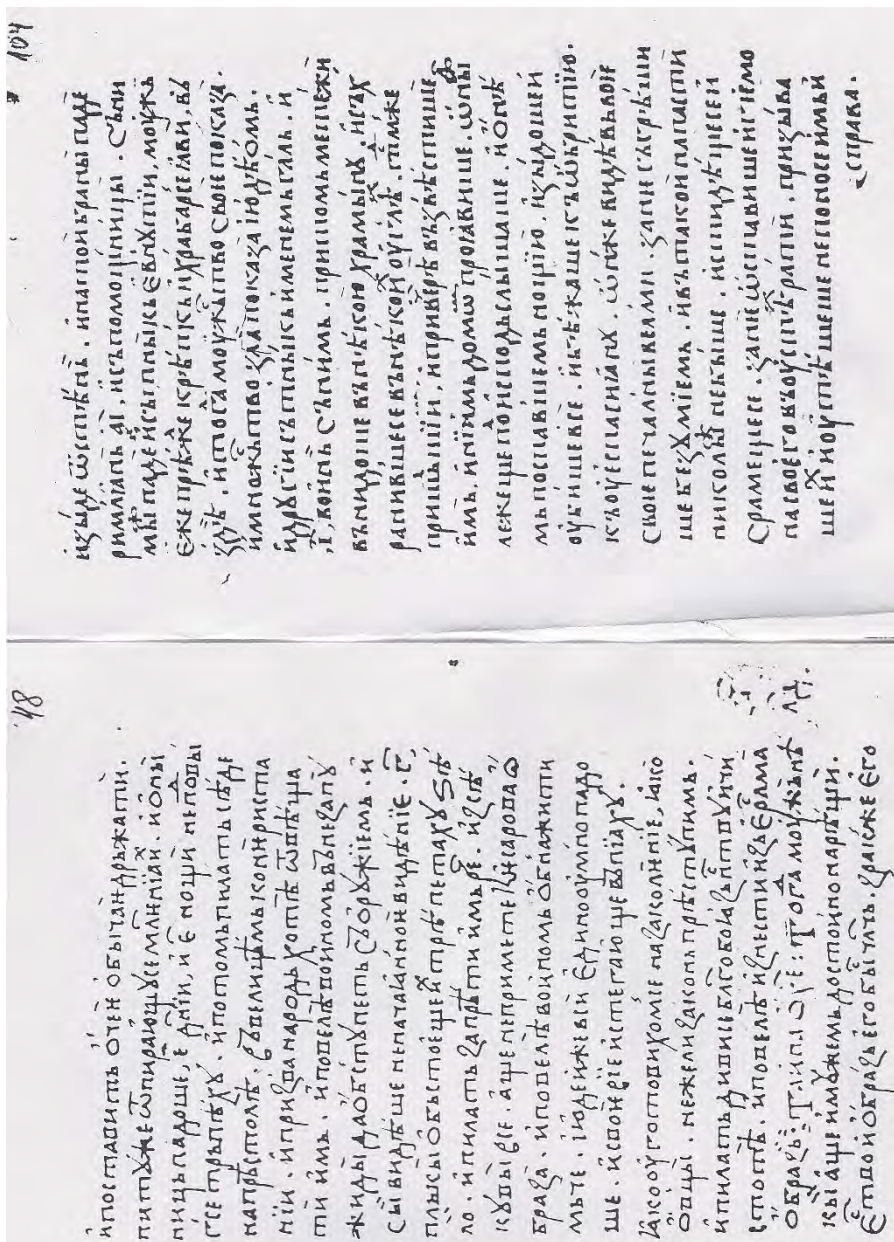
Secondary Sources:

- Avanesov, R. I., ed. 1988. *Slovar' drevnerusskogo iazyka: XI-XIV vv. (Dictionary of the Old Russian language: 11th-14th centuries)*. 8 vols. to date. Moscow: Russkij jazyk.
- Bogdanović, Dimitrije. 1978. *Katalog ćirilskih rukopisa manastira Hilandara (Catalog of the Cyrillic Manuscripts of Hilandar Monastery)*. Beograd: SANU; Narodna biblioteka SR Srbije.
- Cejtlin, R. M. 1977. *Leksika staroslavjanskogo jazyka: Opyt analiza motivirovanix slov po dannym drevnebolgarskix rukopisej X–XI vv. (Lexicography of Old Church Slavonic language: Experiment of the analysis of the motivated words according to the given Old Bulgarian manuscripts X–XI centuries)*. Moscow: Nauka.
- . 1986. *Leksika drevnebolgarskix rukopisej X–XI vv. (Lexicon of Old Bulgarian Manuscripts of the 10th-11th centuries)*. Sofia: BAN.
- . 1996. *Sravnitel'naja leksikologija slavjanskix iazykov X/XI-XIV/XV vekov: Problemy i metody (Comparative Lexicology of the Slavic languages: According to the Manuscripts of the 10th/11th-14th/15th centuries: Problems and Methods)*. Moscow: Nauka.
- Cejtlin, R. M., et al., eds. 1994. *Staroslavjanskij slovar' (po rukopisjam X–XI vekov) (Old Church Slavonic Dictionary: According to the manuscripts of the 10th–11th centuries)*. Moscow: Russkij jazyk.
- Danielou, Jean., ed. 1979. *From Glory to Glory: Texts from Gregory of Nyssa's Mystical Writings*. Crestwood, New York: St. Vladimir's Seminary Press.
- Daničić, Đuro., ed. 1866. *Životi Kraljeva i Arhiepiskopa Srpskih: napisao Danilo (The Lives of Serbian Kings and Archbishops: Written by Danilo)*. Zagreb: U Svetozara Galca.
- . 1860. *Život svetog Save: napisao Teodosije (Life of Saint Sava: Written by Teodosije)*. Beograd: Društvo srpske slovesnosti.

- . 1965. *Život svetog Simona i svetog Save: napisao Domentijan (Lives of St. Simeon and St. Sava: Written by Domentijan)*. Beograd: Državna štamparija.
- . 1863–4. *Rječnik iz književnih starina srpskih (Dictionary of Serbian Antiquities)*. 3 vv. Beograd: Državna štamparija.
- Fotić, Aleksandar. 2000. *Sveta gora i Hilandar u Osmanskom carstvu (XV–XVII vek) (Mount Athos and Hilandar in the Ottoman Empire)*. Beograd: Balkanološki Institut SANU, Manastir Hilandar, Sveti Arhijerjski Sinod SPC.
- Joković, Miroljub. 2007. *An Archival History of the Hilandar Research Project at The Ohio State University*. Translation by Nataša Kaurin-Karača. Belgrade: Raška škola.
- Leeming, H., and Leeming, K., eds. 2003. *Josephus' Jewish War and its Slavonic Version*. Boston: Brill.
- Leeming, H. 1978. "Some Unidentified Loan-words in Common Slavonic and Old Church Slavonic." In *The Slavonic and East European Review* 56: 161–176.
- MacRobert, C. M. 1991. "What is a faithful translation? Changing norms in the Church Slavonic version of the Psalter." *The Slavonic and East European Review* 69: 407–417.
- Matejić, Mateja. 1983. *The Holy Mount and Hilandar Monastery*. Columbus: Hilandar Research Project
- Matejić, P., and H. Thomas, comp. 1992. *Catalog: Manuscripts on Microfilm of the Hilandar Research Library (Ohio State University)*. Columbus, Ohio: The Resource Center for Medieval Slavic Studies (The Ohio State University, Ohio) in Cooperation with the Ivan Dujčev Research Center for Slavo-Byzantine Studies (Sofia, Bulgaria).
- Meščerskij, Nikita A. 1956. "K voprosu o zaimstvovanijax iz grečeskago v slovarnom sostave drevnerusskogo literaturnogo iazyka ["On the Topic of the Borrowings from Greek Language in Dictionary Composition of Old Russian Literary Language"]. *Vizantijskij vremenik* 13: 246–261.
- . 1958. *Istorija iudejskoj vojny Iosifa Flavija v drevnerusskom perevode [The History of the Jewish War in the Old Russian Translation]*. Moskva: Akademia nauk SSSR.
- Miklošič, F. R. 1977. *Lexicon palaeoslovenico-graeco-latinum: emendatum auctum*. Vienna: Scientia Verlag Aalen.
- Mladenović, A. 1986. "Značaj rusko-slovenskog jezika za kulturu Srba u XVIII veku" ("The Importance of the Russian – Serbian Language for the Culture of Serbs in XVIII century"). In *Jugoslovenske zemlje i Rusija u XVIII veku (Yugoslav Lands and Russia in XVIII century)* 297–331. Beograd: SANU.
- . 2008. "O jednoj pravopisnoj osobini u poveljama kneza Lazara i despota Stefana" ("About One Orthographic Feature in Charters of Prince Lazar

- and Despot Stefan”). In *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* (“*Collection of Matica srpska for Philology and Linguistics*”) 5: 31–43.
- Mulič, I. M. 1969. “Otraženje ‘Istorii Iudejskoj vojny’ Iosifa Flavija v drevnej serbskoj literature” (“Reflection of ‘the History of Jewish War’ of Josephus Flavius in the Old Serbian Literature”). In *Trudy otdela drevne-russkoi literatury* 24: 108–111.
- Rječnik: Daničić, Đ., et al., eds. 1880–1976. *Rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika* (*Dictionary of Croatian or Serbian Language*). Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti.
- Silva, Moisés. 1983. *Biblical Words and Their Meaning: An Introduction to Lexical Semantics*. Grand Rapids, Michigan: Zondervan Publishing.
- Sreznevskii, I. I. 1955–1956. *Materialy dlja slovarja drevne-russkago iazyka po pis'mennym “pamjatnikam”* (*Materials for the Dictionary of Old Russian Language According to the Written Documents*). 3 vols. Graz: Akademische Druck-u Verlagsanstalt.
- Vasmer's Etymological Dictionary*. Online version at <<http://starling.rinet.ru/main.html>>

Appendix A: Illustrations from the Serbian manuscript



The handwriting of the second Serbian scribe

Grigorije Vasilije's handwriting

Figure 1: A sample of the handwriting of the two Serbian scribes

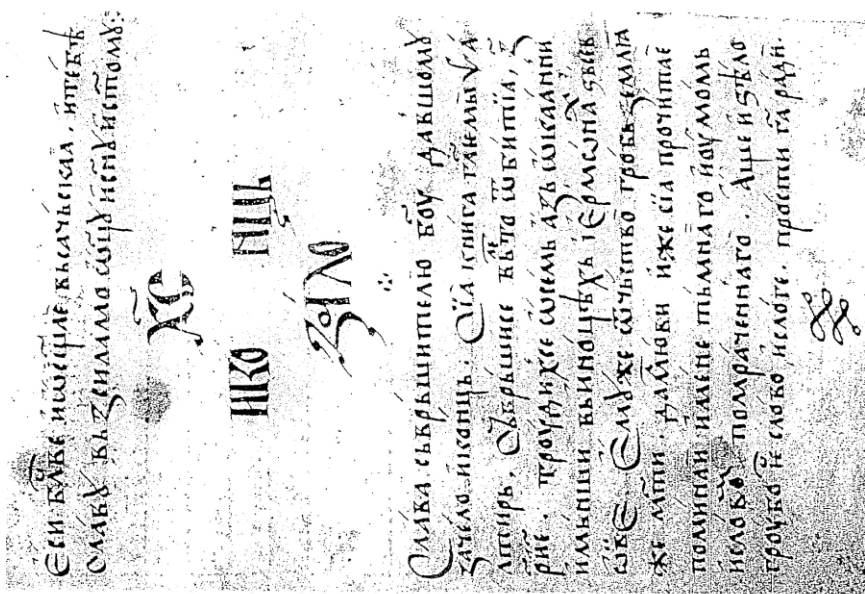


Figure 2: A sample of the handwriting of the two Serbian scribes

Dionisije's handwriting (HM.SMS.93, 260v)

Second Handwriting (HM.SMS.280, 92v)



Figure 3: Comparison of HM.SMS.93, 260v (left) and HM.SMS.280, 92v (right)

Appendix B: Church Slavonic-English Lexicon of the Hirstory of the Jewish War

This Church Slavonic-English Lexicon presents the lexemes found in the Serbian copy of *The History of the Jewish War*, HM.SMS. 280, which are attested for the first time, and hence amplify the existing lexicography of medieval Serbian.

- БЛГОВАЗНИВЬ fortunate, lucky [Srb 29v in the margin]
БЛГЪСТИВЬ fortunate, lucky [Srb 29v:5]
ВЪЗНОСЕТИСЕ boast, exalt[Srb 104v:13]
ДРЪХЪ sorrowful[Srb 7r:14]
ЗЛОМОУРЦЬevil, cunning man[Srb 3v:21]
ЗЛОСЛОВИТИ speak evil, create intrigues[Srb 5r:12]
ИЗЛЪСТИwalk out, climb[Srb 183r:6]
ОБЫЧАЕlaw [Srb 48r:1]
ОБРЫТИАentrenchment [82v in the margin]
ОУРТАВЬ entrench, settle in a camp [Srb 101v:12]
ПРЕСКОЦЫdeserter[Srb 173v:20]
ПОДУЧИ incite [Srb 179r:6]
ПОУШКАРЬ launcher [Srb 80r:21]
РОУФИЗНА ВОДА rose water, reddish water [Srb 30v in the margin]
СТРЪЛЕЦЬ launcher [Srb 81r:13]
СЫНЪ tower[Srb 180r:12]
ТОВАРИШАfriend, colleague[Srb 200r:16]
ТРЪЖАСТВО triumph of a general [Srb 236r in the margin]
ФРИЯМВАtriumph of a general [Srb 236r:9]
ШАТАЮТСЕ boast, exalt[Srb 94r:3]
ШЕИКАМИ ДРЪВЕНЬИМИ fruit of a tree, possibly pomegranate[Srb 39r:5]
ЎПОУСТИ forgive [Srb 181r:22]

Живојин Ж. Јаковљевић

ИСТОРИЈА ЈЕВРЕЈСКОГ ПАТА:
ОБРАДА СРПСКОГ РУКОПИСА У ШЕСНАЕСТОМ
ВИЈЕКУ (НМ.СМС.280)

Резиме

Ова студија обухвата анализу језика првог примјерка српског рукописа *Историја јеврејског пута* (НМ.СМС.280) у поређењу са руским транскриптом рукописа (НМ.СМС.281). У овом истраживању тумачимо језик забиљежен у колофону, који је записао српски преписивач, јеромонах Григорије Василије, тврдећи да Срби нису могли разумјети руски језик оригиналног рукописа. Због тога, Григорије Василије пише да је морао да „преведе“ непознате ријечи на српски.

Резултати налаза указују на бројне лексичке варијације, које су јасније уочљиве у српским и руским преписима с краја шеснаестог вијека.

Налази истраживања показују да су многе тешко разумљиве ријечи означавале веома специфичне техничке појмове војничке терминологије – то нису биле ријечи које би разумјели монаси или лаици. Већина ових лексема означава технике ратовања, војне утврде, дворске изразе, друштвене интеракције, и неправославне црквене концепте. Преостале лексеме могу се повезати са синонимијом, избјегавањем фигуративних израза, конкретном насупрот специфичних терминологија, цензуром и писарским грешкама. У прилог реконструкцији биографије српског преписивача који је први преписивао рукопис, јеромонаха Григорија Василија, ова студија представља доказ да је и други преписивач радио на једном сегменту српског рукописа и да га треба идентификовати.

ПСИХОЛОШКИ ИЗВОРИ ПЕРЦЕПЦИЈЕ МОБИНГА

Апстракт: Циљ истраживања овог рада односи се на сагледавање психолошких детерминанти настанка и ширења мобинга као негативног облика понашања и комуницирања на радном мјесту. Психолошке карактеристике се односе на ауторитарност, самопоштовање, емоционалну сигурност у послу, оријентацију на праведност и осјећај усамљености. У раду су кориштене двије основне методе за прикупљање података: емпиријско – неекспериментални метода (survey), која се уобичајено користи за теренско истраживање на изабраном узорку и метода теоријске анализе, за анализу садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему. Узорак чини 411 запослених. Резултати истраживања показују да испитиване психолошке карактеристике представљају детерминанте перцепције мобинга. Закључком је обухваћена дискусија о добијеним резултатима, као и приједлози за даља истраживања.

Кључне ријечи: мобинг, самопоштовање, емоционалну компетентност, вјеровање у праведност, доживљај усамљености и присутност ауторитарног стила понашања у породици.

Увод

Модерно вријеме глобализације и модернизације, поред осталог, са собом доноси и различите видове страдања човјека у том истом времену, те се тако сусрећемо са термином о којем се све више говори, а то је мобинг. Феномен мобинга постаје све више популаран у свакодневном говору, медијима и у стручној литератури. Без обзира на различитости дефиниција овог феномена, скоро сви аутори се слажу да је ријеч о негативном и непријатељском понашању између запосленика, гдје нападе на жртву врши једно или више лица, систематски и кроз дужи временски период. Истраживању проблема мобинга на радном мјесту интензивније се приступило у посљедњој деценији прошлог вијека, а најчешће се везује за име Ханца Лејмана (Henz Leumann) који је овај појам прецизно дефинисао и одредио основна обиљежја, фазе и његове посљедице. Дефиниција коју је 1984. године Лејман дао гласи:

„Мобинг или психолошки терор на радном мјесту односи се на непријатељску и неетичну комуникацију која је систематски усмјерена од стране једног или више појединаца према, углавном, једном појединцу који је због мобинга гурнут у позицију у којој је беспомоћан и у немогућности одбранити се, те држан у њој помоћу стално мобингујућих активности. Те

* krstic_snezana@yahoo.com

активности одвијају се с високом учесталошћу (статистичка дефиниција: барем једанпут седмично) и у дуљем периоду (статистичка дефиниција: најмање шест мјесеци). Због високе учесталости и дугог трајања непријатељског понашања то малтретирање доводи до значајне менталне, психосоматске и социјалне патње“ (Лејман 1990: 119–126).

Да би имао унапријед планирани негативан и разоран ефекат на жртву, мобинг треба „држати у животу“ у правилним временским интервалима и систематски га проводити. Такође, да би се проводио мобинг, није потребно више, већ само једна особа која ће бити истрајна у уништавању своје жртве, чак и онда када група одустане и окрене се бављењу неким другим стварима.

У нашим организацијама најчешће заступљена врста мобинга је „политички мобинг“, када се на руководеће мјесто ставља политички подобна особа, која своју нестручност прикрива сталним оптуживањем подређених. Злостављање на послу најчешће долази од стране послодаваца који запосленима дају претешке задатке за које они нису квалификовани. То се нарочито односи на већину новијих бизнисмена, који су своју имовину стекли на неморалан и некоректан начин и којима недостаје пословна и морална етика и култура, коју послован човјек мора да има.

Давањем задатака за које запослени нису квалификовани или који надилазе њихове могућности, послодавци тако стварају конкуренцију и уцјењују их да раде за што мање плате. Нажалост, код нас су данас, од стране послодаваца и менаџера, присутне различите врсте уцјена и пријетњи отказом, док многи радници, свјесни да је сваки посао „њихов хљеб“, морају да трпе разна кињења, како би сачували своје, какво-такво, радно мјесто.

Због свега тога радници осјећају фрустрације, страх, анксиозност, мањак самопоштовања, пад самоефикасности, трпе разна понижења и напад на људско и радно достојанство, што временом доводи до безвољности, повлачења у себе, пада концентрације, па и самоубилачких тенденција. Умјесто да трпе шиканирања, кињења због страха од губитка посла, жртве би требало потражити правну и психолошку помоћ.

Као најчешћи узроци мобинга у радним организацијама наводе се промјене у организацији, дисфункционална организацијска структура и/или култура, недостатак комуникације, недостатак адекватног тренинга запослених (комуникацијске вјештине, рјешавање конфликта и сл.), те различити притисци који долазе изван организације. Лош проток информација, ауторитарни приступ кад је у питању разлика у мишљењима, тражење „жртвеног јарца“, недостатак тимског рада, недефинисани циљеви и задаци, те контрадикторне радне улоге, ишчекивања и одговорности – најчешћи су аспекти лошег руковођења које наводе жртве и посматрачи мобинга у радном контексту. Такође, као битан извор мобинга можемо навести и друштвену, политичку и економску кризу, насталу као посљедица дугогодишњег рата на нашим просторима.

С обзиром да се налази на изузетном транзиционом путу ка Европи, чини се потребним напоменути да, прилагођавајући законодавство уређеним европским земљама, Босна и Херцеговина је у нови закон о раду унијела чланове који се односе на заштиту од дискриминације и сексуалног узнемиравања, али не и на мобинг, који је далеко ширег значења.

Све досад наведено као и специфичност проблема за који је тешко наћи саговорнике, чак и у појединим организацијама које се баве заштитом људских права, а такође и због званичног акта који би организације требало да донесу и усвоје у коме би стајало да су дужне да не толеришу мобинг нити понашање било кога ко би био идентификован као мобер (онај који проводи мобинг), намеће потребу изучавања стварног стања у нашим савременим организацијама.

Узимајући у обзир садржај и циљеве негативних поступака, као и чињенице ко су жртве, а ко мобери, мобинг се може подијелити на вертикални и хоризонтални.

Вертикални мобинг настаје када надређени злоставља, кињи једног подређеног радника, једног по једног радника док не оствари циљ, тј. док не уништи цијелу групу (стратешки мобинг), или када група радника злоставља надређеног. Једна врста вертикалног мобинга је *босинг* (*bossing*), и на нашим просторима је присутан у великом проценту. Отворено вријеђање радника, критиковање њиховог рада, постављање превисоких захтјева, ускраћивање права на годишње одморе и слободне дане итд., представљају тешку свакодневицу оних који због властите егзистенције у кризним економским условима нису у стању да напусте тешко добијено радно мјесто, посебно у срединама гдје влада велика незапосленост.

Хоризонтални мобинг је појава која се јавља између радника који заузимају исти положај у хијерархијској структури организације. Различити су мотиви за ову врсту мобинга. Они могу бити личне природе, као што су љубомора, завист, осјећај угрожености од стране радног колеге, антипатија, а све у жељи да се напредује у каријери или да се сачува радно мјесто или положај. Такође, негдје се наводи и подјела на *афективни* (*емоционални*) и *стратешки* мобинг. Код афективног мобинга у први план се стављају карактеристике личности жртве и мобера.

Мобер или злостављач се најчешће дефинише као особа са поремећајем личности, нарцисоидна личност поремећеног система вриједности. Мобери немају способност саосјећања, кривицу пребацују другима и често сматрају да су, у ствари, они жртве, јер их други злостављају.

Свако од нас има подједнаку шансу да постане жртва једног од наведених облика мобинга. Некада је сматрано да жртвама постају само слабе особе које су при томе и шепртље, али је вријеме показало да је то била заблуда и да се жртва може постати и из многих других разлога.

Као друштвено патолошка појава мобинг оставља разорне посљедице како на личност појединца тако и на радну организацију и на друштво у цјелини. Наиме, жртве мобинга, поред озбиљних психосоматских и физи-

олошких сметњи, имају и велики број социјалних посљедица. Радници, жртве мобинга, су склоне апсентизму што има негативне посљедице и за организацију и за појединца, јер као крајњи исход увијек доноси незапосленост.

Самопоштовање

Људи већином настоје да имају о себи позитивну слику, радије него негативну. Велики број људи не може остати равнодушан на информације које могу негативно да утичу на њихово самопоштовање, нпр. сазнање да нису компетентни за неки посао, да су мање вриједни, одбачени од средине, друштвено мање атрактивни итд.

У литератури се могу наћи различите дефиниције самопоштовања. Један од најстакнутијих аутора који су се бавили овом области, Куперсмит (Coopersmith), самопоштовање дефинише као скуп квалитета које појединац налази код себе. Према једном од првих одређења, које датира још из 40-их година прошлог вијека, самопоштовање је начин на који појединац вреднује себе, а то вредновање настало је дјеловањем интерперсоналних односа које појединац има са значајним другим особама (Милошевић, Шевкушић 2005: 71).

Самопоштовање се развија током цијелог живота, али је средње дјетињство период у којем дјеца праве сложене процјене о том колико вриједи у односу на то ко су и шта су. Основа самопоштовања су процјене које дијете прави о свом успјеху у задовољавању развојних задатака, о успјеху у школи и рјешавању социјалних проблема. Међутим, важно је напоменути да за развој самопоштовања нису битне само властите процјене него и реакције других људи који су дјетету значајни. Високо самопоштовање, које вуче корјене још из дјетињства, представља веома значајан показатељ стабилног менталног здравља у одраслом добу. Добри и стабилни односи између дјете и родитеља, добра и отворена комуникација, подржавање емоционалне експресије и укључивање дјете у доношење одлука, представљају услове за формирање позитивног самопоштовања. С друге стране, крути ставови родитеља, као и превелики захтјеви које постављају пред дијете су предуслов за настанак бунтовништва, одбацивање норми и вриједности које породица његује. Уколико дијете зна и свјесно је да га родитељи воле, поштују и прихватају онаквим какво је, онда њихови васпитни утицаји имају више смисла и прихватљивији су. Иако утицаји васпитних стилова родитеља представљају врло важну детерминанту у формирању слике о себи, значајну улогу имају и вршњаци. Поређење са вршњацима, као и њихово прихватање представљају важан извор самопоштовања, нарочито у адолесценцији. Имајући у виду да континуиран неуспјех доводи до ниског самопоштовања и до опадања мотивације за рад, неуспјешне особе постају фрустриране, што се опет даље одражава на резултате рада. Оне особе које имају више успјешних искустава у вези с самопоштовањем више реагују на

успјех док особе са нижим самопоштовањем више реагују на неуспјех. Такође, сматра се да особе које имају изражен степен самопоштовања могу бити самодоволjne и имати позитиван однос само према особама које имају позитиван однос према њима или које су истомишљеници, док према особама које имају негативне ставове према њима негативно реагују.

Оне особе које имају висок степен самопоштовања су особе које више цијене себе, сматрају да су вриједне поштовања па самим тим имају и више успјеха у животу, послу којим се баве, у интеракцији са другима су сигурнији и граде здравије и чвршће односе са њима. Ове особе имају мирније ноћи, немају потребу за узимањем лијекова, суочавају се са изазовима и тешким задацима са лакоћом, отворенији су за нова искуства, не бјеже од рјешавања проблема, лакше налазе посао.

Особе код којих је степен самопоштовања низак много су мање спремне за предузимање иницијативе у животу, на себи не налазе ништа добро, повлаче се пред нападима од стране других, брзо губе наду и стално су у страху да ће их други одбацити. Посљедице оваквог виђења себе су претјерана срамежљивост, повученост у себе, претјерано конформирање и подложност ауторитету, немогућност да се избори за своја права, безвољност, очај, што у најгорем случају постепено прелази у тјескобу и депресију.

И сам човјек може промијенити негативну слику о себи у позитивну и самим тим повећати степен самопоштовања настојањем да утиче на оно што може промијенити и да прихвати оно што не може промијенити.

Емоционална компетентност

Скуп особина које су значајне за понашање на послу обједињен је заједничким називом емоционална интелигенција. „Емоционална интелигенција представља реалистично сагледавање себе, сопствених емоција и мотива, затим других људи и њихових могућности, као и реалистично сагледавање социјалног окружења“ (Нешић 2008: 42). Емоционална интелигенција, такође, укључује још и способност препознавања сопствених осјећања као и осјећања других људи, и способност успјешног владања емоцијама. За њен развој од највећег значаја је човјекова активност. Коефицијент емоционалне интелигенције је од пресудног значаја за понашање на послу. Они људи који имају веће скорове показују да боље разумију стварност и лакше изграђују боље навике у понашању на послу и у раду уз истовремено слабљење лоших навика. „Основна својства се могу сагледати кроз следеће карактеристике:

- међусобна зависност, која се односи на утицај једне карактеристике емоционалне интелигенције на другу у правцу повећања квалитета једне ако је друга високо квалитетна;

- хијерархијско деловање, које се односи на оградњу карактеристика емоционалне интелигенције једна на другу“ (Нешић 2008: 42).

Емоционална компетентност омогућава ономе ко ову особину посједује да реално сагледава себе, друге људе и ситуације, да контролише своје поступке, да није уплашен и да вјерује у успјех, да реално сагледава оно шта хоће и шта може и буде максимално успјешан.

С обзиром да емоционално стабилна особа постиже добре резултате на послу, она није забринута и не стрепи за исход својих активности, није склона узбуђењу и добро контролише своје поступке. Такође, овакве особе имају и висок ниво фрустрационе толеранције.

Када се, с обзиром на емоционалну зрелост, међу појединцима јављају разлике, морамо имати на уму да нису само у питању индивидулане разлике, него је ту ријеч и о разликама између различитих врста послова у погледу односа између емоционалне стабилности и радног понашања. Према томе, да би помогли запосленима да степен свог емоционалног реаговања држе под контролом и да развију добру радну атмосферу, руководиоци треба да узму у обзир и зрелост одређеног појединца, као и захтјеве које постављају одређени послови. То значи да одрже своје емоционално испољавање на нивоу који је најпогоднији за ефикасно и ефективно радно ангажовање и односе у организацији.

На емоционалну стабилност указује и висока или ниска афективност. Код појединих људи постоји тежња да стално буду „горе“, док други теже да стално буду депресивни и потчињени. У првом случају говоримо о позитивној, а у другом о негативној афективности. Особе са високим степеном позитивне афективности углавном су срећне, на људе и ствари око себе реагују позитивно и карактеришу их позитивна емотивна стања. С друге стране, особе са високим степеном негативне афективности негативно реагују на себе и на друге, ситуације које су двосмислене тумаче углавном негативно и карактеришу их негативна емотивна стања. Афективност утиче и на индивидуалном и на групном плану.

Емоционална компетентност је пожељан критериј код великог броја запослених посебно код запосленика чије одлуке имају далекосежне посљедице, директори, руководиоци, итд.

Вјеровање у правду

У литератури налазимо различите дефиниције вриједносних оријентација, што указује на сву комплексност овог феномена, а најчешће се одређују као пожељни циљеви или водећа начела у животу појединца која се разликују према важности. Различити аутори различито одређују појам вриједносних оријентација. Тако нпр. Кац и Шибер сматрају да су вриједносне оријентације одређени спектар социјалних ставова, Шрам их одређује као политичке оријентације, Гордон као интерперсоналне односе, Руње и

сарадници као животну филозофију, Фулгоси, Радин и Јоксимовић као стил живота, Пантић као интересе, док Маслов сматра да су то чак и особине личности (Шрам 2003: 92).

Рот и Хавелка наводе седам основних подручја вриједносних оријентација: спознајна, економско-утилитарна, алтруистичка, оријентација на моћ и углед, хедонистичка, и дјелатна.

Аристотел у *Никомаховој етици* за праведност каже да је то једина потпуна крепост зато што се заснива на добру других, тј. на производном животу у друштву, на аспирацији према вишим вриједностима. Према његовим ријечима праведност је врхунска вриједност једног друштва.

Прави смисао праведности је у томе да се она не односи само на оно што се тиче само једног човјека, него и на друге, на саму друштвену интеракцију. Велики број људи је у великој мјери заинтересован за оно што се лично њих тиче, посебно онда када су нарушени њихова права или када су на неки други начин повријеђени, али су потпуно незаинтересовани и субјективни када се ради о нарушеним правима других људи.

Аристотел мисли да се праведност састоји од једнаког односа према једнакима и од неједнаког односа према неједнакима, а пропорционално њиховим разликама. Према томе, праведност се заснива на враћању доброг добрим и зла злим. Неправда се може толерисати само у случају ако се њома може спријечити или избјећи још већа неправда. Питање праведности је најочигледније онда када су двије особе у конфликту и када треба наћи равнотежу између њихових захтјева.

У социопсихолошким теоријама на праведност се најчешће посматра у контексту праведне расподеле ресурса, признања, потрошачких добара итд.

Вјеровање у правду је једна од битних карактеристика одлучивања у организацијама. У великој мјери је присутно у одговору на питање да ли због лошег пословања фирме, или неког другог разлога због којег се руководство нашло у дилеми, отпуштати раднике или смањити трошкове фирме смањењем менаџерских бонуса. Такође је присутна и у одговору на питање да ли током бољих резултата повећати плате свим запосленима једнако или по заслуги. Из свакодневног живота знамо да запослени на смањење плата не гледају благонаклоно и сматрају да је неправедно. Узрок томе је прије недостатак комуникације између радника и руководиоца, као и неконзистентност приликом доношења таквих одлука него само смањење количине новца коју радник прими. Све ово је такође и лош мотивишући фактор.

Вјеровање у правду је такође веома битно приликом давања оцјена за рад запосленика. Због различитих перцепција праведности веома је тешко бити праведан према свима, али је јако важно постићи искрену и добру комуникацију.

Овдје нам се чини вриједним поменути и теорију коју је развио Адамс, а коју је назвао теорија праведности. Према овој теорији, појединци

су мање задовољни послом који раде када сматрају да њихова улагања нису пропорционална њиховим примањима, као и онда када омјер њиховог улагања и омјер улагања особе са којом се пореде није једнак. Према томе, двије су врсте осјећаја неправде: осјећај прецијењености и осјећај подцијењености, у смислу потплаћености и преплаћености. Радници који су бивали потплаћени, тј. недовољно плаћени су редовно смањивали своја улагања, док су радници који су бивали преплаћени повећавали своја улагања, али са тенденцијом опадања, јер су сматрали да, без обзира колико раде, заслужују већа примања.

Уколико запослени раде у организацијама у којима се према њима не поступа праведно, и када постоје алтернативе које им се чине привлачнијима од посла који раде, онда ће они највјероватније дати отказ. Међутим, уколико запослени немају прилику да нађу други посао, или ако сматрају да им алтернативе ипак нису привлачније, онда неће дати отказ већ ће остати на послу, иако сматрају да се према њима ту поступа неправедно. Код оних запосленика који не успију да нађу начин како да се носе са неправедним односом према њима, највјероватније ће се развити симптоми сагоријевања.

Вјеровање у правду, било руководства, било запослених, може промијенити перцепцију негативних исхода, и на тај начин спријечити многе негативне појаве у организацијама, као што су агресивно и негативно понашање, отказе, одсуства с посла, итд.

Доживљај усамљености

Као што пред другима желимо бити личност са карактеристикама које се свиђају нама и за које мислимо да ће се свидјети и другима, тако и о себи покушавамо изградити, одржати и промијенити слику која захтијева да улажемо свакодневни напор и енергију у њено изграђивање и одржавање. Наша свијест, ситуације у којима се налазимо и количина енергије коју посједујемо, утичу на то да сваки дио те слике заузима своје мјесто и да кроз њих посматрамо себе, друге и свијет око себе. Зависно од изграђене слике о себи, ми изграђујемо и наша пријатељства, радна мјеста, слободно вријеме, што све дефинише нашу слику о себи.

Виљем Џејмс (William James), оснивач америчке психологије, дефинисао је основни дуализам нашег виђења самога себе. То је објект или појам о себи који се састоји од наших мисли и вјеровања о себи, тј. нашег знања о томе ко смо, и субјект или свијест о себи, тј. чин размишљања о себи.

Појам о себи укључује и социјалну усмјереност чији други крај чини асоцијалност која најчешће доводи до усамљености. Усамљеност, са своје стране, чини да људи нису у стању да своје проблеме на послу повјеравају другима, немају повјерење у њих и немају њихову подршку.

Појам о себи садржи три димензије: *знање о себи, очекивања од себе и вредновање себе.*

Знање о себи подразумејева свијест о себи као бићу које је различито од других и одређивање властитих унутрашњих и вањских карактеристика за које сматрамо да су типичне за нас. Они појединци који могу да истражују, испитују и откривају своје „ја“ су обично боље прилагођени од оних који то нису у стању. Сваки човјек се теже суочава са проблемима ако није свјестан шта је то због чега је (не)успјешан у ономе што ради, зашто побеђује или губи, зашто је (не)срећан, зашто га други воле или им је антипатичан. Знање о себи је нужно да бисмо промијенили понашање како би оно одгаоварало нашим унутрашњим смјерницама. А да бисмо се почели мијењати у позитивном правцу, морамо постати и остати свјесни себе, тј. видјети себе онаквима какви јесмо, а не онаквима какви бисмо жељели бити.

Очекивања од себе се могу појавити у два облика. То су „идеално ја“ и „очекивано ја“. „Идеално ја“ се односи на особине које би особа жељела да има, док се „очекивано ја“ односи на особине за које особа сматра да их треба имати, а то су дужности, обавезе и одговорности. Уколико се ова два „ја“ међусобно не слажу, особа ће имати проблема тако да, што више људи мисле о „идеалном ја“, тј. о особи која би жељели да буду, то су више испуњени тјескобом и љутњом.

Вредновање себе јавља се у позитивним и негативним терминима. Укљученост у социјалну околину подстиче човјека да се пореди са другим људима и са сликом онога што би желио бити. Такво вредновање себе у односу на идеалну слику може донијети и позитивне и негативне информације о себи. Кроз такво вредновање развија се самопоштовање.

На формирање цјелокупног појма о себи, тј. на његова сва три дијела, неоспоран је утицај социјалне средине. Међу свим утицајима социјалне средине најдоминантнији је утицај породице, што због јако изражених и интензивних интеракција сваког члана, тако и због изражене емоционалне обојености тих интеракција. Све информације које човјек добија од значајних особа из свог окружења су, у ствари, основни извор информација које се добијају о себи. Највећи значај у почетку формирања овог појма имају очекивања од родитеља и њихове процјене, које затим бивају замијењене вршњачким групама. Вршњачке групе представљају веома важан ослонац у формирању појма о себи као извора вриједности, усмјеравања и социјалног поређења. Важан извор информација о себи представља поређење са другима, нарочито са вршњацима.

Формирање појма о себи се такође ставља у контекст социјалне интеракције, гдје повратне информације које човјек добија од других значајних особа представљају основу за формирање појма о себи.

Као битан аспект формирања слике о себи наводе се и културалне разлике. Нпр., у западним културама већина људи има независан поглед на себе, што значи да себе дефинишу у терминима сопствених размишљања,

осјећања и понашања, за разлику од људи у многим азијским и другим не-западним културама, гдје већина има међузависан поглед на себе, тј. дефинишу себе у терминима својих односа са другим људима (Аронсон, Вилсон, Акерт 2005: 143–144).

Најзначајнији дио појма о себи јесте његова трећа димензија, тј. вредновање себе, јер се кроз вредновање себе почиње развијати самопоштовања. Самопоштовање је у ствари одраз слике о себи.

Ауторитарност

Ауторитарност, чији је битан извор стил породичног васпитања, представља однос према појединцима и групама и који фаворизује претјерано фаворизовање ауторитета како власти тако и појединих личности које представљају неприкосновене арбитре у свим значајнијим питањима важним за социјалну организацију живота. Ауторитарна оријентација која може прећи у оријентацију ауторитатизма је антидемократска, подцјењује вриједности појединца, заговара идеју силе и почива на ауторитарном систему вриједности.

Већ смо поменули да је извор ауторитарног понашања васпитни стил родитеља. Црте ауторитарне личности настају као посљедица ригидног, строгог и контролисаног поступања родитеља према дјечи када родитељи траже безусловну дисциплину, пренаглашавају обавезе, а с друге стране, премало испољавају љубав у односима са дјецом. Особине личности развијене у дјетињству касније се одражавају у односима такве личности према другима: субмисивни су према онима изнад њих, а агресивни према онима којим су им подређени. Степен у којем нека особа посједује црту ауторитарности обрнуто је сразмјеран нивоу образовања, оспособљености, што значи да стицањем знања, отвореношћу за искуство, развијањем мишљења у правцу веће флексибилности, кад су у питању односи међу људима и појавама, нестају ригидна резоновања. Неки од најчешћих облика понашања ауторитарних руководилица у нашим организацијама су лупање шаком о сто, опажање људи као лијених, који све што раде раде због материјалне добити, прикривање или ускраћивање информација запосленима, на радна мјеста примање подобних појединаца за своје личне циљеве, сматрање едукације беспотребним бацањем новца, сматрање да су незамјењиви...

Овакве личности се обично окружују ауторитарним сарадницима који ће бити послушни и инфериорни у односу према шефу. Овакве сараднике обично карактеришу неке од сљедећих особина: немају своје мишљење, некритички се односе према шефу и свему што он каже и уради, воле да су у близини шефова, презиру свакога ко није на „позицији“, слијепо, без поговора извршавају наредбе.

Према ријечима Бојановића (2004), основни елемент који карактерише ауторитарну личност је његов поглед на свијет. За њега је свијет пријетећи, а други људи су себични, зли и глупи.

Ауторитарна личност показује тенденцију да чак угрози и своју егзистенцију слијепим држањем за одређена правила и рецепте понашања која јој се намећу. Оваква личност престаје да размишља о смислу својих поступака, већ сматра да се подразумијева да тако треба да се понаша. У оваквој врсти ауторитарности жртва постаје онај ко мисли својом главом, јер сумња, а сумња доводи у питање ауторитет и стабилност система који је изградио, односно угрожава их, и због тога се сматра непријатељем којег треба уклонити с пута.

До пораста ауторитарне свијести долази крајем 80-их година када су једни објекти обожавања замијењени неким другим. Сведи су замијенили народне хероје, а партију су замијенили вјерски објекти. Као и у вријеме социјализма, људима су важнији они који су на позицијама власти, тј. они који предводе разне странке него оно што ти људи говоре, односно смисао онога што се у јавности презентује.

Предмет и циљ истраживања

Ужи предмет истраживања односи се на сагледавање психолошких детерминанти настанка и ширења мобинга као негативног облика понашања на радном мјесту. Психолошке карактеристике се односе на ауторитарност, самопоштовање, емоционалну сигурност у послу, оријентацију на праведност и осјећај усамљености. Осим наведених карактеристика испитаника у истраживање ћемо укључити и посредујуће факторе унутар породице који утичу на испитаника, а то је стил васпитних утицаја који је најприје оријентисан на испитивање обима у којем су испитаници били под утицајем ауторитарног васпитања.

Истраживање психолошких извора мобинга има двоструки циљ:

научни – у оквиру којег ће нас занимати утврђивање веза и односа међу посматраним варијаблама, те доношење закључака о њиховој међусобној повезаности, а које је могуће објаснити у свјетлу постојећих теорија, и како би се разјаснио проблем мобинга у радним организацијама и *практични* – у оквиру којег ће се употријебити сазнања до којих се дође за даља могућа дјеловања на пољу превенције мобинга, као и за даља истраживања овог феномена.

Узорак истраживања

Узорак испитаника има елементе намјерног, пригодног и једноставног случајног. Намјерног, јер су њиме обухваћени испитаници запослени у областима и организацијама које су намјерно одабране за потребе ове студије, пригодног, у том смислу што су испитивањем обухваћени запослени

који су се у вријеме испитивања нашли у организацији и којима је било омогућено да буду доступни испитивачима, те случајног, у том смислу што су бројни случајни фактори утицали на то ко се у том моменту нашао у организацији и, још важније, коме је било омогућено да се издвоји из процеса рада и приступи испитивању. Имајући у виду овакав начин избора испитаника, те да је испитивањем обухваћено 411 запослених, можемо са релативно довољном поузданошћу рећи да је наш узорак испитаника репрезентативан за посматране организације.

Методe и инструменти истраживања

У раду смо користили двије основне методе за прикупљање података:

1. *емпиријско – неекспериментални метод (survey)* који се уобичајено користи за теренско истраживање на изабраном узорку;
2. *метод теоријске анализе* за анализу садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему.

У складу са предметом и циљем истраживања кориштени су следећи инструменти за прикупљање података:

1. скала ауторитарног стила васпитања,
2. скала за испитивање перцепције мобинга,
3. скала усамљености,
4. скала вјеровања у правду,
5. скала емоционалне компетентности,
6. скала самопоштовања.

Метријске карактеристике кориштених инструмената су провјерене *post facto*.

Присуство *ауторитарног стила васпитања у породици* испитано је скалом Ликертовог типа гдје су испитаници свој ниво слагања са тврдњама исказивали кроз један од пет степени, од „сасвим тачно“ до „сасвим нетачно“. У скали је садржано пет тврдњи (позитивних и негативних) које које изражавају васпитни стил родитеља у смислу 1. да су испитаника тјерали да ради оно што су они жељели, а не оно што је он сам желио; 2. да је отац био неприкосновени ауторитет који је захтијевао тренутну послушност; 3. да су родитељи давали дјечи могућност да учествују у свим важнијим одлукама; 4. да су испитаника родитељи увијек строго кажњавали, док се пета тврдња односи на испитаникову процјену колико су васпитни утицаји његових родитеља били у интересу његове успјешније будућности. Тврдње 1, 2, 3 и 5 су позитивне у смислу постојања ауторитарног стила васпитања у породици док је тврдња 4 негативна. Скала је преузета од Кресо и Дунђеровића из истраживачког рада *Фактори дискриминације ученика на вјерској основи (Save the Children)*.

Скала *перцепције мобинга* састоји се од осамнаест тврдњи и обухвата перцепцију мобинга у нашим организацијама у смилу: 1. добијања радних задатака испод квалификација и способности; 2. исмијавања и омаловавања рада; 3. искаљивања бијеса и викања; 4. претрпавања послом који је немогуће завршити у задатим роковима; 5. игнорисања и искључивања из заједничких друштвених активности; 6. неоправдано провјеравање и контролисање рада; 7. застрашивање пријетњама, гурањем, уношењем у лице, блокирањем пролаза; 8. испредања трачева и неистина; 9. константног критиковања рада и залагања; 10. доживљавање физичког насиља и пријетњи физичким нападом; 11. задиркивања и прављења несланих шала; 12. ускраћивања информација важних за обављање посла; 13. игнорисање приједлога и мишљења; 14. савјетовања да се да отказ; 15. понижавања личности, поријекла, ставова, приватног живота; 16. вршење притиска да се ускрати законско право на годишњи одмор, боловање, бонуси; 17. изложености пријетећим опоменама и подсећања на пропусте у послу и 18. исмијавања током изношења критика о слабостима организације. Степен перцепције мобинга испитаници процјењују на петостепеној скали Ликертовог типа одговарајући са: „врло ријетко“, „ријетко“, „нисам сигуран“, „често“, „врло често“. Кронбах алфа износи 0,927, што показује да је ниво поузданости скале задовољавајући. Појединачном анализом тврдњи утврђено је да је корелација свих тврдњи са цјелокупном скалом износи: 1. 0,381, 2. 0,567, 3. 0,625, 4. 0,512, 5. 0,646, 6. 0,634, 7. 0,672, 8. 0,516, 9. 0,714, 10. 0,606, 11. 0,592, 12. 0,682, 13. 0,683, 14. 0,680, 15. 0,688, 16. 0,649, 17. 0,745, 18. 0,701, што задовољава критеријум поузданости.

Смирнов-Колмогоровим тестом, којим се утврђује нормалност дистрибуције резултата добивено је да дистрибуција одступа статистички значајно од нормалне у позитивном смјеру, на шта указује skewness чија вриједност износи 1,100. Смирнов-Колмогоров коефицијент износи 0,138, статистички је значајан на нивоу 0,01. Ниво дискриминативности скале није задовољавајући.

Скала усамљености, скала вјеровања у правду, скала емоционалне компетентности и скала самопоштовања преузете су од професора Дунђеровића (2005: 334–352).

Резултати истраживања

Анализом података представљених у табели 1 утврђено је да испитаници које карактерише висок степен емоционалне компетентности израито ниско перципирају постојање мобинга (45,39%), док испитаници које карактерише низак ниво емоционалне компетентности перципирају постојање мобинга у вишем нивоу (40,00%), што можемо тумачити чињеницом да испитаници које карактерише висок степен емоционалне компетентности, за разлику од оних са ниским, имају висок ниво фрустрационе толеранције, не узбуђују се и контролишу своје поступке, те их други људи

опажају на позитивнији начин и тако се и односе према њима. Низак и виши ниво постојања мобинга перципирају испитаници са умјереним нивоом емоционалне компетентности (39,45% и 36,70%), док испитаници са ниским нивоом емоционалне компетентности у нижем нивоу перципирају постојање мобинга (32,00%). С обзиром да емоционално компетентне људе карактерише висок степен позитивне афективности док оне са нижим нивоом емоционалне компетентности карактерише негативна афективност, можемо рећи да испитаници који ову особину посједују у мањој мјери негативно реагују на себе, друге људе и ситуације, све ситуације које у себи носе дозу двосмислености тумаче углавном негативно, па тако и различита понашања других према себи у већој мјери тумаче као мобинг. Испитаници који изразито ниско опажају постојање мобинга имају низак и умјерен ниво емоционалне компетентности (28,00% и 23,85%), док испитаници који ову особину посједују у високом степену перципирају постојање мобинга у нижем и вишем нивоу (27,63% и 26,97%). Испитаници које карактерише висок степен емоционалне компетентности знају шта хоће и шта могу и труде се да буду максимално успјешни па ће се, с обзиром на то, борити против мобинга да би постигли постављене циљеве.

Табела 1: Релација емоционалне стабилности и перцепције мобинга

Ниво емоционалне компетентности	Ниво перцепције мобинга			Свега (%)
	Изразито низак (%)	Низак (%)	Виши (%)	
Низак	42 28,00	48 32,00	60 40,00	150 100,00
Умјерен	26 23,85	43 39,45	40 36,70	109 100,00
Висок	69 45,39	42 27,63	41 26,97	152 100,00
Свега	137 33,33	133 32,36	141 34,31	411 100,00

$$\chi^2 = 17,583$$

$$p = 0,001$$

$$df = 4$$

$$C. Coeff. = 0,203$$

Анализом података који укључују однос између самопоштовања и перцепције мобинга уочено је да највећи број испитаника које карактерише низак степен самопоштовања перципирају постојање мобинга у високом нивоу (43,94%), док испитаници које карактерише висок степен самопоштовања изразито ниско перципирају постојање мобинга (43,07%). Приближно је једнак бој испитаника који ову особину посједују у умјереном степену и који у нижој мјери опажају постојање мобинга (40,14%). Испитаници који у већем степену посједују самопоштовање за разлику од оних који ову особину посједују у мањем степену нису повучени, сигурнији су у интеракцији са другима са којима граде чвршће односе и сматрају да су вриједни самопоштовања. С друге стране, испитаници који имају низак ни-

во самопоштовања вјероватно су свјесни постојања мобинга и знају да је стање лоше, али пошто су склонији конформирању и подложни су ауторитету, мире се са ситуацијом, јер усљед своје повучености сматрају да не могу ништа учинити да то промијене. Испитаници које карактерише умјерен ниво самопоштовања изразито ниско перципирају постојање мобинга (29,58%), док је приближно једнак број оних који имају исти ниво самопоштовања, али који овај феномен опажају у вишој мјери (30,28%). Испитаници који самопоштовање посједују у високом степену, у вишој мјери опажају постојање мобинга (29,20%). Ови испитаници су критичнији према негативним појавама у нашим организацијама и друштву уопште.

Табела 2: Релација самопоштовања и перцепције мобинга

Ниво самопоштовања	Ниво перцепције мобинга			Свега (%)
	Изразито ниско (%)	Ниско (%)	Виши (%)	
Висок	59 43,07	38 27,74	40 29,20	137 100,00
Умјерен	42 29,58	57 40,14	43 30,28	142 100,00
Ниско	36 27,27	38 28,79	58 43,94	132 100,00
Свега	137 33,33	133 32,36	141 34,31	411 100,00

$$\chi^2 = 15,314$$

$$p = 0,004$$

$$df = 4$$

$$C. Coeff. = 0,190$$

Анализом података који обухватају релацију доживљаја усамљености и перцепције мобинга уочено је да испитаници који се не осјећају усамљени изразито ниско перципирају постојање мобинга (52,67%), док испитаници који се у већем степену осјећају усамљенима у високој мјери перципирају мобинг (47,65%), што можемо тумачити чињеницом да су људи који се не осјећају усамљенима флексибилнији, отворенији према другима и друштвеном животу, боље функционишу и на приватном и на пословном плану, мотивисани су за различите активности па, према томе, мање обраћају пажњу на понашања која се карактеришу као мобинг, док се усамљене особе отуђују од других људи и склони су запуштању у различитим смјеровима, летаргични су и депресивни, те самим тим лакше постају мета мобинга. Испитаници који се у мањој мјери доживљавају усамљеност у нижој мјери перципирају појаву мобинга (38,17%) и у вишој мјери (34,35%). Могуће је да особе које не карактерише осјећај усамљености мобингују особе са супротним особинама и оне којима такве друштвене особе на неки начин сметају, јер нису инертне и не уклапају се у шаблон послушног радника који ћути и ради. Ниско ниво перцепције мобинга карактерише испита-

нике који се у већој мјери осјећају усамљенима (30,87%). Особе које се осјећају усамљене су ћутљиве, а поред тога још вјероватно имају и гомилу проблема, прије ће изабрати да ћуте и трпе умјесто да се боре.

Табела 3: Релација доживљаја усамљености и перцепције мобинга

Доживљај усамљености	Ниво перцепције мобинга			Свега (%)
	Изразито низак (%)	Низак (%)	Виши (%)	
Изразито низак	69 52,67	37 28,24	25 19,08	131 100,00
Низак	36 27,48	50 38,17	45 34,35	131 100,00
Виши	32 21,48	46 30,87	71 47,65	149 100,00
Свега	137 33,33	133 32,36	141 34,31	411 100,00

$$\chi^2 = 41,063$$

$$p = 0,000$$

$$df = 4$$

$$C. Coeff. = 0,301$$

Анализом података који укључују однос између вјеровања у правду и перцепције мобинга уочено је да испитаници који у високој мјери вјерују у правду, у нижој мјери перципирају постојање мобинга (43,23%), док испитаници који у ниској мјери вјерују у правду у већој мјери перципирају мобинг (40,74%). Испитаници који у високој мјери вјерују у правду вјероватно сматрају да је понашање других према појединцима проузроковано неким објективним факторима, односно, да они то заслужују и да је то што доживљавају праведно. Према том принципу праведности човјек добија оно што заслужује, па се стога и различити обрасци понашања, који би се могли тумачити као мобинг, не тумаче тако. Испитаници које карактерише низак степен вјеровања у правду у изразито ниској и ниској мјери перципирају присуство мобинга (29,63%). Они које карактерише умјерен степен вјеровања у правду у изразито ниском нивоу перципирају постојање мобинга (24,79%), ниском (35,54%) и у вишем нивоу (39,67%). Испитаници које карактерише висок степен вјере у правду у ниској мјери перципирају постојање мобинга (32,26%) и у вишој (24,52%).

Табела 4: Релација вјеровања у правду и перцепције мобинга

Степен вјеровања у правду	Ниво перцепције мобинга			Свега (%)
	Изразито низак (%)	Низак (%)	Виши (%)	
Низак	40 29,63	40 29,63	55 40,74	135 100,00
Умјерен	30 24,79	43 35,54	48 39,67	121 100,00
Висок	67 43,23	50 32,26	38 24,52	155 100,00
Свега	137 33,33	133 32,36	141 34,31	411 100,00

$$\chi^2 = 15,417$$

$$p = 0,004$$

$$df = 4$$

$$C. Coeff. = 0,190$$

Добијена анализа података показује да је степен присуства ауторитарног васпитног стила у породици значајна детерминанта перцепције мобинга. Овај однос је симетричан у позитивном правцу у смислу да испитаници у чијим породицама је у већем степену присутан овај стил васпитања у вишем степену перципирају постојање мобинга (45,45%) за разлику од испитаника у чијим породицама је ауторитарни васпитни стил присутан у изразито ниској мјери (28,78%). С обзиром да ауторитарни родитељи од дјецe очекују безусловно покораване ауторитету, што представља темељ каснијем начину понашања дјецe које укључује поштовање ауторитета и подређивање ауторитету, дјецa ових родитеља ће бити више осјетљива на понашања која су окарактерисана као мобинг, јер су вјероватно кроз ауторитарно васпитање које је примјењивано на њима и сами искусили шта значи неуважавање нечије личности и потенцијала, па из тог разлога лакше перципирају различите појавне облике мобинга.

Табела 5: Релација ауторитарног васпитног стила у породици и перцепције мобинга

Ниво присуства ауторитарног васпитног стила	Ниво перцепције мобинга			Свега (%)
	Изразито низак (%)	Низак (%)	Виши (%)	
Виши	30 24,79	36 29,75	55 45,45	121 100,00
Низак	51 33,77	54 35,76	46 30,46	151 100,00
Изразито низак	56 40,29	43 30,94	40 28,78	139 100,00
Свега	137 33,33	133 32,36	141 34,31	411 100,00

$$\chi^2 = 11,827$$

$$p = 0,019$$

$$df = 4$$

$$C. Coeff. = 0,167$$

Закључци

На основу резултата које смо добили, с обзиром на непостојање статистички значајних разлика између испитиваних социјално-искуствених карактеристика испитаника, с једне стране, и перцепције мобинга, с друге стране, док су посматране психолошке карактеристике испитаника статистички значајно повезане са њиховим перцепцијама присутности мобинга, можемо рећи да социјално-искуствени фактори нису детерминанте перцепције мобинга и да на процјену његовог присуства неће утицати пол, радно искуство, позиција у организацији, степен образовања, природа власништва у организацији, тип организације и радни статус, већ ће утицати психолошке карактеристике појединца. Очигледно је да на ову процјену утичу објективни чиниоци који се тичу ствари и појава обухваћених истраживањем.

Мјера у којој психолошке карактеристике утичу на појаву и ширење мобинга указује на потребу покретања промјена како на ширем, друштвеном, плану, тако и на плану појединца.

Промјене на ширем друштвеном плану подразумијевају, најприје, истраживања помоћу којих би се идентификовали фактори који у највећој мјери представљају сметњу спречавању јављања и ширења негативних облика понашања на радном мјесту. Такође, било би неопходно испитати које оцјене ових фактора представљају објективан одраз стварности, а које су одраз индивидуалних карактеристика и карактеристика окружења у којем се живи и ради, као и карактеристика породице као примарне, па све до већих друштвених група које представљају значајне факторе формирања личности и њеног односа према себи, другима и свијету који је окружује.

Даље продубљивање ове теме подразумејева проширивање области истраживања на активности анализирања и тумачења резултата до којих су, у овој области, дошли други аутори.

Проблем мобинга, као и многи други проблеми, највећим дијелом лежи у људској природи, али се најчешће заборавља како је људска природа, у ствари, његово рјешење.

Литература

- Аристотел 1982: Aristotel: *Nikomahova etika*, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Аронсон и др. 2005: E. Aronson i dr., *Socijalna psihologija*, Zagreb: Mate, 143–144.
- Балтезаревих 2007: V. Baltezarević, *MOBING Komunikacija na četiri noge*, Pančevo, Mali Nemo.
- Бојанових 2004: R. Bojanović, *Autoritarni pogled na svet*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.
- Големан 2000: D. Goleman, *Emocionalna inteligencija u poslu*, Zagreb: Mozaik knjiga.
- Грубић-Нешић 2005: L. Grubić-Nešić, *Razvoj ljudskih resursa ili spremnost za promene*, Novi Sad: AB Print.
- Грубић-Нешић 2008: L. Grubić-Nešić, *Znati biti lider*, Novi Sad: AB Print.
- Дунђерових 2005: R. Dunderović, *Osnovi psihologije menadžmenta*, Novi Sad: Fakultet za menadžment.
- Дунђерових и др. 2010: R. Dunderović i dr., *Faktori diskriminacije učenika na nacionalnoj i vjerskoj osnovi*, Save the Children.
- Костелић Мартић 2005: A. Kostelić Martić, *Mobing: psihičko maltretiranje na radnom mjestu*, Zagreb: Školska knjiga.
- Крнета 2004: Д. Крнета, *Вриједности у свијетлу друштвених промјена*, Бања Лука: Ослобођење.
- Лејман 1996: H. Leymann, : *The European Journal of Work and Organization Psychology*. <<http://www.leymann.se>>, 21. 1. 2010.
- Лејман 1998: H. Leymann: *The Mobbing Encyclopedia*. <<http://www.lymann.se>>, 11. 1. 2010.
- Лејман 1990: H. Leymann: *Mobbing and psychological terror at workplaces, Violence an Victims*. <<http://www.leymann.se>>, 5. 12. 2009.
- Милас 2005: G. Milas: *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Милошевић, Шевкушић 2005: Н. Милошевић, С. Шевкушић, *Самопоштовање и школско постигнуће ученика*, Зборник института за педагошка истраживања, бр.1.
<<http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/0579-6431/2005/0579-64310501070M.pdf>>, 29. 8. 2009.

- Ристић 2006: Ž. Ristić, *O istraživanju, metodi i znanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Хавелка и др. 2004: N. Havelka i dr, *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Шијаковић 2002: I. Šijaković, *Uzroci kršenja ljudskih prava u zemljama tranzicije*.
<<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0025-8555/2002/0025-85550204456S.pdf>>, 25. 9. 2011.
- Шрам 2003: Z. Šram, *Vrijednosne orijentacije i struktura ličnosti: relacije na srednjoškolskom uzorku završnog razreda*, časopis Pedagogija, 41 (3-4): 92. <<http://scindeks.nb.rs/issue.aspx?issue=9318>> , 28. 7. 2009.

Snježana Z. Stanar

PSYCHOLOGICAL SOURCES FOR THE PERCEPTION OF MOBBING

Summary

The aim of the research is related to the reviewing of the psychological determinants of the causes and effects of mobbing at the work place. Psychological characteristics are in connection with authority, self-respect, emotional stability, orientation toward impartiality and feeling of loneliness. We used two main methods for data collection: empirical – non experimental method (survey), which was mainly used for the research on terrain, and theoretical analysis method for the analysis of the previous researches on the subject. The sample consisted of 411 employees. The results of the research showed that the questioned psychological characteristics represent determinants of the perception of mobbing. The conclusion was based on a discussion on results of the research and on suggestions for further research.

OCJENJIVANJE KAO MOTIVACIJA ZA UČENJE MATEMATIKE

Apstrakt: Ovaj rad ima za cilj ispitati utjecaj ocjenjivanja na motiviranje učenika na učenje matematike. U radu su korištene sljedeće metode istraživanja: servej metoda, metoda teorijske analize, metoda komparacije i eksperiment, a za obradu teksta i analizu podataka korištena je statistička metoda.

Istraživanje je realizirano na uzorku od 212 učenika četvrtih razreda srednjih škola u Čitluku i Ljubuškom.

Distribuirani podaci pokazuju da većina učenika malo uči matematiku ili je ne uči nikako (25%), a veliki broj učenika ima tremu prilikom ispitivanja (32,02%). Negativna ocjena deprimira većinu učenika (50,47%), a 58,02% učenika ima strah od ispitivanja i ocjenjivanja. Proveden je test znanja za dvije skupine od po 30 učenika s približno jednakim ocjenama iz matematike. Analiza rezultata postignuća pokazuje da izračunata t-vrijednost iznosi 3,799 ($t=3,799$), što pokazuje da je razlika aritmetičkih sredina eksperimentalne i kontrolne skupine značajna u korist eksperimentalne skupine.

Analiza rezultata pokazuje da je eksperimentalna skupina postigla uspjeh od 65,83%, a kontrolna skupina od 34,5%, što govori da je ocjenjivanje učenika bitan faktor u motivaciji učenika za učenje matematike.

Ključne riječi: ocjenjivanje, motivacija, motiv, učenje, matematika, nastava.

Uvodne napomene

Ovaj rad predstavlja problematiku ocjenjivanja u nastavi matematike i motivaciju za njeno učenje. Ocjenjivanje je jedan od najzahtjevnijih poslova u nastavi matematike. Od ocjene će ovisiti i položaj učenika u društvu pa će se on boriti za što bolju ocjenu. Ta ocjena treba biti rezultat njegova znanja i sposobnosti, što će ga motivirati za bolje učenje.

U ovom radu se posebno analizira ocjenjivanje kao motivacija učenika za učenje matematike. Zato smo proveli anketu i iznijeli mišljenja učenika kako poboljšati učenje matematike. Većina njih misli da ocjena nije mjerilo znanja. Da bi ocjena motivirala učenike na učenje matematike ona mora biti: objektivna, pravedna, svestrana i realna. Samo će takva ocjena motivirati učenike na učenje matematike.

I u ovom radu će se potvrditi da objektivno ocjenjivanje motivira učenike na učenje matematike.

* ante.zubac@tel.net.ba

Problem i cilj istraživanja

U ovaj problem rada spada praćenje i ocjenjivanje učenika. Ocjenom se učenici motiviraju na veće angažiranje i sistematsko učenje.

Ocjena orijentacijski predstavlja osnovu za utvrđivanje uzroka teškoća u napredovanju učenika i za poduzimanje odgovarajućih mjera radi postizanja boljeg uspjeha i harmoničnijeg razvoja učenika. Na kraju školovanja uspjeh učenika će biti jedan od usmjeravajućih faktora za izbor poziva.

Ovaj rad ima za cilj utvrditi kako ocjenjivanje učenika utječe na motivaciju za učenje matematike, kao i na profesionalnu orijentaciju kod učenika srednjih škola.

Predmet istraživanja je motiviranje i razvijanje zanimanja za učenje matematike. Zašto neki učenici vole matematiku, a drugi ne vole? Kad bi nastavnik znao odgovor na ovo pitanje, mogao bi utjecati na učenike da zavole matematiku. Poticanje i motiviranje učenika je najznačajniji faktor koji utječe na njihov odnos prema nastavi matematike.

Metode tehnike i instrumenti istraživanja

Tokom rada su korišteni sljedeće metode i adekvatne tehnike istraživanja.

Servej metoda – kao osnovna metoda, čijom primjenom će biti izvršeno istraživanje.

Metoda teorijske analize – poslužiće kao dopuna prethodnoj metodi, posebno u prikupljanju i selekciji relevantnih informacija iz dosadašnjih metodoloških i predmetno sličnih istraživanja i na taj način doprinijeti potpunijem sagledavanju ocjenjivanja učenika kao motivacije za učenje matematike na području Čitluka i Ljubuškog. Ovom metodom je omogućeno teorijsko sagledavanje pojava koje su predmet istraživanja kao i adekvatno tumačenje rezultata dobijenih tijekom istraživanja.

Metoda komparacije – također nezaobilazna metoda u ovom istraživanju,

koja će omogućiti sagledavanje sličnosti i razlika dobijenih rezultata, te na osnovu toga izvođenje pouzdanih i objektivnih zaključaka i generalizacija.

Ovaj rad je nastao i djelomično primjenom eksperimentalne metode istraživanja, promatranja, a za obradu teksta i za analizu podataka korištena je statistička metoda.

U tu svrhu testirane su dvije skupine učenika. Jedna je anonimno rješavala testove, a druga je potpisivala testove.

Provedena je i anketa na uzorku od 212 učenika.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je realizirano na uzorku od 212 ispitanika. Populacija ispitanika iz koje je uzet uzorak su učenici gimnazije, ekonomske i hotelijersko-turističke škole iz Čitluka i Ljubuškog.

Iz uzorka istraživanja izdvojili smo i poduzorak N=60 ispitanika.

Ekperimentom smo htjeli provjeriti kako ocjenjivanje učenika utječe na njihovo učenje matematike. Didaktički materijal pripremljen je tako da se programski sadržaji poklapaju s nastavnim planom i programom za gimnaziju. Da bi se eksperiment uspješno proveo, pripremljen je nediferencirani materijal, tj. materijal jednak za sve učenike, a vrijeme i tempo usklađeni njihovom uzrastu i sposobnostima. Kako je zadatak eksperimenta da se vidi kako ocjenjivanje utječe na učenje matematike, odabrali smo dva odjeljenja gimnazije četvrtog razreda. Ta odjeljenja smo podijelili u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Obje skupine su imale po 30 učenika, s približno istim ocjenama iz matematike, što se vidi iz tabele br. 1.

Tabela 1: Ocjene iz matematike eksperimentalne i kontrolne skupine

Ocjene iz matematike	Dovoljan	Dobar	Vrlo dobar	Odličan	N	Srednja ocjena
Ekperimentalna skupina	14	6	7	3	30	2,97
%	46,67	20	23,33	10	100	
Kontrolna skupina	13	6	6	5	30	3,1
%	43,33	20	20	16,67	100	

Srednja ocjena iz matematike eksperimentalne skupine je 2,97, a kontrolne skupine je 3,1.

Ovi rezultati pokazuju da su srednje ocjene ujednačene, pa se može zaključiti da su skupine reprezentativne.

Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja su poredani prema pitanjima iz provedene ankete i rezultatima testa za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu.

Na pitanje „Koliko dnevno učiš matematiku?“, imamo rezultate u tabeli br. 2.

Tabela 2: Koliko dnevno učenici uče matematiku

Vrijeme učenja	Nika-ko	Malo	10 min	20 min	30 min	1h	2h	Pred kontr olni	Ukup no
Gimnazija	28	37	10	3	16	16	6	7	123
%	22,76	30,08	8,13	2,44	13	13	4,88	5,69	100
Ekonomska	12	8	12	3	3	9	-	10	57
%	21,05	14,04	21,05	5,26	5,26	15,8	0	17,54	100
Hotelijersko-turistička	13	6	4	1	2	5	1	-	32
%	40,63	18,75	12,5	3,13	6,25	15,62	3,13	0	100
Ukupno	53	51	26	7	21	30	7	17	212
%	25	24,06	12,26	3,3	9,91	14,15	3,3	8,02	100

Iz tabele je vidljivo da 53 (25%) učenika ne uči matematiku, što je poražavajući rezultat.

Htjeli smo doznati kako negativna ocjena utječe na učenike. Slijede odgovori u tabeli br. 3.

Tabela 3: Kako negativna ocjena utječe na učenike

Odgovori	Stimulativno	%	De-pressivno	%	Nika-ko	%	Ukupno	%
Gimnazija	40	35,52	54	43,9	29	23,58	123	100
Ekonomska	17	29,82	28	49,12	12	21,06	57	100
Hotel.-turist.	2	6,25	25	78,13	5	15,62	32	100
Ukupno	59	27,83	107	50,47	46	21,7	212	100

Većinu njih (107 ili 50,47%) negativna ocjena deprimira, a na 46 (21,7%) učenika nema nikakvog utjecaja.

Na upit „Izaziva li ocjenjivanje kod tebe strah?“, imamo odgovore u tabeli br. 4.

Tabela 4: Izaziva li ocjena strah kod učenika

Odgovori	Da	%	Ne	%	Ukupno	%
Gimnazija	67	54,47	56	45,53	123	100
Ekonomska	34	59,65	23	40,35	57	100
Hotelijersko-turistička	22	68,75	10	31,25	32	100
Ukupno	123	58,02	89	41,98	212	100

Vidimo da više od polovice, tj. 123 (58,02%) učenika ima strah od ispitivanja i ocjenjivanja.

Ispitat ćemo kako različiti načini provjeravanja znanja utječu na učenike. Zato smo u anketi postavili sljedeća pitanja:

Navedi nedostatke usmenog ispitivanja.

Dobili smo ovakve odgovore:

- a) trema – 32,02%,
- b) pristranost profesora – 32,02%,
- c) malo vremena za razmišljanje – 9,85%,
- d) šaptanje – 5,42%,
- e) malo pitanja – 2,46%,
- f) nema – 14,78%,
- g) ne znam – 3,45%.

Vidimo da najviše učenicima smeta pristranost nastavnika, a isto tako dosta njih ima tremu.

Nedostatke i prednosti pismenog ispitivanja i ocjenjivanja su iznijeli učenici u našoj anketi.

Navedi nedostatke pismenog ocjenjivanja.

Evo nekih odgovora:

- a) trema – 4,63%,
- b) pitanja nisu ravnomjerno raspoređena – 11,56%,
- c) zbog prepisivanja ocjene nisu objektivne – 16,18%,
- d) malo vremena – 12,72%,
- e) nejasna pitanja – 4,62%,
- f) nemogućnost izražavanja – 5,78%,
- g) pristranost profesora – 5,78%,
- h) puno gradiva – 6,36 %,
- i) nema 23,7%,
- j) ne znam 8,67%.

Vidimo da najviše učenika smatra da pismeno ocjenjivanje nema nedostataka.

Koje su prednosti pismenog ispitivanja?

Odgovori:

- a) dosta vremena za razmišljanje – 32,08%,
- b) isti kriteriji za sve – 13,68%,
- c) bolja koncentracija – 16,98%,
- d) zbog pomoći kolega dobije se bolja ocjena – 31,23%,
- e) ne znam – 6,6%.

Najviše učenika misli da su prednosti pismenog ocjenjivanja u tome što imaju više vremena za razmišljanje.

Je li potrebno samoocjenjivanje?

Rezultate sadrži sljedeća tabela:

Tabela 5: Potrebno je samoocjenjivanje

Odgovori	Da	%	Ne	%	Ne znam	%	Ukupno	%
Gimnazija	40	32,52	45	36,59	38	30,89	123	100
Ekonomska	18	31,58	19	33,33	20	35,09	57	100
Hotel-turistička	18	56,25	6	18,75	8	25	32	100
Ukupno	76	35,85	70	33,02	66	31,3	212	100

Samoocjenjivanje zasluŕuje posebnu paŕnju. U njemu se učenik osjeća odgovornim za svoju ocjenu, kritičan je i samokritičan. Ovo ocjenjivanje uklanja subjektivnost. Tako ocjena prestaje biti sama po sebi cilj već postaje realan odraz postignute razine ili ostvarenog cilja. Školska ocjena tako postiŕe i motivacijsku funkciju.

Je li potrebno međusobno ocjenjivanje učenika?

Odgovore daje tabela br. 6.

Tabela 6: Potrebno je međusobno ocjenjivanje učenika

Odgovori	Da	%	Ne	%	Ne znam	%	Ukupno	%
Gimnazija	46	37,4	48	39,02	29	23,58	123	100
Ekonomska	22	38,6	23	40,35	12	21,05	57	100
Hotelijsko-turistička	19	59,38	6	18,75	7	21,87	32	100
Ukupno	87	41,04	77	36,32	48	22,64	212	100

Većina učenika smatra da je potrebno međusobno ocjenjivanje, njih 87 ili 41,04%.

32,8% učenika ima tremu kod usmenog ispitivanja; 23,7% učenika smatra da pismeno provjeravanje nema nedostataka, a 35,85% učenika misli da je potrebno samoocjenjivanje.

U eksperimentu su sudjelovale dvije skupine od po trideset učenika s podjednakim uspjehom i ocjenama iz matematike.

Slika 1: Usporedni histogram ocjena iz matematike

Iz histograma se vidi da su skupine ujednačene i po ocjenama iz matematike. Čak u kontrolnoj skupini ima više učenika s ocjenom odličan, nego u eksperimentalnoj.

Tabela 7: Izračunavanje t-vrijednosti

Statistička veličina	Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina
N	30	30
\bar{X}	2,97	3,1
σ	1,039	1,134
V	0,35	0,37
$\sigma_{\bar{X}}$	0,193	0,21
$D_{\bar{X}}$	0,13	
σ_{D_x}	0,285	
t	0,46	
Nivo značajnosti na 0,05	1,96	
Nivo značajnosti na 0,01	2,58	

N – broj učenika,

\bar{X} – aritmetička sredina,

σ - standardna devijacija,

V- koeficijent varijacije,

- standardna pogreška aritmetičke sredine,

$D_{\bar{X}}$ - razlika aritmetičkih sredina,

- standardna pogreška razlike aritmetičkih sredina,

t- omjer koji pokazuje koliko je puta razlika aritmetičkih sredina veća od svoje pogreške.

Sve ovo pokazuje da su skupine u velikoj mjeri ujednačene po svim važnim elementima koji bi trebalo opravdati postupak. t-omjer ($t=0,46$) pokazuje da razlika između aritmetičkih sredina eksperimentalne i kontrolne skupine nije značajna ni na razini 0,05 ni na razini 0,01. Na osnovu svih analiziranih elemenata možemo zaključiti da su skupine ujednačene i da postoji bitan element - za pripremu eksperimenta sa paralelnim skupinama koji će biti uspješan i pozitivan.

Imamo dvije skupine, eksperimentalnu i kontrolnu od po 30 učenika s približno jednakim srednjim ocjenama i iz matematike i općeg uspjeha. Obje skupine su rješavale isti test i u isto vrijeme. Eksperimentalna skupina se potpisivala na test i znala je da će njihovi rezultati utjecati na ocjenu, a kontrolna je pisala anonimno i znala je da im rezultati neće utjecati na ocjenu. Eksperimentalnu skupinu je ocjenjivao jedan nastavnik i rezultati su dani učenicima. Nastavnik nije znao imena učenika, jer su se na testovima nalazile šifre umjesto imena. To je osiguralo objektivnost ocjenjivanja. Isti nastavnik je ocijenio i kontrolnu skupinu, što potvrđuje da je ocjenjivanje bilo objektivno za obe skupine.

Ovdje želimo utvrditi da li postoji statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u rezultatima testa, a zatim i o motivaciji za učenje matematike izazvano objektivnim ocjenjivanjem učenika.

Test je sadržavao dvadeset zadataka koji obuhvaćaju cjelokupno gimnazijsko gradivo. Rezultati testa, odnosno uspjeh koji su učenici postigli, prikazani su u sljedećim tabelama i histogramu.

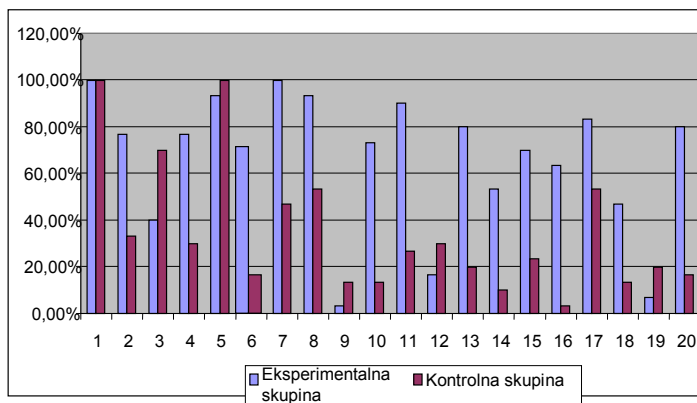
Tablica 8: Usporedba riješenosti zadataka

Redni broj zadatka	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	Broj učenika	%	Broj učenika	%
1	29	99,67	29	99,67
2	23	76,76	10	33,33
3	12	40	21	70
4	23	76,76	12	30
5	28	93,33	29	99,67
6	23	76,76	3	10
7	29	99,67	14	46,67
8	28	93,33	16	53,33
9	1	3,33	4	13,33
10	22	73,33	4	13,33
11	27	90	8	26,67
12	5	16,67	9	30
13	24	80	6	20
14	16	53,33	3	10
15	21	70	7	23,33
16	19	63,33	1	3,33
17	25	83,33	16	53,33
18	14	46,67	4	13,33
19	2	6,67	6	20
20	24	80	5	16,67
Ukupno	395	65,83	207	34,5

Iz tabele se vidi da je eksperimentalna skupina riješila i više zadataka i veći broj težih zadataka. Zadaci su postavljeni tako da idu od lakših ka težim.

To pokazuje i sljedeći histogram:

Slika 2: Usporedni histogram za pojedinačne zadatke



Iz slike se vidi da su svi učenici eksperimentalne skupine riješili prvi i sedmi zadatak, a i većinu ostalih zadataka su riješili u velikom broju.

Tabela 9: Izračunavanje t-omjera

Statistička veličina	Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina
N	30	30
\bar{X}	3,4	1,56
σ	0,84	0,844
V	0,247	0,539
$\sigma_{\bar{X}}$	0,156	0,157
$D_{\bar{X}}$	1,84	
σ_{D_x}	0,22	
t	3,799	
Razina značajnosti na 0,05	1,96	
Razina značajnosti na 0,01	2,58	
%	65,83	34,5

% – postotak osvojenih bodova od ukupnog broja bodova.

Analiza rezultata postignuća pokazuje da izračunata t-vrijednost iznosi 3,799 ($t=3,799$), što pokazuje da je razlika aritmetičkih sredina eksperimentalne i kontrolne skupine značajna u korist eksperimentalne skupine. Ta značajnost se ogleda i na razini 0,05 i na razini 0,01, jer je veća od graničnih vrijednosti tih razina (na razini 0,05 je 1,96, a na razini 0,01 je 2,58). Uzimajući u obzir sve bitne faktore koji su bili karakteristični i ujednačeni, nastala razlika je rezultat eksperimentalnog faktora

Analiza rezultata pokazuje da je eksperimentalna skupina postigla uspjeh od 65,83%, a kontrolna skupina od 34,5%, što govori da je ocjenjivanje učenika bitan faktor u motivaciji učenika za učenje matematike.

Zaključak

Matematika je nastavni predmet koji se izučava tijekom cijele osnovne škole i u svim srednjim školama. Znači, matematika je nastavni predmet za sve učenike. Velika motivacija za učenje matematike je objektivnost ocjenjivanja. Pitanje objektivnog ocjenjivanja, kriterija i svih onih komponenti koje utječu na cjelovito praćenje rada učenika je važno iz više razloga. Kao prvo, a što je dokazano i u ovom radu, je motivacija učenika za učenje matematike. Nadalje, ocjene utječu i pri upisu na viši stupanj školovanja, pa se učenici u završnim razredima bore za bolju ocjenu.

U ovom radu je potvrđeno :

– Učenici preferiraju razne vrste ispitivanja i ocjenjivanja; 32,08% učenika daje prednost pismenom ispitivanju i ocjenjivanju; za nedostatke u usmenom provjeravanju učenici okrivljuju subjektivnost profesora, a isto toliko ih ima tremu; 42,7% učenika misli da je potrebno međusobno ocjenjivanje učenika, a 35,85% da je potrebno samoocjenjivanje.

– Negativna ocjena 50,47% učenika deprimira, a 58,02% učenika ima strah od ispitivanja i ocjenjivanja.

– Očekivano poboljšanje motivacije za učenje matematike prikazano je kroz vrednovanje rezultata istraživanja ostvarenih testiranjem znanja prilikom rješavanja testa. Na osnovu predstavljenih rezultata istraživanja može se, sa sigurnošću od 99% i rizikom od 1%, tvrditi da u procesu nastave matematike postoji statistički značajna razlika između rezultata znanja za skupinu (eksperimentalna skupina) koja je bila objektivno ocijenjena u odnosu na skupinu (kontrolna skupina) koja je anonimno ocijenjena, tj. koja nije ocjenjivana. To potvrđuje izračunata t-vrijednost koja iznosi 3,99.

Zato je ocjena velika stimulacija za učenje, a tako i za učenje matematike.

Literatura

- Arsić 1996: M. Arsić, *Kako (ne) ocjenjivati učenike*, Kruševac,
Furlan 1964: I. Furlan, *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*, Pedagoško – književni zbor, Zagreb,
Kundačina, 2004: Kundačina, Brkić; *Pedagoška statistika*, Užice,
Marjanović 1996: M. Marjanović, *Metodika nastave matematike, Prvi deo*, Učiteljski fakultet, Beograd,
Milošević 2008: M. Milošević, *Kako predavati matematiku*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo,

- Mužić 2004: V. Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Eduka Zagreb,
- Pinter 1996: Pinter i dr. *Opšta metodika nastave matematike*, Samobor,
- Prvanović 1975: S. Prvanović, *Metodika nastave matematike*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Smiljanić 1984: Đ. Smiljanić, *Neka pitanja ocjenjivanja učenika*, Beograd.
- Škalko 1952: K. Škalko, *Ispitivanje i ocjenjivanje u školi*, Zagreb.
- Vušović 1967: Lj. Vušović, *Razvijanje interesa i stvaralačkog rada u nastavi matematike*, Školska knjiga, Zagreb.
- Pedagoški rječnik*, Školska knjiga Zagreb, 1967.

Marina A. Zubac

EVALUATION AS A MOTIVATION FOR STUDYING MATHEMATICS

Summary

The aim of this paper is to inquire the influence of evaluation on students' motivation to study mathematics. The following research methods were used in this paper: survey method, theoretic analysis method, comparative method and experiment. Statistic method was used for data and text analysis. The research was done on the sample of 212 fourth grade students in high schools in Čitluk and Ljubuški.

The distributed data show that the most of the students have studied little of mathematics or they have not studied it at all (25%), and most students were nervous during evaluation (32,02%). Negative grades depressed most of the students (50, 47%), while 58,02% of students had a fear of evaluation. A test of knowledge was done for two groups of 30 students with approximately same grades in mathematics. The analysis of the results showed that calculated *t value* amounts 3,799 ($t=3,799$), which meant that distinction between arithmetic mean of experimental and control group was more significant on behalf of experimental group. The analysis also showed that the experimental group reached 65,83% while the control group reached only 34,5%, which indicates the fact that evaluation is important factor in students' motivation for studying mathematics.

ЦЕНТРИФИКАЦИЈА – ОД УЗРОКА НАСТАНКА ДО КОНАЧНИХ ИСХОДА

Апстракт: Процес обнове деиндустријализованих и напуштен урбаних насеља све чешће се показује као услов развоја и даљег просперитета урбаних средина чији свеукупан друштвени, економски и политички напредак позиционира градове као центре од стратешког значаја у глобализирајућем друштву. Иако је центрификација означена као процес подизања квалитета одређених стамбених односно резиденцијалних области са циљем привлачења више социјалне класе, њена почетна сврха бива замијењена комерцијалним и материјалним интересима капиталистичког тржишта које кроз отварање нових пословних сектора у обновљеним подручјима града директно доноси профит урбаној средини и утиче на њен цјелокупан развој. Суштинско је питање у којој се мјери центрификација јавља као природан процес развоја градова захтијевајући улагање у њихову обнову, а када настаје искључиво као партикуларни интерес појединаца друштва или локалне заједнице која више брине о профитирању на рехабилитованим подручјима него о добробит својих грађана. Центрификација нужно узрокује просторну сегрегацију, а елитизација појединих дијелова града, углавном оних централних, не умањује проблеме сиромаштва, него напротив, појачава социјалну искљученост кроз дислоцирање претходних становника обновљених урбаних области у подручја која у функционалном смислу не задовољавају потребе грађана. Узроци настанка центрификације у постсоцијалистичким и капиталистичким градовима су различити, али су посљедице готово исте, а односе се на елитизацију стамбених насеља намијењених вишој класи друштва и стварање предуслова за капитална и инвестициона улагања у пословне дјелатности које директно пуне буџете градских управа.

Кључне ријечи: центрификација, сегрегација, елитизација, профитабилност, инвестирање, конверзија.

Узроци центрификације

Постиндустријски период у развоју већине градова означен је као прелазак са индустријске на услужне дјелатности, што је битно утицало не само на просторно-структуралну измјену урбаних средина, него и на промјене у друштвеној структури становништва, изазивајући професионалне трансформације на тржишту рада. Измјештање индустрије у периферне зоне града одразило се на просторну покретљивост радничке класе која се повлачила из ранијих радничких насеља, а нова мјеста становања проналазила углавном у субурбаним зонама. Напуштени и оронули стамбени

* peric.ranka@gmail.com

објекти у централним дијеловима градова постају убрзо примамљиви за сиромашно становништво, а у исто вријеме и иностраним, као и домаћим инвеститорима, који траже просторе за проширивање мреже својих услуга, у циљу проналаска нових тржишта за производе и дјелатности које нуде. Задатак градске управе односи се на обезбјеђивање услова за капитална улагања, која већ лоцирањем на одређени градски простор доносе директни профит локалној власти. Из наведених разлога просторно-планска регулатива развоја градова прилагођава се новим развојним потребама, што доводи до инфраструктурног инвестирања најчешће у централна градска подручја (ЦБД-зоне),¹ стварања правних олакшица у припремној и планској документацији неопходној за добијање урбанистичке и грађевинске дозволе, те обнављања постојећег или изградње новог стамбеног фонда који узрокује измјештање сиромашног становништва из градских средишта.

Са процесом центрификације цијена земљишта расте, а обновљена градска подручја постају примамљива мјеста становања за нову вишу класу, тзв. сервисну, коју карактерише већа потрошња него штедња и велика просторна мобилност изазвана промјеном статуса у каријери. Становници који насељавају центрификована подручја продукт су капиталистичког глобализирајућег тржишта које тражи профил радника спремних на често пресељавање, одлагање брачног живота и породничних обавеза, али којима природа посла омогућава високу зараду и хедонистички начин живота, сматра Мина Петровић. У том смислу центрификација представља не само просторно преуређење града и његову обнову него и обавезу органа локалне власти да омогуће услове становања оној популацији која већ својим радним ангажманом доприноси развоју урбане средине. Степен и учесталост центрификације показатељ су уплива страног или обрт националног капитала, што утиче на развој и пораст значаја метропола. Нову сервисну класу чине менаџери, банкарски, пословни предузетници, представници осигуравајућих друштава, заступници привредних конгломерата који своја знања и способности доносе у средине које имају обезбијеђене инфраструктурне услове за инвестициони развој, као и општи тренд привредног и економског напретка. Обезбјеђивање услова за долазак људског капитала уско је везан за просторни развој града, па се процес центрификације ослања на потребу урбане средине за интелектуалним капиталом који доприноси тржишно-економским могућностима просперитета. Циљ сваке средине је привући инвеститоре који својим финансијским улагањем повећавају развојни тренд града, као и укупан стандард живота. Осим тога, поновни долазак високодоходованог становништва у уже градско језгро из субурбаних средина доприноси и пуњењу буџета локалних власти путем опорезивања земљишта чија цијена нагло расте.

Нова сервисна класа има потребу да у ужем окружењу задовољи већину својих потреба; осим потребе за индивидуализацијом, окружење

¹ Central Business District – пословна средишта у урбаним срединама.

центрификованог подручја треба да садржи све елементе неопходне за нормалан живот и активно кориштење доколице (мјеста културног живота, шопинг-молове, ресторане и кафетерије, рекреативне центре и слично) уз максималну уштеду расположивог времена на јавни или индивидуални превоз. Зато се са изградњом елитних стамбених насља у дијеловима градова захваћених центрификацијом паралелно граде и отварају објекти и простори који треба функционално да одговоре на потребе локалног становништва за разонодом и рекреацијом, те другим садржајима који им омогућују статусну идентификацију у сусједству у коме одређени материјални положај одређује и специфичан стил живота. Осјећај колективне припадности одређеном сусједству са једне стране очвршава колективитет заједнице која дијели исте или сличне особености живота, а са друге стране утиче на повећање социјалне и просторне сегрегисаности осталих становника који не припадају новој вишој класи.

Посљедице центрификације

Процес центрификације односи се и на природу власничких односа стамбеног фонда, па је повећана појава преласка из најамног у власнички статус који себи могу приуштити припадници интелектуалне, технократске елите. Након процеса центрификације већина становништва која је настала те средине бива потиснута у сиромашана градска предграђа веома често са у потпуности неријешеним стамбеним питањем. Отежавајуће околности су везане за становнике чије је боравак био нелегалан, а најчешће се ради о имигрантима и лицима без сталног запослења који су насељавали напуштена индустријска подручја или лучка мјеста (као што је случај у енглеским градовима). Суштинске посљедице центрификације могу се описати на следећи начин:

Центрификација утиче на измјену града који није намијењен искључиво задовољавању потреба појединих класа градског становништва него привлачењу капиталних улагања која треба да допринесу како финансијском просперитету урбане средине на локалном нивоу (кроз постојање разних представништава корпорација, трговинских ланаца, банкарских институција и слично), обезбјеђујући кроз земљишне ренте и закупнине простора профит граду, тако и порасту запослености становника, прије свега нове сервисне класе.

Ревитализација напуштених и запуштених градских простора има за циљ не само враћање живота и живости тим просторима него и рашчишћавање од свих оних који не доприносе укупном развоју средине. Ипак, тиме се не рјешава проблем социјалног и стамбеног збрињавања иселиених сиромашних становника и ниже радничке класе. Разлике у материјалном статусу постају видљивије у просторној структури урбане средине. Обновљањем запуштених дијелова граде расте цијена земљишта усаглашена са квалитетом инфраструктурне опремљености и пратећим функционалним са-

држајима који пружају бољи квалитета становања. Становници који не могу да плате нову ренталну цијену одлазе у предграђа којима недостаје већина садржаја које имају новонастала елитна насеља.

Осјећаји колективне припадности у одређеном центрификованом сусједству са једне стране учвршћује колективитет заједнице која дијели исте или сличне особености живота, а са друге стране утиче на повећање социјалне и просторне сегрегисаности осталих становника који не припадају новој вишој класи, тиме доприносећи појачању осјећаја социјалне искључености.

Посљедице центрификације другачије се у европским и америчким градовима. У Америци предузетнички капитализам условљава пресељавање не само становништва него и малих и средњих предузећа, ослобађајући одређене просторе великим пословним конгломератима и представништвима и новим елитним зонама становања. Ова појава присутна је у већини америчких мегалополиса, као што је случај у Вилијансбургу, четврт Бруклин у Њујорку. Таква предузећа углавном имају око 30 радника, али колико год она мала била захтијевају проширивање својих производних погона како би се наметнули као конкуренти на тржишту производа и омогућили властити опстанак. „Недостатак оговарајућег индустријског простора озбиљно ограничава избор произвођача“ (Карен 2007: 1433). Осим тога, закупнина земљишта толико расте, у циљу онемогућавања проширивања малих произвођача, приморавајући их на тај начин да се измјесте у друге дијелове града. Иако је већина америчких градова деиндустријализована преношењем производних процеса у земље трћег свијета, у којима је цијена рада далеко повољнија, ипак мала предузећа као што су производња и прерада пластике, производња тканина, омотница за разне прехранбене производе и слично и даље чине Њујорк градом производње, а не искључиво чисте и високопрофитабилне услужне дјелатности. Како се број становника стално повећава, градске власти центрификацијом стварају простор за становање, а измјештање предузећа ван зона становања оправдавају тежњом за смањењем загађености.

Међутим, далеко од истинске намјере да се омогући адекватни смјештај за константно надолazeћу популацију, стоје прокривени, а све чешће и отворени интереси политичара и грађевинских фирми за остваривањем високог профита кроз продају, закуп и опорезивање стамбеног простора. Измјештање малих предузећа има велике посљедице, како за власнике тих предузећа, тако и за њихове раднике. Већа предузећа која су била у могућности преселила су се раније, у потрази за већим простором, како би се пробила на тржиште, а мала предузећа управо су остала у Вилијансбургу у Бруклину, јер су зависила од купаца у окружењу, добављача као и радника из сусједства. Свако премјештање значило би губитак пословних клијената, а радницима би требало омогућити додатне трошкове за путовање, а повећала би се и цијена добављача. Губитак на времену у превозу и транспорту утиче директно и на зараду и цијену производа (Карен 2007). Осим

тога, за опстанак предузећа у Вилијансбургу погодује близина Менхетна и постојање добро развијене саобраћајне мреже.

Први степен центрификације у оваквим случајевима огледа се у не-легалној конверзији индустријских постројења у просторе за становање, јер и сами власници индустријских постројења увиђају профитабилност илегалног издавања појединих дијелова индустријских погона у стамбене просторе. Забринутост није карактеристична за већину нових власника земљишта који станоградњом остварују велики профит, јер насељавање одређеног броја становништва у новосаграђене стамбене објекте са друге стране подразумева исељавање радника који су радили у малим предузећима. Задржавање радног мјеста у измјештену предузећу приморава већину радника да у циљу смањења времена за одлазак на посао, пронађу ново мјесто становања. Овакве промјене свакако утичу на економску стабилност малих предузећа јер измјештање може угрозити опстанак чак и онда када им нова локација омогућује простор за проширивање производње. Они, међутим, своје дјелатности везују за окружење из кога долазе. Будући да се комплетна економско-привредна дјелатности Њујорка значајно темељи и на услужним дјелатностима или великим корпоративним индустријама, мала предузећа због свог ниског удјела у свеукупном капиталном скору дају мањи допринос него што се исти постиже станоградњом на новим локацијама, од које градске власти, грађевинари а и сами послодавци који конвертују своја индустријска предузећа за станове, убиру велики новац. Ова појава присутна је у већини метропола у Америци. У Европи социјални капитализам још увијек успијева да амортизује различите потребе између пословних гиганата и малих предузећа, штитећи кроз јаке синдикалне интересе радника, па је ова појава мање присутна.

Америчке градове углавном карактерише висок степен расне сегрегације па се центрификација често доводи у везу са црначком изолацијом више него са трендом обнове појединих дијелова града. „Током 1970-их у већини подручја, нарочито оних на сјеверу, дошло је до стабилне конфигурације становништва која је одржавала висок степен физичке сепарације између раса и висок степен просторне изолације међу црнцима. Знатан пад сегрегације десио се у Сан Франциску, а то је посљедица црначко-бјелачког премјештања кроз процес центрификације а не истински корак ка интеграцији. Унутар већине метропола Латиноамериканци и Азијати радије дијеле четврт са бијелцима него са другим припадницима властите гупе“ (Масеи, Дентон 1993: 67). Већина америчких градова који су временом из метропола прешли у мегалополисе имају повећан степен напуштања централних дијелова града и насељавања субурбија, нарочито од високодоходованог становништва које је имало потребу да потражи мир од претјеране буке, гужве и пренатрпаности ужег градског језгра. Централни дијелови европских градова због историјског наслеђа углавном су испуњени културноисторијским споменицима, са великим бројем заштићених блокова. Већина европских метропола центрификацију усмјерава на очување кул-

турноисторијске баштине у ужем градском језгру док се центрификација најчешће одвија у зонама које граниче са средиштем града.

Центрификација се дешава и у удаљнијим и сиромашнијим дијеловима градова, мада се она суштински разликује од ревитализације у централним дијеловима јер у коначности поларизује насеља по приходовном нивоу. Присутна је преко тридесет година у већини америчких и канадских градова, мада данас центрификацију одређује неколико кључних атрибута: „Близина ЦБД-зоне, густоћа становништва, разноврсност становања, укључује више акција на старијем стамбеном фонду са могућношћу продужавања вијека трајања, нагли пораст просјечне закупнине и личних примања, више једночланих домаћинстава као и пад вишечланих породица, већи удио младог и високообразованог становништва“ (Мелигрена, Скабускис 2005: 1589).

Урбана ревитализација, осим просторно социјалних трансформација и преуређења, ствара и културолошка преструктурирања. Помјерања становништва, како у смислу исељавања тако и у смислу усељавања на одређене центрификоване локалитете, подразумева стварање културних образаца који се намећу као униформисани и пожељни за потрошачког друштво више средње класе. Исељавање становништва у дијелове града у којима висина станарине одговара личним примањима подразумева и промјену културних навика и симболичког понашања, што се одражава не само на квалитет становања него и на могућности које пружа локална средина. Посљедице могу бити примјетне у квалитету саобраћајне структуре која повезује предграђа са центром, квалитет образовања, као и повећан степен криминала који утиче на слободу кретања и општи утисак сигурности итд. У том смислу исељавање становника са подручја захваћеног центрификацијом ствара двоструке импликације: социјално сегрегисање становништва које постаје видљиво у просторном облику али и социјалну ексклузију која директно проистиче из претходног. Могућност успјешне адаптације у нову средину зависи од спремности становника да се прилагоде окружењу, које битно мијења њихове раније стечене навике. Процес центрификације са једне стране ревитализује поједине градске четврти и дијелове града, а са друге стране, просторно сегрегишући становништво, повећава или смањује могућности напредовања у каријери и утиче на квалитет живота. На тај начин становништво које није могло да поднесе нарастајућу цијену земљишта, односно, повећање ренте и закупнине, двоструко је сегрегисано – тренутно, мјењајући локацију становања пресељавајући се у сиромашније четврти – дугорочно, смањивањем могућности напредовања и измјене постојећег стања изазване квалитетом услуга и инфраструктурне опремљености локалне средине. Дубоко у сам процес центрификације укоријењен је осјећај припадности и идентификовања са себи сличнима. Нови становници центрификованих и субурбаних подручја припадници су различитих статусних група, користећи становање као статусни симбол припадности истима. „Дислоцирани становници такође имају потребу за

идентификацијом, али немају исти приступ нити количину средстава као становници центрификованих подручја“ (Редферн 2003: 2351). Са једне стране центрификација може да производи идентитет и да се појављује као могући начин рјешавања тог проблема код одређеног броја становника и као вид савременог проблема са којим се суочава друштво, а са друге стране може да изазива пријетњу од губитка идентитета код дислоцираних становника. Центрификација пружа једну могућност, али не нуди и коначно рјешење формирања и очувања идентитета (Редферн 2003).

Различити предуслови центрификације социјалистичких и капиталистичких земаља

У већини постсоцијалистичких земаља Европе сусрећу се готово исти или слични проблеми везани за могућност центрификације: социјалистички начин привређивања омогућио је несразмјеран раст индустријализације у односу на раст урбане поулације. У периоду социјализма углавном се инвестирало у индустрију док је становање било од секундарне важности (Бацковић 2005). У таквој ситуацији долазило је до концентрације становништва у предграђима, гдје је било могућности да радници који су досељавали у градове да би радили у индустријским постројењима илегално саграде куће. Друштвени станови, намијењени радницима, углавном су додјелјивани вишим или нижим партијски дужносницима.² Велики дио радника остао је да станује у селима, иако су радили у урбаним срединама, што је дефинисало социјалистичке градове као деурбанизоване, а унутрашњост градова у погледу функционалне услужне и инфрасуструктурне опремљености била је доста оскудна. „Преусмјеравање средстава од личне и колективне потрошње ка индустрији било је могуће само у економском систему у коме је укинута приватна својина и у којем држава одлучује о прерасподели вишка. У тржишним економијама индустријализација се одвијала са малим или никаквим закашњењем развоја инфраструктуре“ (Бацковић 2005: 29). Треба свакако имати у виду да постоје варијетети у погледу социјалистичког начина привређивања и били су другачији од овог који је био присутан на нашим просторима.

У оваквим условима развој урбаних средина био је подређен приоритетном индустријском развоју па се у коначности и сам развој станоградње одвијао под веома лошим законским регулативама и неадекватним просторним, те регулационим плановима, који су једним дијелом настајали због нестручности, а са друге стране због незаинтересованости власти да донесе адекватне, прецизне законе као и попутне акте који би развој усмјеравали у позитивном правцу. Осим тога, компликовна документација и спора, неефикасна бирократија доприносе наглом порасту илегалне град-

² О овом проблему писали су многи аутори међу којима су Сретен Вујовић, Ксенија Петовар, Мина Петровић итд.

ње, као и појави нових грађевинских објеката на локацијама на којима њихова изградња, чак и по оскудним просторно-регулационим плановима, није била предвиђена. Опстанак таквих грађевина зависио је од веза и односа приватних предузетника са органима локалне власти, па су каснијом легализацијом обухваћени и такви објекти. У постсоцијалистичким земљама Европе концентрација становништва у централним градским зонама још увијек је веома висока, за разлику од капиталистичких земаља, у којима су ови дијелови града познати као зоне пословања. Значајне промјене у погледу развоја урбаних средина дешавају се деведесетих година када се приступило приватизацији стамбеног фонда који је до тада био под власништвом општина, односно државе. Промјене у структури власничких односа отварале су могућност за слободна инвестирања приватних предузетника чији рад није био спутаван државнопланском контролом осим поштовања правних и законских регулатива и урбанистичко развојног плана, који је такође претрпио значајну измјену у постсоцијалистичком преиоду. Слободно тржиште, настало децентрализацијом државе као приватизацијом државног власништва створило је могућности за просторно-планско преуређивање социјалистичких градова. Тежило се да се централна градска подручја ослободе локалног становништва, како би се створили услови за домаћа и инострана инвестирања у виду отварања разних трговинских ланаца као и нових пословних објеката. Суштинске разлике између центрафикације у капиталистичким и постсоцијалистичким земљама огледају се у следећем:

Док капиталистичке земље обнављају стара напуштена индустријска мјеста и луке, или премјештају мала индустријска постројења у друге четврти – како би центрафикацијом одређени дио града учинили примамљивим за становнике вишег материјалног статуса, са циљем враћања истих из предграђа у средишње дијелове града, што доприноси не само освјежењу људског капитала него и привредном развоју и потрошачкој моћи – социјалистички градови теже да непрофитабилне дјелатности које се налазе у ужим централним дијеловима града као и само становништво које је настањено на истим просторима (у капиталистичким градовима означено као ЦБД зона) дислоцирају и у складу са тржишно-економски глобализирајућим утицајима те централне дијелове учине профитабилним и доступним за улазак страног капитала и предузетништва. Овакав вид преструктурирања у погледу становања и развоја привредних дјелатности изазван је децентрализацијом државе и њеним утицајем на градове којима је омогућена непотпуна али релативно самостална развојна политика, зависна у погледу расподјеле буџетских средстава на локалне нивое. Најважнија промјена која се одразила на укупан полажај градова и њихову даљу развојну политику јесте напуштање централнопланског начина привређивања и смањење улоге државе, те прелазак на тржишну економију приватиза-

цију државног власништва.³ Ова промјена условила је све друге, а у погледу центрификације изазвала је низ проблема као што је „(...)непостојање плана за будуће коришћење земљишта или рехабилитацију напуштених делова града из којих се повукла индустрија. Пропуштају се могућности да се искористи веома драгоцено земљиште за урбани развој. Такође у процесу приватизације често се некретнине продају испод њихове вредности“ (Бацковић 2005: 33). Треба нагласити да постоје разлике у погледу могућност центрификације социјалистичких градова источне Европе. Примјер бивше СР Југославије издваја се дјелимично као посебан случај због специфичности друштвенополитичких превирања и ратне ситуације. Смјена одређеног политичког режима, односно власти, као и дугогодишње санкције узрокују изузетно сложену ситуацију, чак и заостајање у транзиционом погледу наспрам других социјалистичких земаља из сусједства. Измјештање становништва у рубне дијелове града није искључиво резултат политике социјалистичких градова са циљем отварања нових пословних простора, који би били привлачни за страном и домаће инвестирање, те претварање централних зона града у пословна средишта са доминацијом услужних дјелатности. Земље у транзицији (случај република насталих распадом бивше Југославије) сусрећу се са лошом или нерегуларно спроведеном приватизацијом, што често доводи до појаве нове корумпиране класе становништва, која уз помоћ новца и политичких веза узурпира средишње градске зоне за изградњу објекта који доноси личну профитабилност. Слаба искориштеност централних градских зона утиче на развојне перспективе градова. Такође, грађевинске фирме претендују на изградњу стамбених објеката у централним дијеловима због њихове високе цијене при продаји, чиме се смањује могућност искориштавања централне градске језгре у комерцијалне сврхе. Најтеже посљедице препознају се у корупцији, која и у обликовању урбаног простора промовише личне интересе појединаца, наспрам идеје колективног добра цијелог друштва. Партикуларни интереси најмоћнијих чланова друштва и даље нарушавају могућности просторно-планске измјене града у сврху ревитализације и центрификације појединих дијелова града како би се побољшала комплетна слика урбане средине и оствариле могућности за евентуалну комерцијализацију од које би сви грађани имали користи а не само појединци. „Често им се постојећи урбанистички планови прилагођавају, овисно о њиховом парцијалном интересу. Моћним актерима, примјерице, инвеститорима у хрватском се простору (и на подручју Јадранске обале и градова уз море као што су Сплит, Дубровник, те такођер и Загреб) већ два десетљећа често омогућује надмоћ приватног интереса науштрб јавног“ (Готовац 2010: 198).

³ Бацковић наводи низ посљедица које се јављају у транзиционом процесу социјалистичких градова: либерализација спољне трговине, укидање контроле цена, трансформација власништва и државно-планске производње, нестанак бирократске координације, позитивно пословање предузећа које подразумева и отпуштање вишка радника, што повећава незапосленост и слично.

Примјери Мађарске, Пољске и Чешке показују нешто другачију ситуацију. Либерализацијом тржишта, као и приватизацијом, расте малопродајни сектор и предузетнички активизам. Иако су то значајни помаци од централизоване ка децентрализованом привреди, процес промјена се наставља. „Центар града, међутим и даље је био градско подручје које се највише ценило међу трговцима, што се одразило на пораст закупнине, па су из централне пословне зоне измештени малопродаја робе нижег ранга, савремене производне услуге домаћих предузетника, техничке услуге за канцеларије, и замјењени специјализованим радњама, банкама и другим савременим службама“ (Нађ 1999: 362–371, према: Вујовић, Петровић 2005: 365). Национална предузећа су у рукама страних инвеститора, трговине, хипермаркети и супермаркети налазе се како у централним, тако и периферним дијеловима града, а улаже се и у субурбано становање, док трговачки центри са специјализованим радњама (обично под вођством међународних трговинских ланаца) покривају централне зоне, чинећи тржиште структурисаним у погледу цијена и роба. У Прагу, услед либерализације комерцијалног тржишта као и порастом међународних пословних дјелатности, долази до раста цијена закупнина и малопродајних објеката у централним дијеловима града, а одражава се и на сусједне стамбене области. Центри града постају мјеста куповине више друштвене класе.⁴ Међутим, улагањем у одређена субурбана подручја, једним дијелом због лошег квалитета становања насталог у социјалистичком периоду послје Другог свјетског рата са секундарним инвестирањем у становање а примарним инвестирањем у индустрију – а са друге стране због претварања централних дијелова града у мјеста куповине виших слојева друштва, поспјешених упливом разних брендираних радњи и других услужних сектора, долази до појаве неискориштеног простора у ужим градским језгрима која се користе у сврху изградње великих шопинг-молова.

Капиталистичке земље шопинг-молове дислоцирају из централних пословних зона најчешће у субурбије, уједно задовољавајући функционалне потребе становништва. Постоцијалистичке земље у недостатку инвестиционог улагања и уплива страног капитала дозвољавају градњу шопинг центара на поменути мјестима, сужавајући укупно простор за будући развој пословног средишта.

Стамбени фонд најближи градском средишту у већини постсоцијалистичких градова благовремено бива рехабилитован, али је социјална структура становништва у њему готово потпуно измијењена. Локални становници су, због опадања куповне моћи у централним дијеловима града као и скупог одржавања станова, продавали своје станове и одлазили у удаљеније дијелове града.

⁴ Специјализоване радње доминирају ужим градским језгром, док су остале радње намијењене локалном становништву дислоциране у периферно подручја. На тај начин сиромашно становништво је дислоцирано из оних дијелова града (централне зоне) у којима високе цијене онемогућавају куповину.

У суштини, либерализацијом тржишта у постсоцијалистичким градовима дошло је до центрификације нарочито средишњих пословних зона, које су упливом страног капитала структурисали тржише у погледу цијена, повезујући куповну моћ са друштвеним статусом. У постсоцијалистичким земљама, као што су Мађарска, Чешка и Пољска, центрификација није процес изазван унутрашњом политиком локалне или националне владе инспирисане реструктурисањем привредноекономске политике, него је процес отпочет либерализацијом тржишта, односно децентрализацијом привреде. То је довело до дјеловања сила тржишта и до отварања разних продужница мултинационалних корпорација, трговачких конгломерата и иностраних политичких и привредних представништва, нарочито у главним градовима, који су утицали на промјену цијена земљишта и измјену урбаног простора, а тиме и просторне сегрегације становништва, препознатљиве по социјалном статусу. У капиталистичким земљама центрификација се јавља као процес дјеловања унутрашњих сила, економских и политичких одлука националне и локалне владе, а не процес који се националним владама намеће извана. Док су капиталистички градови од самог почетка подразумијевали јасно дефинисане централне пословне зоне, које су у потпуности одговарале потребама отвореног капиталистичког, а касније глобализујућег тржишта, са становништвом које је било смјештено ближе или даље од центра, дотле су социјалистичке земље имале потпуно другачији концепт просторног развоја града, у коме се сатновање простирало и на сама централна подручја града. У капиталистичким градовима центрификација се одвија у два правца: рехабилитација старих напуштених индустријских и лучких дијелова градова са циљем насељавања високодоходованог становништва и измјештање сиромашног на рубне дијелове града, те конверзија индустријских постројења у стамбене сврхе са циљем остваривањем већег прихода од закупнина станова, пореза и уопште употребе грађевинског земљишта, него што ту профитабилност локалним властима могу пружити мали предузетници који су евентуално заузимали ове просторе.

У постсоцијалистичким земљама центрификација се још увијек углавном заршава на ослобађању централних градских подручја од стновања, са циљем омогућавања услова за отварање услужних дјелатности неопходних за ефикасно функционисање, не само живота локалног становништва него и за општи просперитет града који се постиже и капиталним, те инвестиционим улагањима која директно утичу на просперитет урбане средине.

Развијени градови Запада су корак напријед у односу на постсоцијалистичке градове, јер је њихова развојна перспектива била потпуно другачија. Док су се капиталистички градови препушали развоју путем отворене конкуренције и слободног предузетништва, тиме доприносећи механизмима тржишта да самостално указују на дјелатности које треба развијати у урбаној средини, постсоцијалистички градови су онемогућавали слободу предузетништва и конкуренцију, па се већина ових градова бори да испро-

јектованим и смишљеним развојем достигне ниво капиталистичких урбаних средина. Иако постоје суштинске разлике у централизацији капиталистичких и постсоцијалистичких градова, у погледу социјалне сегрегације и елитизације обновљених насеља сви градови су потпуно изједанчени.

Литература

- Вујовић, Петровић 2005: С. Вујовић, М. Петровић, *Урбана социологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић 2009: М. Петровић, *Трансформација градова ка деполитизацији урбаног питања*, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
- Месеи, Дентон 1993: D. Messey & N. Denton, *American Apartheid, Segregation and the Making of the Underclass*, London: Harvard University Press Cambridge, Massachusetts.
- Карен 2007: W. Curren, *From the Frying Pan on the Oven: Gentrification and Experience of Industrial Displacement in Williamsburg, Brooklyn*, Urban Studies, Vol.44/8, Routledge, 1427–1440.
- Редферн 2003: P. A. Redfern, *What Makes Gentrification „Gentrification“?*, Urban Studies, Vol.40/ 12, Carfax Publishing, 2351–2366.
- Мелиграна, Скабускис 2005, J. Meligrana and A. Skaburskis, *Extent, Location and Profiles of Continuing Gentrification in Canadian Metropolitan Areas, 1981–200*, Urban Studies, Vol. 42/9, 1569–1592.
- Бацковић 2005: В. Бацковић, *Европски градови у постсоцијалистичкој трансформацији*, Београд, Социологија, Vol. XLVII/1, 27–44.
- Готовац 2010: А. С. Готовац, *Актуални ревитализацијски и гентрификацијски процеси на примјеру Загреба*, Загреб, Социологија и простор, Vol.48/ 2 (187), 197–122.

Ranka M. Perić Romić

GENTRIFICATION - OF CAUSES OF THE FINAL OUTCOME

Summary

Although gentrification represents the process of renovation of certain urban residential areas in order to attract higher social class, its initial purpose has been replaced by the commercial and material interests of the capitalist market. The market opens new business sectors in the renovated areas which provide profit for the urban area and influence its development. The crucial question is related to the extent of gentrification as natural process of the city development demanding investments in renovation. The other question is related to the particular interest of the individual, society or local community regarding the benefit of citizens. Gentrification necessarily provokes spatial segregation, and elitism of certain parts of the city, mostly central, does not decrease the problems of the poor, but, on the contrary, it increases social suspension through dislocation of the inhabitants to the inadequate areas. The causes for gentrification in post-socialist and capitalist cities are different, but the consequences are almost the same regarding elitism of the residential areas. This also indicates the forming of the basis for the investments in business activities which directly increase the budget.

STRUKTURA STAVOVA NEZAPOSLENIH OSOBA O VRIJEDNOSTI AKTIVNOG TRAŽENJA POSLA

Apstrakt: Ideja za ovakvo istraživanje proizašla je iz praktičnih potreba i predstavlja pokušaj naučnog objašnjenja stavova nezaposlenih osoba prema stavu o vrijednosti aktivnog traženja posla.

Istraživanje je neeksperimentalnog transverznog karaktera. Podaci su prikupljeni u periodu jul-septembar 2009. godine i ispitanici su bili nezaposlene osobe sa evidencija opštinskih biroa za zapošljavanje (N=160) kao i zaposlene osobe iz nama dostupnih firmi državnog i privatnog sektora (N=150).

Ispitanike smo ispitali skalom za ispitivanje stava o vrijednosti aktivnog traženja posla. Koristili smo i upitnik za ispitivanje socijalno-statusnih obilježja kao što su: status zapošljavanja, mjesto, spol, dob, stručna sprema, radno iskustvo, vrijeme evidentiranosti na birou, posjedovanje CV-ja, primanja.

Nakon prikupljenih podataka uslijedila je obrada istih u SPSS-u različitim statističkim metodama. Korišteni su: mjere srednje vrijednosti, mjere varijabilnosti, te faktorska analiza da bi smo ispitali latentne strukture stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla.

Dobiveni rezultati su pokazali da je stav nezaposlenih osoba prema aktivnom traženju posla pozitivan i da smo u latentnoj strukturi stava o vrijednosti aktivnog traženja posla izdvojili tri faktora od kojih je najvažniji prvi faktor i njega smo nazvali smisao aktivnog traženja posla, koji objašnjava najveći dio varijanse manifestnih varijabli.

Ispitanici su svjesni svog stanja i da povodom toga ništa ne mogu da urade. Bitno zapažanje je da sami ne mogu ništa ni poduzeti, potreban im je edukator, motivator, neko ko će ih usmjeriti ili barem dati smisao za dalji korak u aktivnom traženju posla.

Ključne riječi: nezaposlenost, stav, aktivno traženje posla.

Uvod

U određenju pojma aktivno traženje posla moramo prvo objasniti koje je to stanje u kojoj osoba traži posao. Nezaposlenost može imati različita značenja, ovisno o kontekstu u kojem se koristi. Nezaposlenost se može opisati kao pravno-administrativno stanje, odnosno evidentiranost na listi zavoda za zapošljavanje ili prava na novčanu nadoknadu za nezaposlene. Može označavati socijalne teškoće u jednom društvenom sistemu, ali može označavati i stav odnosno spremnost pojedinca za prihvatanje posla pod određenim uslovima ili samo spremnost pojedinca za traženje posla, što je jedna od pojava koja nas zanima u ovom istraživanju.

Procjenjuje se da stopa nezaposlenosti u svijetu iznosi 30%, ali da bi stvarna nezaposlenost mogla biti i veća.

* almaajsa@yahoo.com

Trenutna situacija u državi, njen sistem i prateća ekonomska kriza dovele su do posljedica kao što su nezaposlenost, oskudica, zbunjenost i duhovna otupjelost ljudi. Kao jedan od vodećih problema u BiH istražujemo stavove i mišljenja nezaposlenih kao i zaposlenih ljudi.

Kada je riječ o nezaposlenosti postavlja se pitanje koliko ko traži posao ili ne traži. Ova pitanja su u direktnoj vezi sa aktivnostima, željama, težnjama, namjerama i stavovima osoba koje su nezaposlene. Aktivno traženje posla predstavlja aktivnost nezaposlene osobe usmjerene u cilju što bržeg pronalaska zaposlenja.

Standardna definicija nezaposlenosti Međunarodne organizacije rada (koju također navodi Mrnjavac 1996) obuhvata sve osobe starije od dobne granice određene za mjerenje ekonomski aktivnog stanovništva, koje su zadovoljavale tri kriterija, odnosno koje su:

1. bile bez posla, odnosno nisu imale plaćeno zaposlenje ili nisu bile samozaposlene;
2. trenutno na raspolaganju za posao, odnosno bile su spremne započeti s poslom u svakom trenutku tijekom referentnog razdoblja;
3. tražile posao, odnosno poduzimale su određene korake u cilju pronalazanja plaćenog zaposlenja ili samozapošljavanja.

Problem nezaposlenosti i njegovo rješavanje je znatno teže u slabije razvijenim područjima, jer ne postoje mehanizmi podrške razvoju regija kao što su zemlje bivše Jugoslavije.

Suočavanje s nezaposlenošću i aktivno traženje posla

Bez obzira na razlike među modelima koji objašnjavaju zašto nezaposlenost uzrokuje negativne psihološke posljedice, nijedan ne dovodi u pitanje činjenicu da se to događa. Nezaposlenost je stresno stanje jer osobu stavlja u nesigurnu situaciju, te zahtijeva brojne promjene u svakodnevnom životu. Nakon što se nađu u takvoj situaciji, većina ljudi želi učiniti nešto što bi situaciju moglo poboljšati, postaviti novu rutinu u životu, vratiti povjerenje o svojim sposobnostima te reafirmirati percepciju osobne kontrole nad svojom okolinom. Drugim riječima, osoba se pokušava nekako suočiti s tim što ju je zadesilo.

Suočavanje s nezaposlenošću se definira kao kognitivni i bihevioralni napor da se odgovori na promjene koje su zbog nezaposlenosti nastale, a za koje nezaposlena osoba procjenjuje da premašuje njene resurse (Kinicki 2000). Obično se razlikuju dvije strategije suočavanja: suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije.

Kod suočavanja usmjerenog na problem osoba pokušava direktno djelovati na problem koji uzrokuje stres (npr. aktivnim traženjem posla, prekvalifikacijom, preseljenjem radi posla), dok se kod suočavanja usmjerenog na emocije pokušavaju regulirati emocionalni odgovori na problem (putem razgovaranja s prijateljima, traženja profesionalnog savjetovanja, podsjećanjem kako gubitak posla nije kraj svijeta). Kao antecedenti se koriste još neki aspekti ličnosti (lokus

kontrole, optimizam, tip A ličnosti), stavovi (percipirana efikasnost u traženju posla, prednost zaposlenju, percipirana negativnost gubitka posla, stavovi prema traženju posla, namjera traženja posla) te demografske karakteristike. Najvažniji vanjski resurs za suočavanje je socijalna podrška. Definisana je kao instrumentalna i emocionalna pomoć dobivena kroz socijalne odnose, te istraživanja redovno potvrđuju njenu značajnu ulogu u suočavanju s gubitkom posla (Kinicki 2000). Vanberg i dr. (1996) su našli da je i socijalna podrška pozitivno povezana s češćom upotrebom suočavanja fokusiranog na problem.

Strategije suočavanja se promatraju u kontekstu već spomenute podjele na strategije usmjerene na problem i usmjerene na emocije, a ishodi suočavanja u vidu ponovnog zaposlenja ili mentalnog zdravlja. Istraživanja uglavnom ispituju povezanost antecedentata i korištenih strategija suočavanja ili povezanost korištenih strategija suočavanja i ishoda.

Jedan od načina suočavanja sa nezaposlenošću jeste i aktivno traženje posla koje obuhvata sve one aktivnosti koje potiču pojedinca na traganje za poslom a to su: bolja informisanost, praćenje oglasa, širenje kontakata i mreže prijatelja, razne edukacije, spremnost i upornost i tako dalje.

Rezultati metaanalize pokazuju da je aktivno traženje posla važan prediktor ponovnog zaposlenja (Kinicki 2000). S obzirom da bi većina nezaposlenih željela biti u plaćenom radnom odnosu (Var i Džekson 1984), potrebno je osvrnuti se baš na tu strategiju: aktivno traženje posla. Iako aktivno traženje posla, vjerojatnije od ostalih strategija, vodi željenom cilju – ponovnom zaposlenju – ni ono ga ne garantuje. Naime, mogućnost ponovnog zaposlenja ovisi i o nekim drugim faktorima nad kojima nezaposlena osoba nema nikakve kontrole, kao što je stanje na tržištu rada. Zbog toga je aktivno traženje posla često vrlo obeshrabrujući proces. Stalna odbijanja i nesigurnost utječu prilično negativno na psihičko zdravlje nezaposlenog.

To se ponašanje u studijama najčešće mjeri ili kao intenzitet traženja posla ili kao raznolikost upotrebljivanih strategija. Nezaposlene osobe se međusobno razlikuju po intenzitetu kojim aktivno traže posao. Brojna istraživanja pokušala su utvrditi varijable koje doprinose toj varijabilnosti, odnosno prediktore kojim bi se intenzitet traženja posla mogao predvidjeti.

Samo traženje posla određeno namjerom traženja posla, a ona opet ovisi o procjeni pozitivnosti, odnosno negativnosti trenutnoga stanja. Znači, nezaposlene osobe koje svoje stanje procijene negativnijim bit će više motivirane da traže posao. Na takav način bi se mogli objasniti i mnogi drugi rezultati nađeni u literaturi. Uz važnost socijalne podrške za traženje posla, važne su još tri kategorije mogućih varijabli koje bi mogle povećati motivaciju za traženje posla. Prva se odnosi na procjenu pozitivnosti eventualnog ponovnog zaposlenja. Dva najvažnija aspekta te procjene su financijsko stanje i psihološka važnost posla osobi. U drugu kategoriju varijabli ide percepcija nezaposlenog o uspješnosti pokušaja traženja posla. Neke osobine ličnosti također se smatraju bitnim za predviđanje traženja posla; osobe s unutrašnjim lokusom kontrole vjerojatno će intenzivnije tražiti posao. U njihovom istraživanju pokazalo se da je najbolji prediktor sa-

mom intenzitetu traženja posla namjera za traženje posla, a tu namjeru objašnjavaju socijalna podrška, percipirana efikasnost i financijske teškoće.

Stavovi

Stav je stečena, relativno trajna i stabilna organizacija pozitivnih i negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu. Objekt stava mogu biti razne pojave iz psihološkog i socijalnog svijeta pojedinaca, grupe, situacije, ideje itd. Jednom formirani stavovi su otporni na promjene i dosta su trajni, premda se pod određenim okolnostima i nekim novim iskustvima mogu mijenjati.

Jedna od najpoznatijih je Olportova definicija. Stav je mentalna spremnost, stečena individualnim iskustvom, koja vrši direktivni ili dinamički utjecaj na reagiranje pojedinca na objekte i situacije s kojima dolazi u dodir (Olport 1937).

Zvonarević (1985) navodi da između spomenutih definicija nema bitnih razlika jer je sve one naglašavaju da je bit stavova u tome da predstavljaju neke tendencije koje usmjeravaju naše reagiranje. Ono što je izostavljeno u svim dosadašnjim definicijama jeste usmjerenost čovjeka prema samom sebi, odnosno stav prema samom sebi, bilo prema nekim svojim osobinama, postupcima ili akcijama. Tako bi jedna dopunjena definicija glasila: „Stav je stečena tendencija da se reagira bilo pozitivno bilo negativno prema osobama, objektima ili situacijama izvan nas, bilo prema vlastitim osobinama, idejama ili postupcima“.

Pored toga tvrdi da postoji više razloga koji su doveli do izuzetne popularnosti stavova u socijalnoj psihologiji. Tako se navode dva razloga: prvo da stav nije vlasništvo nijedne škole i drugo da taj pojam izbjegava spor o utjecaju nasljeđa i okoline.

Iako svi stavovi imaju sve tri komponente (emocionalnu, konativnu i kognitivnu), svaki pojedini stav može se zasnivati više na jednoj komponenti nego na drugoj. Kada je porijeklo stavova u pitanju, oni mogu djelimično biti određeni nasljeđem (istraživanja na blizancima) a djelimično naučeni kao rezultat socijalnog učenja (klasično uvjetovanje, instrumentalno uvjetovanje, učenje po modelu).

Isti faktori koji utiču na formiranje stavova utiču i na njihovo mijenjanje (Rot 2003). Postoji određeni broj posebnih činilaca od kojih zavisi uspjeh u nastojanju da se promijeni postojeći stav. Mijenjati postojeće stavove znači i formirati nove stavove. Oni posebni faktori od kojih zavisi mijenjanje stavova predstavljaju i faktore formiranja stavova.

Stavovi se mogu mijenjati s obzirom na njihov intenzitet, direkciju, sistemsko i namjerno nastojanje da dođe do promjene u stavovima. Promjene stavova zavise od:

- Karakteristika samih stavova (ekstremnosti, složenosti, usklađenosti, snage).

Ekstremniji stavovi sa većim intenzitetom uvjerenosti u njihovu tačnost, vjerovatno će se teže mijenjati od manje ekstremnih. Oni koji imaju manje elemenata, lakše će se mijenjati.

– Karakteristika ličnosti:

Promjene stava zavise od motiva karakterističnog za pojedinca. Ukoliko su određeni motivi intenzivniji a postojeći stav ima veću vrijednost za njihovo zadovoljenje utoliko će se stav teže promijeniti. Kao značajne crte ličnosti od kojih zavisi efekt djelovanja različitih od faktora na mijenjanje stavova navode se: inteligencija, persuaibilnost i potreba za kognitivnom jasnošću.

– Zavisnost promjene stava od grupe:

Napuštanjem grupe sa određenim shvatanjima i stavovima i uključivanjem u novu grupu sa drugačijim shvatanjima i stavovima, često dolazi do značajnih promjena stavova.

Ljudi se ponašaju u skladu sa svojim stavovima iz više razloga. Prvo, moguće je da neki spoljni faktori onemogućuju ponašanje u skladu sa sopstvenim stavom, kao na primjer socijalni pritisak grupe ili ekonomska kriza u državi. Drugo, moguće je da čovjek nema sposobnosti ili osobine koje su potrebne da bi se ponašao u skladu sa svojim stavovima i vrijednostima. Tema ovog rada je upravo izučavanje stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla kod nezaposlenih osoba.

Bitno pitanje je zašto mijenjati stavove? Jedan jednostavan odgovor je da bi negativne stavove pretvorili u pozitivne. Tako na primjer, ako neka nezaposlena osoba ima negativan stav prema traženju posla, odnosno misli da ga ne može naći iz raznih razloga, od kojih su najčešći mito i korupcija, onda je potrebno takvoj osobi promijeniti stav kako bi se motivirala da krene tražiti posao. Jedan od načina promjene negativnog stava su edukacije i bolja informisanost za osobe koje traže posao. Grinberg i Baron (1998) navode da ljudi mijenjaju stavove kako bi se usaglasili jedni sa drugima. Također, postoje situacije u kojima namjerno pokušavamo da promijenimo stavove drugih ljudi. Mi možemo biti zainteresirani da promijenimo stavove ljudi prema radu nabolje, jer se njihovi negativni stavovi mogu dovesti u vezu sa negativnim ponašanjem. Ovo se može prenijeti i na nezaposlene osobe. Negativan stav budi negativno ponašanje, samom težnjom da im promijenimo negativan stav u pozitivan mijenjamo njihovo ponašanje nabolje, što bi značilo da nemotiviranu osobu možemo educirati da postane motivirana u procesu traženja posla.

Metodologija istraživanja

Predmet i problem istraživanja

Polazišni predmet našeg empirijskog istraživanja predstavlja sagledavanje prirode (smjera i intenziteta) stavova nezaposlenih, ali i zaposlenih kao kontrolne grupe, prema vrijednosti o aktivnom traženju posla. U središtu proučavanja je opšti stav o vrijednosti aktivnog traženja posla koji je sagledavan pomoću

njegove tri komponente. Kognitivna komponenta stava predstavlja niz posebnih mišljenja, uvjerenja, ocjena prema vrijednosti o aktivnom traženju posla. U okviru ove komponente biće proučavano koliko ispitanici smatraju da se aktivnim traženjem posla može dobiti posao. Sljedeća, afektivna komponenta, odnosi se na to koliko ispitanici aktivno traženje posla smatraju poželjnim oblikom ponašanja. Ovdje spadaju sve one ocjene preko kojih ispitanici mogu iskazati svoj emocionalni odnos prema stvarima i pojavama vezanim za aktivno traženje posla: (Da li aktivno traženje posla budi u meni osjećaj beznadežnosti ili da li ima smisla aktivno tražiti posao, jer se svaki put razočaram kad me ne prime). Končno u treću grupu spadaju sva ona mišljenja ispitanika koja ukazuju na konativnu/voljnu komponentu stava prema vrijednosti o aktivnom traženju posla, kao na primjer čestica (Vjerujem da ću najdalje za godinu dana naći posao). Ovdje treba da dodemo i do informacija da li bi se i u kojoj mjeri ispitanici uključili u programe aktivnog traženja posla. Pomenute komponente stava objedinimo u jedan opšti stav o vrijednosti aktivnog traženja posla. U okviru posmatranog stava biće sagledavana njegova distribucija i latentna struktura stava.

Iz svega navedenog smatramo da je moguće i naučno opravdano predmet ovog istraživanja specifikovati kao:

1. Sagledavanje prirode distribucije stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla;
2. Utvrđivanje latentne strukture stavova o aktivnom traženju posla.

Ispitivanje stava o vrijednosti aktivnog traženja posla ima dvostruki cilj: naučni i praktični cilj. *Naučni cilj*, u čijem se smislu proučava prirodu distribucije i strukture stavova nezaposlenih o aktivnom traženju posla. *Praktični cilj* je da dobiveni rezultati pomognu radu zaposlenika u zavodima za zapošljavanje kao i u procesu pravljenja planova i programa za unapređivanje rada sa nezaposlenim osobama kao i motivacije nezaposlenih u aktivnom traženju posla.

Hipoteze istraživanja

Istraživačka pitanja, postavljena na bazi prethodnog teorijskog konstrukta, usmjeriće izvođenje hipoteza i tako omogućiti njihovo definisanje (Dunderović 2005).

U pristupu ovako koncipiranom istraživanju moguća su različita hipotetička polazišta koja ćemo u radu kroz dobijene rezultate potvrditi ili opovrgnuti.

Pitanje i hipoteze od kojih smo krenuli u istraživanju su sljedeće:

Istraživačko pitanje

Kakve stavove o vrijednosti aktivnog traženja posla imaju zaposlene i nezaposlene osobe, te koji procenat varijanse ispitivanih stavova možemo objasniti uz pomoć tri izdvojena faktora?

H1. U pogledu distribucije stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla očekujemo da će najveći broj ispitanika biti u kategoriji „negativnog stava“ prema vrijednosti o aktivnom traženju posla. Očekujemo da će distribucija skorova ispitanika na skali o aktivnom traženju posla biti pozitivno asimetrična.

H1-1: Uz pomoć tri izdvojena faktora objasniće se više od polovine ukupne varijanse stavova prema aktivnom traženju posla.

Uzorak ispitanika

Uzorak zaposlenih osoba čine lica zaposlena kako u državnim tako u privatnim dostupnim preduzećima u Kantonu Sarajevo.

Istraživanjem je obuhvaćen uzorak od 160 (51,6%) nezaposlenih i 150 (48,4%) zaposlenih. Ukupan broj ispitanika je 310.

Metode istraživanja

U našem istraživanju koristili smo dvije metode: empirijsko neeksperimentalna metoda i metoda teorijske analize.

Istraživanje je realizovano kao tipično transverzalno empirijsko istraživanje, drugim riječima naše istraživanje je snimak stanja svijesti nezaposlenih osoba o vrijednosti aktivnog traženja posla u jednom određenom periodu.

Metodu teorijske analize koristili smo za proučavanje sekundarne građe, pri čemu su analizirane nama dostupne publikovane stručne i naučne rasprave o nezaposlenosti, aktivnom traženju posla.

Rezultati ove analize su nam poslužili za projektovanje i realizaciju istraživanja, kao i za pripremu teorijskog okvira koji nam je pomogao da dobijene rezultate protumačimo u granicama njihovih relevantnih okvira.

Instrumenti za prikupljanje podataka

U istraživanju smo koristili sljedeće instrumente za prikupljanje podataka:

1. Upitnik za ispitivanje socijalnih, ličnih i iskustvenih obilježja ispitanika;
2. Skala za ispitivanje stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla.

Skala za ispitivanje stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla konstruisana je od strane autora za potrebe istraživanja. Skala je Likertovog tipa i sastoji se iz 19 ponuđenih tvrdnji. Ispitanici su na tvrdnje ogovarali zaokruživanjem odgovora u zavisnosti od toga koliko se slažu sa navedenom tvrdnjom.

Pouzdanost je utvrđena pomoću Krombah alfa koeficijenta koji se izводи na osnovu utvrđivanja unutrašnje konzistencije cijelog testa. Vrijednost Krombah alfa koeficijenta iznosi 0,811 što znači da je pouzdanost skale stavova

o vrijednosti aktivnog traženja posla zadovoljavajuća i u skladu je sa problemom istraživanja.

Organizacija istraživanja i postupci za obradu podataka

Ovo istraživanje koncipirano je i realizovano kao tipično empirijsko istraživanje, popunjavanje upitnika obavljeno je anonimno, čime je omogućena anonimnost ispitanika, te objektivnost njihovih iskaza, samim tim i prikupljanje podataka. Veličina uzorka je zadovoljavajuća za potrebe ovog istraživanja, i usklađena sa metodološkim zahtjevima. U statističkoj obradi podataka primijenili smo program SPSS 12 for Windows, a korišteni su statistički postupci koji najviše odgovaraju prirodi distribucije dobivenih podataka.

Rezultati istraživanja

Aktivno traženje posla smo posmatrali proučavajući stavove nezaposlenih i zaposlenih osoba o istom.

Rezultati istraživanja stava ispitanika o vrijednosti aktivnog traženja posla prezentovani su u tabeli br. 1 i pokazuju tendenciju koncentrisanja odgovora ispitanika oko aritmetičke sredine, jer se prosječni skalni rezultati dobiveni na osnovu raspona od 1 do 5 na stavkama kreću od najvišeg 4,21 do najnižeg 1,86. Podaci u ovoj tabeli su prikazani sirovi, to jest onako kako su ispitanici zaokruživali odgovore u skali za ispitivnaje stava o vrijednosti aktivnog traženja posla.

Kasnije, u obradi podatak, i vrijednosti odgovora ispitanika razmatarne su tako da odgovaraju smjeru stava, to jest pojedine čestice su obrnute na pozitivne vrijednosti jer su im tvrdnje formulisane negativno.

Kad analiziramo distribuciju stavova, postoji nekoliko čestica na čije distribucije odgovora treba obratiti pažnju. Tako na primjer čestica broj jedan čiji je sadržaj „Samo mi biro može naći posao“ ima distribuciju koja ukazuje da najveći broj ispitanika nije pasvan u tom smislu, jer se skoro 43% ispitanika uopšte ne slaže sa ovom tvrdnjom, dok se dodatnih 32% ispitanih ne slaže sa ovom tvrdnjom, odnosno preko 75% ispitanih se u određenom stepenu ne slaže sa tim da treba sjediti kući i čekati da neko sa biroa pozove.

Tabela 1: Distribucija stava prema aktivnom traženju posla (sirovi podaci)

Tvrđnje	U opšte se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	AS
1. Samo mi biro može naći posao.	132	102	65	9	2	1,86
	42,58	32,90	20,97	2,90	0,65	
2. Traženje posla je samo trošenje vremena bez rezultata.	116	144	31	14	5	1,86
	37,42	46,45	10,00	4,52	1,61	
3. Posao može naći svatko ko ga uporno traži.	11	31	52	129	87	3,81
	3,55	10,00	16,77	41,61	28,06	
4. Nema smisla tražiti posao jer se svaki put razočaram kad me ne prime.	71	134	79	19	5	2,20
	23,05	43,51	25,65	6,17	1,62	
5. Ne volim se nametati ponudama i „ići od vrata do vrata“ kako bih pronašao/la posao.	44	106	85	65	9	2,64
	14,24	34,30	27,51	21,04	2,91	
6. Aktivno traganje za poslom u meni budi osjećaj beznadežnosti.	38	134	77	51	8	2,54
	12,34	43,51	25,00	16,56	2,60	
7. Uzaludno je iznositi koliko mi je posao potreban jer me većina poslodavaca neće razumjeti.	35	102	78	83	11	2,78
	11,33	33,01	25,24	26,86	3,56	
8. Spreman sam se uključivati u programe edukacije kako bi obezbijedio/la što bolje uslove za dobijanje posla.	3	12	19	160	116	4,21
	0,97	3,87	6,13	51,61	37,42	
9. Aktivno traženje posla je gubljenje vremena jer se ionako posao dobija preko „štele“.	22	93	107	58	30	2,94
	7,10	30,00	34,52	18,71	9,68	
10. Besmisleno je tražiti posao jer samo trošim novac koji još nisam zaradio/la.	51	161	64	26	6	2,27
	16,56	52,27	20,78	8,44	1,95	
11. Dobro je razvijati mrežu prijatelja jer ću tako lakše naći posao.	4	12	27	175	92	4,09
	1,29	3,87	8,71	56,45	29,68	

Tabela 1: nastavak

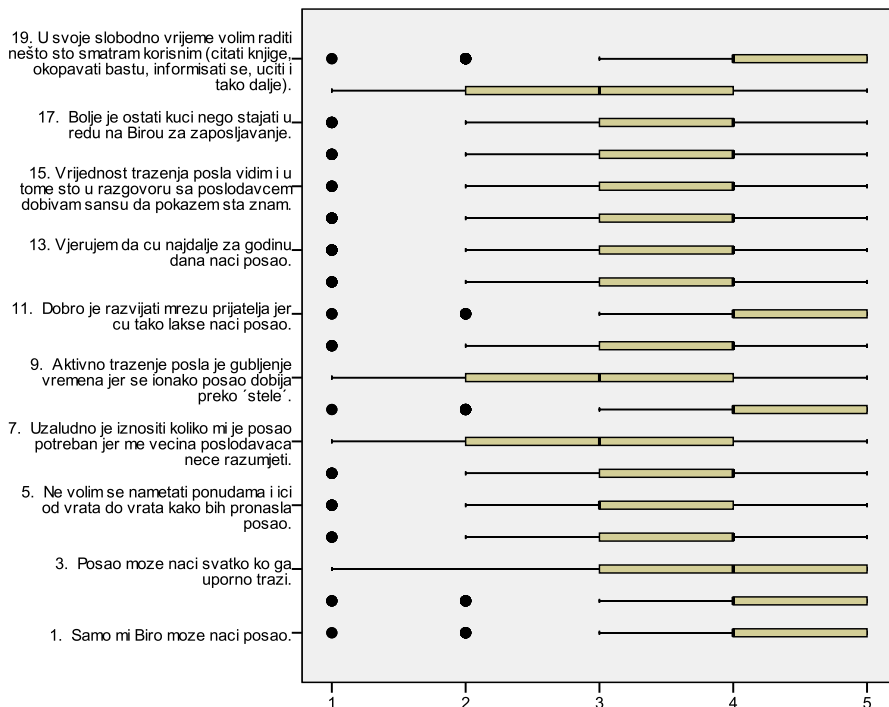
<i>Tvrđnje</i>	Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	AS
12. Svima je jasno da u današnje vrijeme nema smisla aktivno tražiti posao.	50	155	66	30	8	2,32
	16,18	50,16	21,36	9,71	2,59	
13. Vjerujem da ću najdalje za godinu dana naći posao.	17	35	92	123	40	3,44
	5,54	11,40	29,97	40,07	13,03	
14. Dosta mi je više traženja posla.	77	133	69	17	11	2,19
	25,08	43,32	22,48	5,54	3,58	
15. Vrijednost traženja posla vidim i u tome što u razgovoru sa poslodavcem dobivam šansu da pokažem šta znam.	7	19	52	179	52	3,81
	2,27	6,15	16,83	57,93	16,83	
16. Osjećam da je korisno svoje slobodno vrijeme „ubiti“ tražeći posao.	9	40	60	164	37	3,58
	2,90	12,90	19,35	52,90	11,94	
17. Bolje je ostati kući nego stajati u redu na birou za zapošljavanje.	64	137	62	36	11	2,33
	20,65	44,19	20,00	11,61	3,55	
18. Danas posao mogu naći samo oni koji imaju ili novac ili moćne prijatelje.	23	64	104	82	37	3,15
	7,41	20,64	33,548	26,45	11,93	
19. U svoje slobodno vrijeme volim raditi nešto što smatram korisnim (čitati knjige, okopavati baštu, informisati se, učiti i tako dalje).	2	15	31	150	112	4,15
	0,65	4,84	10,00	48,39	36,13	

Čak 40,07% ispitanika smatra da će najkasnije za godinu dana naći posao ili bi moglo naći drugi posao. Većina čestica pozitivno formuliranih u korist aktivnog traženja posla odražava visoke frekvencije odgovora sa pozitivnim slaganjem.

Ispitanici smatraju da je korisno aktivno tražiti posao, odnosno da je korisno ubiti vrijeme tražeći posao, te da je dobro razvijati mrežu prijatelja.

U grafikonu br 1. se može vidjeti distribucija stava o vrijednosti aktivnog traženja posla sa obrnuto obrađenim česticama koje prikazuju stvarni smjer ispitivanog stava. Takvi podaci su korišteni u obradi i dalje su prikazani u analizi.

Grafikon 1: Distribucija podataka stava o vrijednosti aktivnog traženja posla



Kod većine negativno formuliranih čestica sa odgovorom „potpuno se slažem“ frekvencije su male. Na primjer samo 3,58% ispitanika je slaže sa tim da im je dosta traženja posla, a upitno je koliko i kako su ga do tad uopšte tražili.

Ispitanici vide vrijednost u razgovoru sa poslodavcima, jer tako dobivaju šansu da pokažu šta znaju.

Veoma zanimljiv podatak je da se 38,38% odgovora nalazi u kategoriji odgovora čestice koja se glasi „Danas posao mogu naći samo oni koji imaju ili novac ili moćne prijatelje“ dok je 28,39% odgovora u kategoriji čestice „Aktivno traženje posla je gubljenje vremena jer se ionako posao dobija preko 'štele'“.

Oko 90% ispitanika je odgovorilo da bi se uključilo u programe i edukacije koji mu mogu pomoći u traženju, odnosno, dobijanju posla.

Distribucijom odgovora može se reći da je većina ispitanika odgovorila da posao može naći svako ko ga uporno traži, čak oko 70% odgovora ispitanika se nalazi u ovoj kategoriji.

Faktorska analiza stava o vrijednosti aktivnog traženja posla

U cilju utvrđivanja i analiziranja latentnih struktura stava prema aktivnom traženju posla, urađena je faktorska analiza pomoću koje smo utvrdili fak-

tore koji leže u osnovi međusobne povezanosti sa drugim faktorima. Nastojali smo da veći broj manifestnih varijabli svedemo na manji broj latentnih faktora.

Na osnovu Bartletovog testa (Bartlett's Test of Sphericity=1143,455, Sig.=.000) testira se da li uopšte ima smisla primjenjivati analizu glavnih komponenti. Vrijednost KMO – Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorkovanja u našem slučaju iznosi 0,849 i kako je veća od 0,80 to nam govori da je moguće i da ima smisla raditi analizu glavnih komponenti.

Na osnovu matrice interkorelacija prvo je bilo izdvojeno pet faktora što je predstavljalo 53,92% ukupne varijante. Međutim kao najinterpretabilnije za naš rad smo ipak izdvojili tri glavna faktora koji predstavljaju 41,61% ukupne varijanse. Primijenjen je Kajzerov kriterij za zadržavanje glavnih komponenti. Pomoću tri glavna faktora obuhvaćeno je 18 manifestnih varijabli stava o aktivnom traženju posla. Vrijednosti odnosno objašnjenje doprinosa svakog faktora objašnjenju totalne varijanse prikazano je tabelom br. 2.

Tabela 2: Objašnjena varijansa

Komponente	Karakteristični korijen		
	Total	% objašnjene varijanse	% ukupno objašnjene varijanse
1	4,619	25,661	25,661
2	1,600	8,890	34,551
3	1,271	7,063	41,614

Prvi faktor objašnjava najveći dio totalne varijanse i to 25,66%, drugi faktor objašnjava 8,89% i treći faktor objašnjava 7,06%. Možemo zaključiti da je latentna struktura manifestnih varijabli stava o aktivnom traženju posla zasićena najviše prvim dominantnim faktorom koji obuhvata prvih 11 manifestnih varijabli, što se može vidjeti iz matrice faktorskih zasićenja izdvojenih komponenti opšteg stava prema aktivnom traženju posla prikazanih tabelom br. 2, gdje smo prikazali prva tri glavna faktora.

Faktor 1 – objašnjava 25,661% ukupne varijanse i označava smisao, vjeru i nadu u aktivnom traženju posla s toga smo ovaj faktor nazvali *smisao aktivnog traženja posla*. Sačinjavaju ga manifestne varijable prikazane u sljedećoj tabeli.

Ovaj faktor objašnjava najveći dio ukupne varijanse te s tim objedinjuje i najveći broj tvrdnji u skali stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla. U skladu sa pomenutim faktorom valja naglasiti da ljudi, pogotovo nezaposleni, gube smisao u većini životnih sfera, beznađežni su i pasivni. Tvrdnje prvog faktora nam otkrivaju stav nezaposlenih kao i zaposlenih ljudi o aktivnom traženju posla, one su u prvobitnoj fazi konstrukcije skale sakupljane i od strane nezaposlenih osoba u smislu otvorenih odgovora o tome šta je aktivno traženje posla.

Tabela 3: Manifestne varijable koje zasićuju faktor *smisao aktivnog traženja posla*

Tvrđnje	<i>r</i>
1. Besmisleno je tražiti posao jer samo trošim novac koji još nisam zaradio/la.	0,713
2. Aktivno traženje posla je gubljenje vremena jer se ionako posao dobija preko „štele“.	0,706
3. Aktivno traganje za poslom u meni budi osjećaj beznadežnosti.	0,631
4. Svima je jasno, da u današnje vrijeme nema smisla aktivno tražiti posao.	0,628
5. Uzaludno je iznositi koliko mi je posao potreban jer me većina poslodavaca neće razumjeti.	0,619
6. Traženje posla je samo trošenje vremena bez rezultata.	0,607
7. Danas posao mogu naći samo oni koji imaju ili novac ili moćne prijatelje.	0,576
8. Nema smisla tražiti posao jer se svaki put razočaram kad me ne prime.	0,570
9. Dosta mi je više traženja posla.	0,555
10. Ne volim se nametati ponudama i „ići od vrata do vrata“ kako bih pronašao/la posao.	0,509
11. Bolje je ostati kući nego stajati u redu na birou za zapošljavanje.	0,502

Bitno je naglasiti da prvi faktor zasićuje 11 tvrdnji skale za ispitivanje stava o aktivnom traženju posla od ukupnih 18 uvrštenih, što je više od 60% tvrdnji ukupne skale. Suštinu faktora čine tvrdnje u kojima se izražava smisao aktivnog traženja posla, gdje ispitanici smatraju da ima odnosno nema smisla aktivno tražiti posao, što se najbolje vidi u tvrdnji „Aktivno traženje posla je gubljenje vremena jer se ionako posao dobija preko 'štele'“ ili u sadržaju tvrdnje „Besmisleno je tražiti posao jer samo trošim novac koji još nisam zaradio/la“.

Faktor 2 – objašnjava 8,89% ukupne varijance. Prema sadržaju manifestnih varijabli nazvali smo ga *percepcija mogućnosti aktivnog traženja posla*. Sačinjavaju ga manifestne varijable prikazane tabelom broj 4.

Tabela 4: Manifestne varijable koje zasićuju faktor *percepcija mogućnosti aktivnog traženja posla*

Tvrđnje	<i>r</i>
1. Vrijednost traženja posla vidim i u tome što u razgovoru sa poslodavcem dobivam šansu da pokažem šta znam.	0,640
2. Dobro je razvijati mrežu prijatelja jer ću tako lakše naći posao.	0,579
3. Osjećam da je korisno svoje slobodno vrijeme „ubiti“ tražeći posao.	0,501
4. Spreman/a sam uključivati se u programe edukacije kako bi obezbijedio/la što bolje uslove za dobijanje posla.	0,415

Ovaj faktor sačinjava nešto manji dio ukupne varijance i postoji preklapanje četvrte tvrdnje sa prvim faktorom. S obzirom da prvi faktor objašnjava smisao aktivnog traženja posla a smisao je uslov za početak aktivnosti, četvrta tvrdnja govori o uslovu (edukacija prije samog aktivnog traženja posla) koji je važan za sam čin traženja posla, te smo stoga dobili preklapanje sa prvim faktorom. Drugi faktor smo označili kao percepcija mogućnosti aktivnog traženja posla. Ukoliko osoba vjeruje u sebe i svoje sposobnosti, ona će percipirati mogućnosti u okolini te biti slobodnija da se predstavi drugima, u našem slučaju poslodavcu kao što se može vidjeti u tvrdnji jedan, čija je korelacija sa faktorom 0,64. Ostale tri tvrdnje se manje-više odnose na istu sposobnost jer ako osoba zna da je dobro razvijati mrežu prijatelja i zna kako ispuniti svoje slobodno vrijeme onda pretpostavimo da će to i uraditi.

Faktor 3 – objašnjava 7,06% ukupne varijanse. Prema sadržaju manifestnih varijabli nazvali smo ga *spremnost na aktivno traženja posla*. Sačinjavaju ga manifestne varijable prikazane tabelom broj 5.

Tabela 5: Manifestne varijable koje zasićuju faktor *spremnost na aktivno traženja posla*

<i>Tvrdnje</i>	<i>r</i>
1.Samo mi Biro može naći posao.	0,666
2.Posao može naći svatko ko ga uporno traži.	-0,528
3.Vjerujem da ću najdalje za godinu dana naći posao.	-0,511

Pripremljenost ljudi u traženju posla zavisi umnogome od njihovog prethodnog iskustva u traženju posla. Onaj ko prvi put traži posao poslije završene škole najvjerojatnije da i neće biti toliko aktivan jer pretpostavimo da nema iskustva ili barem vodilju u tom procesu. Zatim neinformisanost ljudi o postojećim edukacijama u traženju posla ili o aktivnostima institucija koje posreduju u zapošljavanju dovode do pogrešnog mišljenja novonezaposlenih ljudi da im neko drugi treba tražiti posao. Stoga, najveću korelaciju sa faktorom ima tvrdnja „samo mi biro može naći posao“.

Spremnost na aktivno traženje posla ne smije biti ograničena vjerovanjem da nam neko drugi može pomoći bolje nego što možemo mi sami sebi.

Zaključci

Prva prepostavka od koje smo krenuli bila je da će se većina odgovora distribuirati na stranu negativnog stava. Rezultati pokazuju da nezaposlene osobe pokazuju pozitivan stav prema vrijednosti o aktivnom traženju posla, što je u određenoj mjeri neočekivan podatak, s obzirom da nezaposlene osobe u praksi nisu aktivne u traženju posla. Da li ih treba potaknuti nekim specijalnim programima obuke o prednostima aktivnog traženja posla ili postojeće aktivnosti službi za zapošljavanje prilagoditi ovakvom stanju? Ovdje svakako moramo uzeti u obzir da je istraživanje provedeno na području Kantona Sarajevo i da bi svakako slična istraživanja trebalo provesti na širem području BiH.

Faktorskom analizom su izdvojena tri faktora koja se tiču u prvom redu smisla aktivnog traženja posla te percepcije mogućnosti prema aktivnom traženju posla i na kraju spremnosti na aktivno traženje posla.

Rezultati istraživanja latentnih struktura manifestnih varijabli pokazali su da se najveći broj manifestnih varijabli grupiše oko prvog faktora, čak više od 60% tvrdnji, a taj faktor se odnosi na smisao aktivnog traženja posla. Ljudi u većini slučajeva vjeruju da je besmisleno tražiti posao, jer troše novac koji još nisu ni zaradila, i da aktivno traženje posla predstavlja gubljenje vremena, jer vjeruju da se ionako posao dobija preko „štele“. Dalje, ljudi su beznadežni i ne žele da preživljavaju nova razočarenja izazvana drskim ponašanjima pojedinih poslodavaca kojih je u posljednje vrijeme sve više, jer su i oni pod uticajem ekonomske krize u svijetu. Zatim, ljudi nemaju sapouzdanja izaći od vrata do vrata i sami sebe predstavljati u procesu aktivnog traženja posla, što može biti izazvano manjkom radnog iskustva u traženju kontakata kao i nepripremljenosti, nespremnosti osobe. Stoga, nezaposlene osobe latentno pokazuju više od 50% frekventnosti odgovora na tvrdnju koja se odnosi na isto, da je bolje ostati kod kuće nego čekati u redu na birou za zapošljavanje, iako je javljanje ovoj instituciji jedan vid aktivnog traženja posla.

Ostala dva faktora se odnose na percepciju mogućnosti i spremnost u traženju posla. Reklo bi se da spremnost zavisi od sposobnosti ili pak proizlazi iz nje, jer ukoliko osoba ima dobro razvijene vještine u traženju posla a samim tim je dobro informisana, nema razloga da se kaže da nije spremna tražiti posao. Međutim, veoma je bitan moment koji obuhvata motiviranost osobe. Čovjek može biti i sposoban i informisan i vješt, ali da nije motiviran. Motivacija u današnje vrijeme, rekli bismo, uveliko zavisi od trenutne ekonomske krize od koje mnogi ljudi ne vide smisao u većini životnih sfera.

Literatura

- Aronson 2005: E. Aronson i dr., *Socijalna psihologija*, Zagreb: Mate.
- Babić 2005: B. Babić, *Promjene u intenzitetu traženja posla kod nezaposlenih osoba: longitudinalna studija*. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Odsjek za psihologiju.
- Bajraktarević 2003: J. Bajraktarević, *Metodologija psiholoških istraživanja*, Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Berger 2002: J. Berger, *Psihološki potporni sistem*, Beograd: Centar za primenu psihologiju,
- Bilten 2009: *Statistički pregled za mjesec august 2009*, Sarajevo: Služba za zapošljavanje Kantona Sarajevo.
- Birsa 2010: J. Birsa, *Definicije i mjerenje nezaposlenosti*: <<http://www.mjesec.ffzg.hr/nezaposlenost>> 05. 06. 2010.
- Dunderović 2005: R. Dunderović, *Osnovi psihologije menadžmenta*, Novi Sad: Fakultet za menadžment.

- Dunderović 1995: R. Dunderović, *Socijalno psihološki faktori motivacije za rad*, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Fajgelj 2005: S. Fajgelj, *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.
- Federalni Zavod za zapošljavanje 2009: *Ko se smatra nezaposlenom osobom*, Sarajevo: Federalni Zavod za zapošljavanje.
- Grinberg i Baron 1998: G. Greenberg i W. Baron, *Ponašanje u organizacijama*, Beograd: Želind.
- Kinicki 2000: A. Kinicki i dr., *A panel study of coping involuntary job loss*, <<http://www.jstor.org/stable/1556388>> 25. 06. 2009.
- Krneta 1998: D. Krneta, *Konstrukcija i primjena skala u ispitivanju stavova*, Banja Luka: Oslobođenje.
- Mrnjavac 1996: Ž. Mrnjavac, *Mjerenje nezaposlenosti*, Split: Ekonomski fakultet.
- Olport 1937: G. Allport, *Uvod u psihologiju ličnosti*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Papilot 2009: Papilot, *Metodološki priručnik za trenere*, Ljubljana: Zavod Papilot.
- Rot 2003: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Solaković 2010: A. Solaković, *Osobine ličnosti kao prediktori stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla*, Magistarski rad, Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet
- Vanberg i dr. 1996: Wanberg, Connie R. Watt, John D. Rumsey, Deborah J., *Individuals without jobs: an empirical study of job-seeking behavior and reemployment*, Journal of Applied Psychology
- Var, Džekson 1984: Warr, P. & Jackson, P. R.: *Men without jobs: Some correlates of age and length of unemployment*, Journal of Occupational Psychology
- Zvonarević 1985: M. Zvonarević, *Socijalna psihologija*, Zagreb: Školska knjiga.

Alma H. Solaković

STRUCTURE OF THE ATTITUDES OF THE UNEMPLOYED PERSONS ON THE VALUE OF JOB SEARCH

Summary

The idea for the research originated from the practical needs and it represents an attempt to explain scientifically the attitudes of the unemployed persons on the value of job search. The research is of the non-experimental transversal character. The data were collected in the period between July and September in 2009 and the respondents were unemployed persons registered by the public employment office (N=160), and the employees from the public and private firms (N=150).

The attitudes of the respondents were measured by the scale for questioning attitude on active job search. We also used the questionnaire for social and status characteristics such as: the status of employment, place, sex, age, profession, work experience, time of registering in the public employment office, CV, and salaries.

After collection the data were processed in the SPSS by various statistical methods. We used: measures of the medium value, variability measures, and factor analysis in order to examine latent structures of the attitudes on the value of job search.

The results showed that the attitude of the unemployed persons toward job search was positive. So, we singled out three factors in the latent structure of the attitude. The most important was the first factor, which explains the most important part of the obvious variability, and we named it the meaning of the active job search.

The respondents were aware of their condition and their impossibility to change it. The important notion is that they need an educator, motivator, someone who would direct them or at least motivate them for the further activities on job search.

НЕТНОГРАФИЈА ВИРТУЕЛНЕ АГРЕСИЈЕ**

Апстракт: Одсуство директног контакта у електронској комуникацији имплицира извесну анонимност која делује веома ослобађајуће, па неки учесници изражавају део своје личности коју иначе у стварном животу не показују, док други користе анонимност интернета да би се ослободили фрустрација. Интензитет вербалне агресије креће се на скали од беневоолентних, прихватљивих и готово неуверљивих, до изузетно увредљивих, понижавајућих и претећих исказа. Овакав распон друштвених и језичких појава представља изазов за различите врсте истраживања, те је једна од најприкладнијих методолошких парадигми виртуелна етнографија. У раду ће бити приказане и анализирани две комуникационе ситуације у електронском окружењу: електронске ћаскаонице и Фејсбук, које су одабране због различитости у погледу анонимности корисника и последичне виртуелне агресије коју они испољавају. Претпоставка је да ће вербална агресија бити много израженија у ћаскаоницама, где корисници немају сталне идентитете и не користе стварна имена, него на Фејсбуку, где већина корисника на свој профил напише право име и презиме, а често ставља и своју слику.

Кључне речи: електронска комуникација, виртуелна агресија, нетнографија, електронске ћаскаонице, Фејсбук, анонимност.

1. Увод

Електронска комуникација доживела је праву експлозију у последњих 15 година захваљујући чињеници да је компјутерска опрема постала приступачнија великом броју људи због све нижих цена, али и због тога што је сама инфраструктура која омогућава приступ интернету временом постајала поузданија и распрострањенија, а њено коришћење јефтиније. Упркос чињеници да електронска комуникација данас може да се одвија на мултимедијалан начин, тј. да се користи и слика и звук, лингвистима је ипак и даље у жижи интересовања синхрона и асинхрона комуникација где корисници имају на располагању само монитор и тастатуру. Пошто у оваквој интеракцији нема контакта лицем у лице, учесници имају смањене могућности комуницирања утолико што не могу да чују нити виде особу или особе са којима разговарају. Док то, с једне стране, значи да се сама тастатура искориштава на читав низ креативних начина, што за резултат има веома иновативан, свеж и надамне интересантан језички варијетет који обилује новим и необичним особинама, с друге стране ово одсуство директног

* radic.bojanic@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта Министарства за образовање и науку бр. ИИИ47020 „Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене“.

контакта имплицира извесну анонимност, која делује веома ослобађајуће, и то на више начина. Један број учесника добија прилику да изрази и покаже део своје личности коју иначе у стварном животу не показује (нпр. зато што је стидљив), али постоје и учесници који анонимни простор интернета користе да би се ослободили фрустрација, што чине на најразличитије начине.

2. Виртуелна агресија

Вербална агресија на интернету испољава се кроз „вербално ратовање“ (Дери 1994: 2), чији се интензитет и агресивност крећу на скали од беневоолентних, прихватљивих и готово неувредљивих исказа, где је учесник добронамеран и има за циљ да некога нечему научи или да неког спречи или заустави, до изузетно увредљивих, понижавајућих и претећих исказа. Блажа верзија вербалног ратовања најчешће је веома забавна и учесници се радо укључују у такву врсту комуникације, јер знају да ће добити оно што су тражили, а то је вербални дуел са достојним противником. У неку руку, такво вербално ратовање је игра, што одражава једно од доминантних лица интернета – разиграност (в. Данет 2001). О томе сведочи и чињеница да су неки такви вербални дуели постали познати широм интернета и да се и дан-данас препричавају као „познати вербални ратови“, нпр. између вегетаријанаца и свеједа на једној дискусионој групи о томе ко је подложнији недостатку витамина Б-12. Вербално ратовање је очекивано стање ствари на интернету, поготово зато што су речи једино оружје и једини начин изражавања идентитета, а разиграност главни мотив. Готово свака тема може да буде повод за ватрену дискусију у којој се учесници опредељују за једну од две стране, те бране своје мишљење и подржавају једну или нападају другу страну.

На сајтовима посвећеним вербалном ратовању могу да се нађу опси различитих врста таквих досетљивих и виспрених дијалога. Тако се наводе следеће врсте „напада“: правописни напади, граматички напади, напади на брзину интернета, напади на новајлије, напади на лењивце који не читају упутства, напади на супарнике са бољим/горим компјутером, напади на самотњаке и особењаке без стварног живота, напади на оглашиваче, итд. У најблажем облику, вербално ратовање може да се односи на дуге, интензивне и усијане дискусије у којима не долази до директног вређања других учесника. Ипак, понекад вербални ратови заиста могу да се развију у нешто што излази из оквира њихове уобичајене дефиниције, а учесници могу да оду тако далеко у вређању да комуникација која се одвија у електронском окружењу добија особине говора мржње.

До овога врло често долази због природе самог медијума, где анонимност умногоме доприноси распламсавању агресије и употреби говора мржње. Анонимност неки учесници доживљавају као заштиту и могућност да некажњено кажу ствари које би у стварном животу заслужиле осуду

друштва. Осим тога, анонимност их подстиче да тестирају границе сопственог понашања и истражују последице, посебно зато што су заштићени другим лицем које су за себе створили. Напоследку, сама брзина електронске комуникације, толико природна овом медијуму, условљава да корисници скоро уопште и не промисле своје речи, што последично значи да интензитет доживљаја одређене вербалне размене није ни на какав начин умањен, нити су реакције умереније.

Електронско окружење, између осталог, подразумева и либералну средину у којој се комуникација несметано одвија, али од велике је важности и толеранција, како језичка, тако и друштвена. Како наводи Бугарски (2002а: 107), „концепт толеранције заправо обухвата цео један распон ставова према различитости“, те се може говорити о тек пасивном прихватању постојања и практиковања другости у погледу расе, етничитета, религије, језика, културе, обичаја, понашања (Бугарски 2002а: 107), али се може говорити и о активном и несумњиво позитивном расположењу, либералном ставу који излази у сусрет одликама, вредностима, мишљењима или чиновима других, испољавајући ширину духа уз пуно уважавање разноликости у људском животу (Бугарски 2002а: 107). Иако је потоња врста толеранције добродошла и итекако потребна, слободно се може рећи да је у на интернету чешће на снази, ако уопште и јесте, она пређашња. Извикана слобода говора, посебно слобода говора на интернету, има своје предности, али и мане. Док једни уживају у чињеници да несметано могу да изразе своје мишљење, да без ограничења кажу оно што им је на уму, други се итекако осећају угроженима слободом коју ови први себи дозвољавају, а њихови апели за контролом онога што је речено наилазе на двојаку реакцију. На неким форумима и сајтовима дневних новина модератори заиста воде рачуна о томе да се слобода изражавања не упражњава науштрб других учесника, док другде модератори тврде да није њихов посао да ућуткавају агресивније учеснике, те саветују онима који вербалну агресију не могу да поднесу да не читају оно што је написано.

3. Виртуелна етнографија – нетнографија

Овакав распон друштвених и језичких појава представља изазов за различите врсте истраживања која морају да узму у обзир особине медијума комуницирања и начине на које он утиче на саму комуникацију, на учеснике у комуникацији и њихово понашање, и перцепцију себе и других. Једна од најприкладнијих методолошких парадигми за остваривање оваквог циља јесте етнографија, која подразумева да истраживач проведе неко време у средини коју истражује посматрајући односе међу члановима заједнице, комуникацију и активности у којима они учествују, обичаје, рутине, одступања од правила итд. Циљ истраживача је да разуме начин на који је заједница организована и да јасно опише и објасни појаве којима присуствује.

Уколико се оваква методологија примени у електронском окружењу, добија се детаљан увид у то како учесници у електронској комуникацији доживљавају технологију, њена ограничења, али и њена богатства. Хајн (2000) ово назива виртуелном етнографијом, док Козинец (2006) користи термин нетнографија.

Као и у класичном виђењу етнографије, и овде истраживач постаје део заједнице, мада истовремено остаје и странац, што му даје могућност да искуси ствари које посматра и објективну димензију искуства надогради субјективном. Без обзира на то да ли у електронском свету игра улогу немог посматрача или је у потпуности члан заједнице, да ли само чита поруке на форумима и коментаре на сајтовима или активно учествује у интеракцијама на Фејсбуку, истраживач стиче непроцењиво искуство и учи правила понашања у заједници чији је члан.

Премисе са којима истраживач започиње нетнографско истраживање односе се на особине виртуелне комуникације, тј. оно по чему се разликују од комуникације лицем у лице (Козинец 2006): (1) у питању је текстуални, нефизички контекст са мало невербалних и друштвених сигнала; (2) људи се ту понашају другачије у односу на све досад забележене типове понашања, што је сад могуће посматрати из нових углова и на нове начине; (3) интеракција у виртуелном простору аутоматски се снима и чува у архивама; (4) због друштвене природе новог медијума није потпуно јасно да ли је у питању приватни или јавни простор, или пак неки јединствен хибрид. Упркос овим разликама између електронске и ванелектронске комуникације, нетнографија је у великој мери слична стандардним етнографским процедурама: истраживач приступа заједници, тамо сакупља података, које потом анализира, мора да води рачуна о етичком нивоу истраживања, итд. (Козинец 2002).

И сами нетнографски подаци долазе из два различита извора. С једне стране, ту су подаци које истраживач копира директно из онлајн-разговора чланова виртуелне заједнице, а с друге стране у питању су подаци које ствара сам истраживач, тј. белешке које прави током истраживања (Козинец 2006). Прва група података може се сакупљати и током самог процеса комуникације, у синхронном модусу, али и након што је интеракција завршена, у асинхронном модусу, тако што се сниме или скину из различитих архива у којима се похрањују размене, коментари, и сл. Другу групу података, тј. рефлексивне белешке, прави сам истраживач тако што бележи и оно што види и доживи и оно што о томе мисли и како то тумачи.

Пре него што истраживање уопште почне, истраживач треба да формулише хипотезе и претпоставке са којима долази „на терен“, а све дубље упознавање окружења које истражује помоћи ће му да те претпоставке потврди или одбаци. Велику улогу играју особине сајберспејса, јер се у таквом окружењу улоге места и времена перцепирају другачије, комуникација се доживљава другачије, и доводе се у питање дихотомије *стварно – виртуелно, истина – фикција, аутентично – направљено, технологија –*

природа, и репрезентација – реалност (Кичин 1998). Технологија засигурно има способност да изазове и покрене друштвене промене, што доводи до далекосежних последица по друштвене односе у времену и простору. Нове комуникационе технологије су само део процеса и промена у којима се баца сенка сумње на аутентичност, репрезентацију и реалност, као и на појединца и друштво (Хајн 2000). Развој нових технологија и, штавише, развој нових нивоа и начина комуникације путем тих нових технологија, подстиче и помаже одређени правац друштвеног развоја, мада је сигурно да саме технологије нису инхерентно подстрекачи тих друштвених промена, него просто њихови катализатори. У спирали развоја долази до интеракције снажних друштвених сила које утичу на измене у дизајну технологија, што надаље покреће нове друштвене промене. Како Хајн (2000) каже, овде је технологија само артикулација људске природе, а пошто је она сама по себи често непредвидљива, промене у технологији се дешавају на сличан, неретко неплански начин.¹

Мишљења и ставови корисника према интернету у изузетно великој мери утичу на то како се они односе према технологији и другим корисницима кроз технологију. Овај рад, стога, посматра како учесници разних врста интеракције на интернету доживљавају овај медијум, нарочито у ситуацијама које произлазе из негативних емоција и које обилују говором мржње.

Као илустрације, за рад ће бити приказане и анализирани две комуникационе ситуације у електронском окружењу: електронске ћаскаонице (старији облик интеракције синхроног карактера) и Фејсбук (друштвена мрежа новијег датума, комбинација синхроне и асинхроне интеракције). Главни разлог за одабир ова два начина виртуелног комуницирања повезан је са питањем анонимности за које се претпоставља да има кључни утицај на испољавање вербалне агресије. Претпоставка је да ће вербална агресија бити много израженија у ћаскаоницама, где корисници немају сталне идентитете и не користе стварна имена, него на Фејсбуку, где већина корисника на свој профил напише право име и презиме, а често ставља и своју слику.

4. Електронске ћаскаонице

Електронско ћаскање је синхрона писана комуникација која се одвија посредством програма за ћаскање, где корисници користе само монитор и тастатуру. Пошто не успостављају контакт лицем у лице, ћаскачи имају смањене могућности комуницирања, утолико што не могу да чују нити виде особу или особе са којима разговарају. Оно што учесници у ћаскаоницама траже јесте толеранција у интерперсоналној језичкој комуникацији, коју Бугарски (2002а: 112) дефинише као комуникацију, службену

¹ Више о самом настанку интернета као друштвене мреже и случајног производа експериментисања на војним погонима видјети у Радић-Бојанић (2007а).

као и неслужбену, јавну као и приватну, која мора да буде толератна да би била цивилизована, а и истински делотворна, а у којој комуникатори треба да се понашају као равноправни партнери, уз узајамно поштовање личности, испољавање стварног интересовања за размену која је у току и спремности да се разлике у мишљењима расправе на начин прихватљив обема странама. Упркос свеопштој позитивној атмосфери која у њима влада, ћаскаонице повремено постају попришта интензивних сукоба, током којих се често може чути говор мржње.

Улога произвођача говора мржње, тврди Бугарски (2002б: 210), припада не случајним појединцима, него утицајним политичким или идеолошким групацијама, које су или организоване у странке или неформално делују унутар појединих институција и удружења, те они у спреси са медијима вербално изражавају снажна негативна осећања, усмерена према некој друштвеној групацији која се означава као антагонистичка (Бугарски 2002б: 209). Међутим, иако ћаскачи не могу да се назову организованим политичким или идеолошким групацијама, они заиста вербално изражавају негативна осећања, а пошто је у питању јавна комуникација, могло би се рећи да је њихов дискурс експонент и одраз говора мржње који су сами чули у медијима и чији су они директан производ. И по другим се карактеристикама њихово вербално понашање уклапа у говор мржње: у питању је „вербално изражавање мржње, шовинизма, ксенофобије, расизма и других негативних колективних осећања. То је особито жесток облик јавног дифамирања или инвективе са циљем идентификације, сатанизације и могућег уништења неке етничке, националне, расне, професионалне, социјалне или политичке групације“ (Бугарски 2002а: 117). Суштина механизма говора мржње је да „увек постоје две јасно дефинисане и узајамно разграничене групе. Једну чинимо МИ – добри, прогресивни, мирољубиви, угрожени, предмет зависти и завере итд., а другу представљају ОНИ – зли, назадни, агресивни, извор претњи, сплеткароши итд.“ (Бугарски 2002а: 118).

Сваки пример вербалног ратовања има своју јасно дефинисану структуру: један од учесника прекине разговор који се дотад одвијао у ћаскаоници или скрене са теме која је дотад била доминантна у дискусионој групи и упуту осталим учесницима јасну провокацију којом изазива друге на реакцију. Уколико неко од учесника одговори на провокацију, следећи корак се састоји у томе да остали учесници реагују тако што ће се приклонити једној или другој страни. Понекад се деси да се у разговору формира и трећа група која наставља разговор који је прекинут, као да се ништа не дешава. Углавном су у питању учесници који се не осећају позванима да у таквом разговору учествују или учесници који желе да наставе комуникацију на тему на коју су дотад разговарали.

Анализа различитих текстова из ћаскаоница на енглеском и српском језику открива да вербалну агресију подстичу теме националности и религије, као и непозвано и недозвољено оглашавање у ћаскаоницама. Поред тога, заједнички су им напади на ћаскаче који греше у језику, нарочито

ако су те грешке везане за националност ћаскача, али има и тема које се разликују. Док ћаскачи из англофоног света често нападају хомосексуалце, при чему користе веома погрдне изразе, ћаскачи из ћаскаоница на српском поводом за свађу и вређање сматрају припадништво навијачком тиму фудбалског клуба. У оба језика ћаскачи користе сличну стратегију да би изазвали остале – много пута намерно понављају увредљиве и агресивне поруке, готово онолико пута колико је потребно да би изазвали одређени ефекат и навели друге на вербални сукоб, чиме показују да они контролишу ситуацију и да имају моћ над другима, утолико што могу да их наведу да се понашају како они, изазивачи, желе.

Што се тиче последица тако агресивног језичког понашања и употребе говора мржње, ситуација се разликује од једне ћаскаонице до друге. Док у једнима такви испади пролазе некажњено јер модератори верују у слободу говора и изражавања, у другима се изазивачи кажњавају, понекад само избацавањем из ћаскаонице, а понекад и трајном забраном доласка у ту ћаскаоницу. И у оваквим ситуација види се колико су ћаскачи домишљати, јер многи избегавају ту забрану тако што промене надимак и могу да се поново појаве у ћаскаоници и наставе са изазивањем вербалних сукоба. Оно што се најчешће дешава у случају да их други учесници игноришу јесте да они сами одустану, јер виде да нема никога ко би одговорио на изазов и иду даље, тражећи следећу ћаскаоницу у којој могу да заподену свађу.

5. Фејсбук

Фејсбук је друштвена мрежа која омогућава успостављање контаката међу корисницима, при чему, поред очигледног и најчешћег повезивања оствареног на основу правих познанстава, корисници могу да ступају у контакт, прикључујући се на мреже организоване по градовима у којима живе или у којима су боравили, по школама и универзитетима на којима су дипломирали, по радним местима, али и по заиста разноврсним друштвеним темама које их занимају (од проблема заштите животиња и њихових права, преко друштвених акција као што су очување парка у неком граду, до група као што су *Велики брат*, *Операција тријумф*, *48 сати свадба*, *Менјам жену*, *хејтерс клуб!*).

Као једна од већег броја постојећих електронских друштвених мрежа, Фејсбук својим корисницима даје могућност да, правећи електронски профил, граде виртуелну мрежу пријатељстава и познанстава и на тај начин превазиђу јаз између електронског и ванелектронског света (Радић-Божанић 2009). За разлику од ранијих виртуелних заједница (дискусионе групе, ћаскаонице), где је правац остваривања контакта ишао од електронског света ка ванелектронском, што значи да су се људи прво упознавали на интернету а потом у стварном животу, тенденција на Фејсбуку је обрнута: корисници који већ имају остварене друштвене или пословне контакте у ва-

нелектронском свету повезују се и преко ове мреже те свој друштвени однос реализују на још једном нивоу (Елисон и др. 2007). Ово, додуше, није једини начин и правац остваривања контакта, него заиста може да дође до успостављања искључиво виртуелног познанства међу људима које је повезало заједничко интересовање за дату тему или проблем.

На Фејсбуку је од великог значаја питање идентитета и начина на које се корисници представљају другима. Због природе друштвених мрежа које остварују или којима се придружују, веома је вероватно да су личне информације које корисници о себи дају много тачније од онога што стављају у профиле у *Ћаскаоницама* или дискусионим групама, поготово зато што су контакти на Фејсбуку засновани на стварним контактима у ванелектронском свету. Сваки корисник може да свој профил допуни са жељеном количином информација, што значи да се овај распон креће од најосновнијих података (име, презиме и датум рођења) до веома детаљних (брачно стање, адреса, посао/факултет, имејл-адреса, политички и верски ставови, омиљени филмови, итд.), што првенствено зависи искључиво од тога колико свако жели да са другима подели детаље о свом животу. Информације наведене у профилу омогућавају сваком кориснику да се повеже са другим корисницима који су навели сличне или исте податке у свом профилу, чиме се круг познанстава може, али и не мора, ширити.

Осим тога, на Фејсбуку је могуће оснивање различитих група и мрежа којима корисници могу да приступе. Унутар њих може да дође до дискусија, размене информација, фотографија и видео-снимака, организовања различитих догађаја, итд. Разноврсност категорија група је заиста велика, па се креће од здравља и добробити, преко историје, до група које су настале искључиво ради стварања простора за испољавање фрустрација и незадовољства, где комуникација понекад има призвук говора мржње, а понекад је и много више од тога (уп. групу *Смрт женама* која је неколико пута затворена због притужби корисника, али се изнова оснива). Уз сваку групу на почетној страници стоји опис, број чланова, теме за дискусију и фотографије и видео-снимци везани за тему групе. На овај начин корисници могу да успостављају контакт са потпуним незнанцима, што комуникацији даје извесну дозу анонимности, али ипак треба имати на уму да у тим контактима други могу да виде нечије стварно име и фотографију.

Иако администратори Фејсбука тврде да је слобода говора једна од најбитнијих ствари на тој друштвеној мрежи, због заштите права корисника Фејсбук је увео неколико правила понашања, која, између осталог, забрањују силеџијско понашање, застрашивање и малтретирање других корисника, као и објављивање садржаја који је прожет мржњом и претњама, који позива на насиље и који садржава сцене насиља. Фејсбук, другим речима, покушава да одржи равнотежу између слободе говора и контроле садржаја, што често значи да администратори неће моћи да лако одлуче да ли да реагују на притужбе корисника који сматрају да неки садржај на Фејсбуку крши политику куће.

Одавно се поставља питање зашто је интернет плодно тло за испољавање говора мржње и агресивног понашања. Одговор можда лежи у чињеници да је ванелектронски свет све више проткан позивима на толеранцију, да се све више славе разлике, али и да закони великог броја држава регулишу и санкционишу вербално и невербално понашање које је узрок или последица говора мржње. Стога се чини да се говор мржње и припадајуће понашање полако селе у виртуелни свет, где су закони још увек прилично недефинисани, а правила понашања се лако искривљују. Пошто је и законски и друштвено неприхватљиво изражавање мржње на јавним местима, особе које имају проблема са толеранцијом селе свој говор мржње у виртуелни свет.

Предмети мржње, као и у ванелектронском свету, могу да буду веома разноврсни: од хомосексуалаца, Афроамериканаца, хендикепираних особа и жена, до необичних случајева мржње усмерене према особама које су саме починиле неки злочин. Изрази говора мржње и реакције могу да се прочитају или на самој Фејсбук-страници, где корисници остављају поруке и коментаре, или на подстраници на којој се развијају дискусије везане за главну тему.

Уколико се посматра размена међу корисницима, може се закључити да они реагују и на саму тему и на коментаре. Нарочито негативне реакције изазивају коментари који позивају на умереност и толеранцију, па у том случају корисници говора мржње почињу да нападају толерантне и разумне, претећи им једнако негативном стварима као и самим предметима мржње. Стиче се утисак да је време пресудан фактор у интензитету израза и емоција. Почетне реакције на одређену тему веома су окуртне, корисници себи допуштају недопустиве нивое слободе у изражавању, вређању и претњама. Но, временом се ниво вербалне агресије смањује, а све више корисника почиње да оставља коментаре који нису ни у каквој вези са главном темом која је покретач мржње и говора мржње.

6. Закључак

Преглед особина виртуелне агресије у ћаскаоницама и на Фејсбуку наводи на закључак да се агресивни, фрустрирани корисници окрећу интернету да би некажњено изражавали своје ставове и емоције који су проткани мржњом према најразличитијим групацијама. Иако Радић-Бојанић (2007б) тврди да корисници злоупотребљавају плашт анонимности на интернету, анализа говора мржње на Фејсбуку донекле побија ову тврдњу. Наиме, Фејсбук је друштвена мрежа сачињена од личних налога корисника који, као што је већ речено, углавном користе своја права имена, а многи и своје праве слике, тако да у овом случају о истинској анонимности не може бити речи. Пошто се корисници преко Фејсбука умрежавају на најразличитије начине, увек постоји могућност да се у некој групи окупљеној око мржње према некоме/нечему нађу у друштву познаника, колега, пријатеља

или родбине. Но, ово као да не забрињава многе кориснике који, упркос суштинском одсуству анонимности, и даље испољавају агресивно вербално понашање.

Овде је пре у питању прво физичка, а онда и емотивна дистанца коју корисници осећају, као и баријера коју ствара сама технологија – кад се ди за компјутером, корисник заиста види монитор, слике и слова на њему, а не људска бића која имају осећања и која говор мржње може да повреди, уплаши или угрози. Дехуманизованост оваквог контекста је, чини се, снажнији и пресуднији фактор од анонимности или њеног одсуства, пошто је корисник у основи физички сâм, изолован, осамљен и нема задршке које би имао у присуству другог људског бића.²

Поред тога, димензија игре и разиграности (Данет 2001) корисницима умногоме даје лажни утисак да је интернет неозбиљно место, где је све опуштено, весело и младалачки раздрагано, па самим тим и тешке речи и изразито негативне емоције не носе онај набој који би носиле у стварном свету. Физичка удаљеност и немогућност перцепирања реакције других људи на говор мржње доприносе овом утиску и веома смањеном осећању одговорности за сопствене речи и дела. Напоследку, и само одсуство правног лека или стварне казне код корисника ствара илузију да је виртуелни свет у потпуности оделит од стварног и да правих последица за исказану мржњу неће бити.

Чини се да је освешћивање корисника о тежини изреченог и написаног једини прави пут ка томе да се говор мржње донекле умањи на интернету, тј. да се код корисника створи осетљивост према вербалној агесији кроз неку врсту образовања, које би се у суштини заснивало на пресликавања концепта толеранције, детаљно објашњеног у Бугарски (2002а), из стварног живота на виртуелни.

Литература

- Бугарски 2002а: Р. Бугарски, *Лица језика*, Београд: XX век.
Бугарски 2002б: Р. Бугарски, *Нова лица језика*, Београд: XX век.
Данет 2001: В. Danet, *Cyberpl@y*, Oxford, New York: Berg.
Дери 1994: М. Dery, Flame Wars, у: М. Dery (ред.), *Flame Wars. The Discourse of Cyberculture*, Durham and London: Duke University Press, 1–10.
Дибел 1998: Ј. Dibbell, *My Tiny Life: Crime and Passion in a Virtual World*, New York: Henry Holt and Company.
Елисон и др. 2007: N. B. Ellison et al., The benefits of Facebook 'friends': Social capital and college students' use of online social network sites, Bloomington: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (4) , Bloomington, 1143–1168.

² За контекст и опис једног од првих виртуелних злочина в. Дибел (1998).

- Кичин 1998: R. Kitchin, *Cyberspace: The World in the Wires*, Chichester: Wiley.
- Козинец 2002: R. V. Kozinets, The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities, Chicago: *Journal of Marketing Research*, 39, Chicago: 61–72.
- Козинец, 2006: R. V. Kozinets, Netnography 2.0, у: R. W. Belk (ред.), *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing*, Cheltenham, UN and Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, 129–142.
- Радић-Бојанић 2007а: Б. Радић-Бојанић, *Неко за чет?! Дискурс електронских ћаскаоница на енглеском и српском језику*, Филозофски факултет, Футура публикације. Нови Сад.
- Радић-Бојанић 2007б: Б. Радић-Бојанић, *Говор мржње и вербално ратовање у електронском окружењу*, у: В. Лопичић и др. (ред.), *Језик, књижевност, политика*, Филозофски факултет, Ниш, 115–124.
- Радић-Бојанић 2009: Б. Радић-Бојанић, *Електронска комуникација 2.0 – Фејсбук као виртуелна заједница*, Београд: *Култура*, 124, Београд: 51–60.
- Хајн 2000: С. М. Hine, *Virtual Ethnography*, London: Sage Publications.

Biljana B. Radić-Bojanić

NETNOGRAPHY OF VIRTUAL AGRESSION

Summary

One of the most prominent features of electronic communication, absence of face-to-face contact, has a liberating effect on many users. There are people who find new ways to express themselves in the virtual environment because in real life they are shy, or physically impaired, or simply not good at face-to-face contacts. In addition, there are other people who use the anonymity of the internet in order to vent their frustrations stemming from a variety of real-life sources, especially because the public display of negative emotions and hatred is not socially acceptable and sometimes even not legally possible. One possible method of exploring the latter communicational pattern is virtual ethnography, or netnography, which presupposes the immersion of the explorer in the virtual setting, his/her unobtrusive participation in the analyzed community, observation of social and communicational practices, data collection and note taking. This approach was applied in the analysis of electronic chatrooms and Facebook, both of which are virtual communities with different premises concerning anonymity. In the former anonymity is the default state because participants use nicknames when communicating, never revealing their real identity, while in the latter the majority of users go under their real names and often use real photos in their profile. Because of that the paper first presupposes that verbal aggression will be more prominent in chatrooms than on Facebook, but the presented arguments refute this – it is actually the physical and emotional distance and the lack of face-to-face contact that give internet users the impression that no one is hurt by their hate speech.

Прилози

SHIZOFRENIJA – KONFLIKT ILI DEFICIT Psihodinamski pristup

Još je Fenichel (1945) primijetio da „raznolikost shizofrenih pojava čini sveobuhvatnu orijentaciju težom nego u bilo kojoj drugoj grupi duševnih poremećaja... Shizofrenija, po svemu, nije određen nozološki entitet, već prije obuhvata čitavu grupu bolesti“.

Danas se zna da je shizofrenija heterogena bolest, sa različitim kliničkim manifestacijama, i moguće, različitim uzrocima i dinamizmima. Tako su, npr., u ICD – 10 (1992), iz grupe shizofrenija (F20), izdvojeni shizoafektivni poremećaji (F25), koji su u Devetoj reviziji (1979) još uvijek svrstavani u grupu shizofrene psihoze (295), kao podvrsta 295.7.

Freud je (1911, 1914, 1924) u svojim istraživanjima bio orijentisan prije svega prema unapređivanju jedinstvene psihoanalitičke pozicije, pa je pokušavao da dokaže kako postoji fundamentalno jedinstvo između mentalnih procesa u psihoza i neuroza. Stoga je on začetnik takozvane jedinstvene ili strukturne teorije shizofrenije, po kojoj su od primarnog značaja instinktivni nagoni, anksioznosti i odbrane, odn. intrapsihički motivisano ponašanje. Ovakva Freudova orijentacija je svakako štetila optimalnoj istraživačkoj strategiji shizofrenije.

Međutim, Freud je začetnik i druge, možda suprotne, takozvane specifične teorije shizofrenije, po kojoj je deficit uzrok shizofrenije, odn., po Freudu, „dekateksa mentalnih reprezentacija objekata predstavlja „unutrašnju katastrofu“ kod shizofrenih, te tako ne bi shizofrenija bila posljedica odbrambenih manevara ega. Iako bi poremećaj ega u realnosti bio samo sekundaran i zavisio bi od karaktera investiranja u unutrašnje objekte, Freud je stalno pokušavao da takođe uzme u obzir i konflikt. Dok je on prikazivao neuroze kao konflikt između ega i ida, on je smatrao da je kod psihoza konflikt između ega i spoljnog svijeta.

Freud je, dakle, oscilirao između modela konflikta i modela deficita za shizofreniju, uporedo kako je njegovo shvatanje evoluiralo (Arlow i Brenner 1964). U stvari, Freud je pokušao da ova dva teško spojiva modela ujedini tako što je zadržao mehanizam dekatekse (specifična teorija), ali bi simptomatologija shizofrenije bila izraz odbrambenih manevara ega (npr., odbrambeno poricanje bi dovelo do prekida kontakta sa realnošću, čemu bi slijedio pokušaj remodelira-

* s.ceranic@hotmail.com

nja realnosti). Svrhovito ponašanje je, pak, znamo, karakteristično za takozvanu jedinstvenu teoriju.

Preciznosti radi, dodajmo da Freud nije nikada jasno razlikovao jedinstvenu i specifičnu teoriju shizofrenije.

Pošto je koristio pojam *dekatekse* u jedinstvenoj teoriji, Freud je morao da dekateksu različito definiše od *dekatekse* korišćene u specifičnoj teoriji i ova konfuzija u definicijama predstavljala je ozbiljan problem za psihoanalitičku teoriju.

Freud je naglašavao da uprkos osnovne sličnosti psihoza i neuroza, one se značajno razlikuju jedne od drugih. Psihoteični pacijenti nesvjesno su fiksirani na ranije faze libidnog razvoja nego neurotični, naime, na narcističku fazu. Takođe, kada oni regrediraju, oni regrediraju na narcističku fazu, tj. dublje nego neurotični pacijenti.

U pojmovima libidne ekonomije, Freud je pretpostavio da su psihoze okarakterisane preko procesa u dvije faze. U prvoj fazi, koja odgovara narcističkoj regresiji, mentalne reprezentacije spoljnih objekata su dekatektirane. Tako oslobođen libido je preuzet da katektira pacijentov self. U drugoj ili restitutivnoj fazi postoji pokušaj da se rekatektiraju objekt reprezentacije. Ovaj pokušaj je zadovoljavajući samo kod onih pacijenata koji se oporavljaju od bolesti. Kod drugih pacijenata on je nekompletan i neuspješan.

Freud je razmatrao dekateksu objekt reprezentacija, koja karakteriše prvu fazu psihoze, analogno neurotičnom potiskivanju. On je smatrao da je suštinska razlika između neuroza i psihoza u tome što proces potiskivanja kod njih nije isti. Neurotično potiskivanje ne lišava potisnute mentalne reprezentacije (memorije, želje i druge ideje) njihove libidne ekscitacije. Štaviše, kod neurotičnih pacijenata potisnute mentalne reprezentacije ostaju snažno katektirane sa libidom. Kod shizofrenije, pak, potiskivanje ne znači jednostavno sprečavanje nekih ideja, memorija, nekih mentalnih reprezentacija, da dopru u svjesno. Ono dovodi do dubokih promjena u samim mentalnim reprezentacijama. Potiskivanje kod shizofrenih stvarno dekatektira potisnut mentalne reprezentacije. Libidna ekscitacija, odn. emocionalna investicija, koja je ranije bila vezana za objekt reprezentacije, biva povučena. Kao posljedica toga, objekti iz okoline, sa kojima ove reprezentacije korespondiraju, bivaju lišeni svoga ranijeg značaja i značenja. Oni za shizofrenog više ne postoje. Ovim je Freud objasnio pacijentov prekid kontakta sa realnošću, koji je smatrao najkarakterističnijom, jedinstvenom osobinom shizofrenije. Istim povlačenjem emocionalnih investicija iz objekt reprezentacija, Freud je objasnio sumanutosti destrukcije svijeta, koje bi trebalo da obilježavaju prvu fazu shizofrenije.

Međutim, u prvoj fazi shizofrenije treba da se pojave, po Freudu, i megalomanija i hipohondrijaza. Ovo zbog pretpostavke da se libido, koji je bio povučen iz mentalnih reprezentacija objekata, usmjerava prema pacijentovom selfu. Ako dekatektirani libido katektira tjelesni organ, rezultat je hipohondrijaza. Ako katektira self (ego) slijede megalomanski simptomi. Druge sumanutosti i

halucinacije Freud je objašnjavao kao pokušaj rekatekse objekt reprezentacija i okarakterisao ih kao sekundarnu, restitutivnu fazu shizofrene psihoze.

Pošto Freud (1915) smatra da „... kod shizofrenije... nakon procesa potiskivanja povučeni libido ne traži novi objekt nego se povlači u ego... i uspostavlja se primitivno bezobjektno stanje narcizma“, stoga i konstatuje „nesposobnost tih pacijenata za transfer“.

Zato što je Freud sve formulacije shizofrenije podredio ideji definisanoj kao „povlačenje kateksi iz mentalnih reprezentacija objekata“, on je time i sebi i svojim sljedbenicima, koji zagovaraju jedinstvenu teoriju shizofrenije, pricinio dosta teškoća, nedoumica i konfuzija i naveo Arlowa i Brennera da reformulišu jedinstvenu teoriju shizofrenije i, takođe, da pojačaju razliku od specifične teorije shizofrenije.

Arlow i Brenner (1964) ukazuju da ono što izgleda zajedničko za sve psihotične i neurotične pacijente, jeste da su poremećene različite ego funkcije, kao dio odbrambene borbe protiv instinktivnih derivata, samokažnjavajućih tendencija, ili i jednih i drugih. Ako su mnoge ego funkcije poremećene, kapacitet individue, za adaptaciju na njenu sredinu, u socijalno prihvatljivim okvirima, takođe je sigurno ugrožen.

Pošto su istakli osnovnu sličnost između neuroza i psihoza, i to na dalekosežniji način nego što je Freud mislio 1911. godine, Arlow i Brenner su prikazali tri osnovne psihopatološke karakteristike psihoza, koje ih odvajaju od neuroza:

1. Veći stepen infantilne regresije ili infantilizam;
2. Veće isticanje manifestacija instinktivnih nagona agresije i konflikata oko takvih manifestacija;
3. Snažnije i rasprostranjenije abnormalnosti u različitim ego i superego funkcijama. Naravno, po ovim autorima, defanzivna alteracija ego i superego funkcija igra odlučujuću ulogu u kliničkim simptomima koji karakterišu shizofreniju, a ne neki primarni psihički deficit, kao što je, npr., oštećenje mentalnih reprezentacija objekata. Arlow i Brenner, naprotiv, drže da su mentalne objektne reprezentacije dobro katektirane u shizofreniji i, sljedstveno tome, smatraju, za razliku od Freuda, da shizofreni pacijenti imaju razvijen kapacitet za transfer.

Pomenuti autori potkrepljuju svoj stav opservacijom da neki shizofreni pacijenti ispoljavaju prijanjanje za objekte, želju za brigom o njima, a ne samo povlačenje. Čak i vidljivo odsustvo transfera je transfer nekih shizofrenih pacijenata, ukazuju Arlow i Brenner. Drugim riječima, povlačenje shizofrenog pacijenta od ljekara–terapeuta je repeticija odnosa iz prošlosti.

Kritikujući neka Freudova uvjerenja, Arlow i Brenner podsjećaju da niti svaka shizofrenija počinje prekidom sa realnošću, što bi, kao posljedica katektičkog povlačenja, bilo neminovno, niti megalomaniju možemo valjano objasniti Freudovom pretpostavkom o premještanju kateksi iz objekt reprezentacije u self (tj. u ego), odnosno transformacijom objekt libida u narcistički libido. Nemaju

svi shizofreni pacijenti u početku bolesti fazu megalomanije, što bi moralo biti po kvantitativnoj hipotezi premještanja libidnih investicija. Naprotiv, kod nekih pacijenata se javljaju simptomi suprotni megalomaniji, odnosno javljaju se osjećanja bezvrjednosti i potpunog nepostojanja. Izgleda da je kod takvih pacijenata narcistički libido patološki iscrpljen prije nego patološki povećan.

Arlow i Brenner smatraju da i megalomanske sumanutosti, kao i mnoge druge, imaju primarno odbrambenu funkciju, odnosno svrhu da spriječe anksioznost koja bi se razvila u vezi sa pacijentovim libidnim i agresivnim impulsima (npr.: megalomanija – ja nisam bez roditelja bespomoćan...ja sam svemoćan – je odbrana od pojave anksioznosti u vezi sa slabošću, bespomoćnošću i kastracijom). To je odbrana 1. putem fantazije ispunjenja želja o omnipotenciji i veličini i 2. putem poremećaja i regresivne alteracije ego funkcije testiranja realnosti. Ako opisane odbrane nisu sasvim dovoljne, pacijent će pokazivati mješavinu ideja grandioznosti i neadekvatnosti, npr., ideje nepostojanja. Znamo da Cotard (J. Cotard, cit. Resnik, S., 1970) opisuje ideje ogromnosti, koje su dio opšteg sindroma negacije, a bile bi vrsta pseudomegalomanije – najveći je najočajniji, svojom ogromnošću uništiće svet, besmrtnost je osuda na vječne muke. Sumanutost ogromnosti se, po Cotardu, smjenjuje sa simptomima negacije.

I druge shizofrene sumanutosti, halucinacije, te hipohondrijaza objašnjene su, takođe, u terminima konflikta i odbrane. Psihodinamika hipohondrijskih simptoma bila bi identična sa strukturom simptoma konverzije histeričnih pacijenata. Povećana žestina i jedinstveni aspekti shizofrenih simptoma pripisivani su ego slabosti, regresiji ego funkcija i nadmoćnosti konflikta sa agresivnim impulsima u shizofreniji, nasuprot libidnim konfliktima u neurozama.

Arlow i Brenner tvrde da njihova revizija Freudove originalne teorije čini mogućim napredak u terapiji. Ovo ilustruju sljedećim primerom: psihotična pacijentkinja branila se od agresivnih impulsa prema mužu, poslije neke svađe, padajući u stuporozno stanje, u kome se nije mogla kretati, govoriti, niti misliti. Ona se ponašala kao da mora sebi vezati ruke i noge, čak i jezik i mozak, kako ne bi dalje eksplodirala u bijesu i razorila i proždrala objekt svoga gnjeva. Arlow i Brenner ukazuju da bi neurotična pacijentkinja razvila, npr., histerične simptome, jer bi njen ego bio znatno manje zahvaćen unutrašnjim konfliktom.

Kod psihotične pacijentkinje, pak, niz ego funkcija postao je ozbiljno poremećen, a iz odbrambenih razloga. Kod navedene pacijentkinje padanje u stupor pokazuje oštećenje voljne aktivnosti, spoljne senzorne percepcije i svjesnog mišljenja. Ovi poremećaji su izazvali privremeno povlačenje iz spoljne realnosti. Po Freudovoj originalnoj teoriji, tvrde Arlow i Brenner, ovaj stupor pacijentkinje bi bio objašnjen kao posljedica psihotičnog potiskivanja, tj. kao dekataksa reprezentacija spoljnih objekata. U duhu ovog shvatanja, interpretacija pacijentkinji bi bila sljedeća: „Kada vi ne možete direktno ispoljiti svoju ljutnju, gubite interesovanje za sve stvari oko vas. Vi se udaljavate od svijeta“.

Shodno jedinstvenoj teoriji može se, po Arlowu i Brenneru, ići mnogo dalje sa tom pacijentkinjom. Može joj se, u stvari, reći: „Činjenica da vi potpuno parališete svoj duh i tijelo kada ste ljuti na svoga muža pokazuje da se jako pla-

žite da ćete ponovo postati ljuti na njega. Vi se bojite onoga što biste tada mislili i uradili. Značajno je da pokušate da pronađete koje želje ili ideje vas toliko plaše, tj. šta mislite da će vam se desiti ako budete tako mislili i željeli?“

Arlow i Brenner tvrde da analitičar i pacijent tako bivaju vođeni ispitivanjem motiva pacijentovih odbrana i njihovih infantilnih odrednica. U navedenom slučaju konflikt je bio nesvjestan, ubilačke i sadističke želje dovele su do prekida sa realnošću.

Arlow i Brenner stavljaju instinktivni nagon, prije svega agresivni nagon, na mjesto nadređenog faktora poremećaju mentalnih reprezentacija kod shizofrenije. Međutim, ako je kod nekih shizofrenih psihoterapija uopšte djelotvorna, moguće je, na istom nivou apstrakcije, pretpostaviti da nemogućnost da se organizuju i održe mentalne reprezentacije, što predstavlja poremećaj u simboličkom procesu, ograničava kapacitet za upravljanje stimulacijom, te ostaje samo primitivna agresija kao reakcija na gubitak objekta. U svjetlu ovakvih razmišljanja, navedenoj pacijentkinji bi se moglo ukazati da se ona počinje ljutiti (a razlog za svađu je njena ljutnja!) kada primijeti da svijet oko nje blijedi i nestaje, pa je parališe pomisao da je ona svojom ljutnjom uništila svijet, koji se, poslije razaranja, može vratiti u nekoj nezamislivoj formi i osvetiti joj se. Govoriti pacijentkinji da je njena ljutnja nastala *poslije* doživljaja nestvarnosti, da ona za isti ne snosi odgovornost i da se o tome može mirno i prijateljski razgovarati, možda je bolji terapijski pristup od onoga koji nude Arlow i Brenner.

Ovdje se vraćamo deficitu, kao suštinskom u shizofreniji. London (1973b) pokušava da dokaže da je simptomatologija shizofrenih prije izraz psihološkog deficita, odnosno oštećenja mentalnih reprezentacija, nego što je izraz odbrambenih manevara ega pod prijetnjom nekontrolisanih nagonskih impulsa. Ovo je u skladu sa specifičnom teorijom shizofrenije, ali London sugerise da termin „dekateksa“ treba odbaciti i držeci se Schurove (1966) teorije predlaže da se „dekateksa“ zamijeni na sljedeći način, u okviru specifične teorije: „Poremećaj u organizovanju memorijskih tragova u mentalne objekt reprezentacije, a koji je poremećaj ukorijenjen u razvojnim faktorima, koji su nadređeni razvoju instinktivnih nagona, što je biološki povezano sa reakcijom povlačenja i regulisano principom nezadovoljstva“.

London (1973a) razrađuje ideju „mentalnih reprezentacija svih vrsta“, koja uključuje, teoretski i klinički, ne samo self i objekt reprezentacije, nego, takođe, uzima u obzir one uporne impulse i afekte, koji su bili u toku razvoja pričvršćeni za te self i objekt reprezentacije. London naglašava da se „mentalna reprezentacija odnosi na mentalnu organizaciju memorijskih tragova: memorijski tragovi izvedeni su iz iskustva i uključuju unutrašnju i spoljnu stimulaciju i odgovore stimulisanoj subjekta“. Ovo shvatanje naglašava da izgradnja blokova mentalne organizacije obuhvata internalizaciju iskustva subjekta u interakciji njegove unutrašnje i spoljne sredine, a u pojmovima slike, misli i osjećanja. Instinktivni nagoni, odbrane, afekti, signalna anksioznost, sve ovo potpada pod definiciju mentalne reprezentacije. Ovo naglašava značaj internalizacije iskustva, sa emocionalno važnim osobama, za mentalni razvoj. Objekt reprezentacija se

odnosi na kompleksnu reprezentaciju *iskustava*, sa emocionalno značajnim osobama, onih koja obezbjeđuju *integraciju* nagona, percepcija, afekata, odnosnih memorija i fantazijskih elaboracija takvih iskustava.

Mnogo je razloga da se sumnja da je sva shizofrena simptomatologija kompromis sukoba instinktivnih nagona i odbrana, a slično neurozama. Očigledno je da su primitivna, kao i stanja visokog nivoa tenzije i potrebe, jasno uključena u shizofreno funkcionisanje. Dalje razumijevanje istih je potrebno za psihanalitičko napredovanje u rasyjetljavanju shizofrenije. Nije, npr., od velike koristi konstatovati samo da postoji neki odnos izvjesnog nagonskog stremljenja prema nekoj psihopatologiji. Recimo, specijalni odnos pasivne analne homoseksualnosti prema paranoji, koji je evidentan, ostaje suštinski neobjašnjen. U svakom slučaju, za sada ostaje nejasno na koji način nagoni mogu biti uključeni *u* i zahvaćeni *od strane* poremećaja mišljenja (London 1973a).

Anksioznost shizofrenih se, takođe, često razlikuje od anksioznosti neurotika. Shizofrenici pokazuju reakcije na opasnost koje nisu opservirane u neuroza – takve kao što su hipohondrijaza i bizarna stanja panike i uzbuđenja. Po intenzitetu i neobičnosti, ova stanja izgleda da su bliska i konkretno uključena u primitivne objektivne relacije (Rosenfeld 1958, cit. London 1973b). Osim toga, takve reakcije na opasnost tipično se javljaju *reaktivno*, prije nego *anticipatorno*. Odsustvo signalne anksioznosti ukazuje na mogućnost da dekompenzacije shizofrenih *ne obezbjeđuju* upozorenje (na opasnost) subjektu, što je karakteristično za neurotske poremećaje.

London (1973b) ističe da je jedinstvena teorija organizovana da pokaže da su svi aspekti ponašanja shizofrenika odbrambeno motivisani i podvlači da je to paradoksalno, s obzirom da tako bolesno ponašanje teško može služiti da izrazi značajne motive odbrane. Sadržaji mišljenja shizofrenika (tj. sumanutosti), smatra London, teško se mogu vidjeti kao pokušaji usmjereni cilju – ka uspostavljanju izgubljenog svijeta objekata, nego su prije pokazatelj fragmentacije interanalizacije, a nisu neuspjeh odbrana.

Zanimljiva je ideja (Giovaccini 1969, cit. London 1973b) da u shizofrenom mišljenju nisu samo predstave objekta i selfa zamijenjene bizarnim nagonskim reprezentacijama, nego one često *nisu na raspolaganju*.

U izvjesnim oblicima shizofrenog funkcionisanja subjekt je posebno vulnerabilan na fiziološku stimulaciju, pošto nagonaska reprezentacija *nije na raspolaganju* za organizovanje stimulacije. Ekstreman primjer ovoga je akutni katatoni pacijent koji je, kasnije, saopštio o isticanju sperme bez erekcije i fantazije.

Preosjetljivost na fiziološku stimulaciju ima i drugačija objašnjenja. Neki autori (Grotstein 1977, cit. Gabbard 1994) smatraju konstitucionalno zasnovanu hipersenzitivnost shizofrenih na perceptivne stimuluse kao centralni defekt. Nemogućnost da se profiltriraju različiti stimuli i da se fokusiraju na jedan dio podataka u jednom datom trenutku izgleda da je centralna teškoća za većinu shizofrenih pacijenata. Slični su nalazi novijih istraživanja (Judd i dr. 1992, cit. Gabbard 1994), koja sugerišu da regionalni izraženi gubici normalnog senzornog

prolaza u centralnom nervnom sistemu mogu biti karakteristike shizofrenih, tako da ti pacijenti imaju teškoće u otklanjanju irelevantnih stimulusa i imaju hronični osjećaj senzornog preopterećenja. U vezi sa izloženim je i zapažanje da su hipersenzitivnost na stimulaciju i teškoće sa pažnjom i koncentracijom zajedničke crte preshizofrenih ličnosti i djelimično zbog toga, možda, takve ličnosti imaju averziju prema objektnim relacijama. Da bi se odbranio od unutrašnje nesigurnosti, pometenosti i anksioznosti, izazvane stanjem preplavljenosti irelevantnim sadržajima opažanja i stimulusima, čiju vremensku nit pojavljivanja nije u stanju da prati, shizofreni ili vrši takav odabir stimulusa koji je naglašeno ličan, što pak vodi odgovorima na irelevantne stimulse ili se, pak, zaštitno povlači od stimulusa u apatiju, u inertnost, postaje autističan. Kliničko iskustvo potvrđuje da je znatan broj shizofrenih, posebno u početku poremećaja, upravo preosjetljiv na najrazličitije, najčešće beznačajne, podsticaje; kasnije, razvojem poremećaja, shizofreni gube za njih bilo kakvo interesovanje.

Naprijed navedena razmatranja su svakako značajna, ali baveći se „biološkim supstratom“ shizofrenije, ne unapređuju psihološki model. London (1973b), pak, kako je izloženo, smatra da radikalni poremećaj u mentalnim reprezentacijama dovodi do drastičnih ograničenja kapaciteta za reagovanje na stimulacije.

Ne samo prekid sa realnošću, već i prijanjanje za realnost, karakteristično za neke shizofrene, može se, takođe, objasniti, shodno London, poremećajem u mentalnim reprezentacijama, a predstavljati adaptaciju na gubitak objekata. To bi značilo da shizofreni subjekt pretražuje i osmatra svoju okolinu da bi obezbijedio *obrazac za organizaciju stimulacije*, koju normalno obezbjeđuje stabilni reprezentacioni sistem u integraciji sa neposrednim iskustvom. Otuda se i poznata preokupacija shizofrenih sa tačnošću u percepciji može razumjeti kao težnja da se održi orijentacija u prostoru, vremenu i identitetu. U shizofrenom konkretnom mišljenju usmjeravanje pažnje na realnost može poprimiti ekstremnu formu preokupacije verbalnim percepcijama, prije nego sa značenjem riječi. Pogled na okolinu – krut, jasan, škrt, ali i rigidan, bez nijansi i izraženijeg afekta je ono što nazivamo „shizofreni realizam“. Integracija realnosti je lažna, a stimulacija je organizovana u rigidne oblike (npr. paranoidne) u stepenu u kome je kapacitet za „objektivnost“ oštećen. Manje konkretan nivo shizofrenog mišljenja je bez „mitova“ i „hipokrizija“, koji zamagljuju opservacije većine ljudi. Ali to podrazumijeva internalizaciju kulture, što postaje dio reprezentacionog sistema, a shizofrenima nedostaje (Lidz 1957, cit. London 1973b).

Gledište o shizofrenoj regresiji kao *promjeni* u organizaciji i integraciji sredinske stimulacije je u skladu sa gledištem da poremećaji u simboličnom procesu ograničavaju kapacitet za upravljanje stimulacijom (Kubie 1953, cit. London 1973b). Ovo se razlikuje od formulacije u vidu odbrambenog „poricanja“ realnosti (Freud 1924).

Bez obzira što su bilješke o formiranju simbola Hanne Segal (1988) u okviru klajnijanske škole mišljenja, njena ideja o „džepovima shizofrenije“ čini se bliska ideji „unutrašnje katastrofe“.

H. Segal iznosi da se poremećaji u relaciji ega sa objektima odražavaju u poremećajima u formiranju simbola. Posebno, poremećaj u diferencijaciji između ega i objekta vodi poremećaju u diferencijaciji između simbola i simbolizovanog objekta i stoga konkretnom mišljenju, karakterističnom za shizofreniju.

Odvajajući *simbolične jednačine* od *simbola*, Segal izlaže sljedeće: „U simboličnoj jednačini simbol – supstitut se osjeća kao da je originalni objekat. Vlastite osobine supstituta nisu prepoznate. Simbolična jednačina se koristi da se negira odsustvo ideal objekta ili da se kontroliše onaj proganjajući. Ona pripada najranijim fazama razvoja“ (Segal 1988).

Npr., katatoni shizofreni pacijent svojom nepokretnošću, često u položaju fetusa u uterusu, simboliše sopstvenu smrt ili povratak u uterus. Ali, to nisu simboli, već simbolične jednačine, pošto se shizofreni *ne prikazuje* kao mrtav, već on *doživljava* da je istinski mrtav. Razlika između simbola i simbolizovanog objekta je nestala.

Po Segal, dalje: „Pravi simbol, koji je raspoloživ za sublimaciju i budući razvoj ega, osjeća se da reprezentuje objekat... Simbol se koristi ne da negira, nego da savlada gubitak. Kada se mehanizam projektivne identifikacije koristi kao odbrana od depresivnih anksioznosti, simboli, koji su već formirani i funkcionišu kao simboli, mogu se vratiti na simbolične jednačine.

Kod shizofrenije kapacitet za komunikaciju je poremećen: 1. zato što je self – objekt diferencijacija zamagljena i 2. zato što su sredstva komunikacije redukovana, jer se simboli osjećaju u konkretnom obliku... riječi se osjećaju kao objekti ili akcije... Naročito je ozbiljan poremećaj unutrašnje komunikacije (sa sobom)... Značajan aspekt unutrašnje komunikacije predstavlja integracija ranijih želja, anksioznosti i fantazija u kasnije faze. Npr., u potpuno razvijenoj genitalnoj funkciji sve ranije težnje – oralne, analne, uretralne – mogu biti simbolično izražene i ispunjene.

U depresivnoj poziciji mnoge ranije situacije (paranoidne i idealne objektivne relacije i anksioznosti, dijelovi objekta) mogu biti integrisane u ego i tretirane putem simbolizacije. Međutim, neka ranija iskustva ega mogu biti *otcijepljena*, te nešto slično *džepovima shizofrenije* postoji izolovano u ego i prijeti stabilnosti... U najgorem slučaju, mentalni slom se javlja i ranije anksioznosti i otcijepljene simbolične jednačine napadaju ego“.

I nalazi Jacobson (1967) ne idu u prilog jedinstvene teorije. Opisujući kako se izvjesni shizofrenici okreću ka realnosti da bi prevenirali psihotični slom, ona naglašava paradoks između takvih opservacija i Freudove formulacije o poricanja realnosti kao odbrane od predviđene opasnosti od nekontrolisanih nagona. Pored toga, klinički gledano, shizofrenici se, izgleda, brane od *aktuelne* opasnosti od nadiruće psihoze, od *raspada* psihičke strukture, prije nego što se oni brane od *anticipirane* opasnosti (pomoću signalne anksioznosti) od psihičke bespomoćnosti (tj. nekontrolisanih nagona).

Dokazivanja London o primarnom deficitu u mentalnim reprezentacijama kojima je doveden u sumnju odbrambeni karakter shizofrene simptomatolo-

gije, svakako dobro pristaju nekim najtežim formama shizofrenije, kao što je, npr., hebefrenija.

Problem, ipak, ostaje, da li je shizofrenija, odnosno shizofrena simptomatologija, izraz odbrane ili je to stanje deficita.

Sa psihoanalitičkog stanovišta deficit je teško prihvatljiv. Po Anni Freud (1965), u terapijskom smislu, sve što je „kretanje izvan područja intrapsihičkog konflikta, koji je uvijek bio legitimni cilj psihoanalize“, znači kretanje „po mračnom području interakcije između urođenih snaga i sredinskog uticaja“.

London (1973b), u okviru svoje hipoteze, područje intrapsihičkog konflikta pokušava da objasni tako što ukazuje da *jedinstvena* teorija razmatra intrapsihički konflikt i odbrane kao primarne odrednice (*nezavisne varijable*) shizofrenog funkcionisanja. *Specifična* teorija je usredsređena na deficit u mentalnim reprezentacijama (*nezavisna varijabla*), tretirajući konflikt i odbranu i kao zavisne i kao intervenišuće varijable.

Kao *zavisne varijable*, instinktivni nagoni i odbrane, koji su aspekti mentalne reprezentacije, prolaze sudbinu sličnu sudbini objekt reprezentacija – težeći ka primitivnim i nediferenciranim nivoima organizacije. Način prikazivanja i razrješavanja intrapsihičkih konflikata je zavisan od nivoa organizacije nagona i odbrana u nekom datom funkcionisanju.

Kada se radi o *intervenišućim varijablama*, London ističe da, kao i kod ostalih humanih bića, i kod shizofrenika postoje velike *individualne* razlike među njima u razvoju nagona, kognitivnom razvoju i formiranju karaktera: svaki je sa svojom vlastitom konstelacijom motivacionih faktora.

Ideju deficita potkrepljuju genetičke studije, iz kojih proizlaze dokazi da je shizofrenija bolest sa biološkim supstratom (Kendler 1987, cit. Gabbard 1994). Međutim, nijedan od nalaza bioloških istraživanja ne umanjuje uticaj jedne nezaobilazne činjenice: shizofrenija je bolest koja se dešava ličnosti sa jedinstvenim psihološkim sastavom. Čak i kada bi genetički faktori bili odgovorni 100% za shizofreniju, kliničari bi još uvijek bili suočeni sa dinamički kompleksnim individualnim reagovanjem u bolesti koja duboko remeti čovjekov psihički život. Kompleksni psihodinamski pristupi shizofrenim pacijentima uvijek će sačinjavati vitalne komponente tretmana (po Gabbardu 1994).

Neki autori, kao napred navedeni (Grotstein 1977, cit. Gabbard 1994), koji su konstitucionalno zasnovanu hipersenzitivnost na perceptivne stimulse smatrali kao centralni defekt kod shizofrenih, pokušali su da sačine kombinovani konflikt – deficit model. Tako je pretpostavljeno da zbog defektne barijere prema stimulusima dolazi do nemoduliranog oslobađanja primitivnih destruktivnih impulsa, što dovodi do situacije psihološke opasnosti. Da bi savladala ove impulse, shizofrena osoba pribjegava rano u životu masivnim odbrambenim operacijama, kao što su splitting i projekтивna identifikacija.

Robbins (1992, cit. Gabbard 1994) je konstruisao hijerarhijski etiološki model koji uzima u obzir i neurobiološke nalaze i psihoanalitičko mišljenje. Po ovom pristupu, neurobiološki faktori su neophodni, ali nisu dovoljan uslov za shizofreniju. Gradeći koncept konstitucionalne predispozicije, koja je u interak-

ciji sa psihološkim i sredinskim stresorima, on je sugerisao da razvojni zadaci djeteta, predisponiranog za shizofreniju, poprimaju različita značenja i različite oblike razrješenja i oblikovani su prirodom ranih objektnih odnosa sa odgojiteljima. Osim toga, odgojitelj može biti odgovoran za stres koji nastaje kod vulnerabilnog djeteta, ili može imati svoje vlastite teškoće, nezavisno od situacije odgajanja djeteta, ili može postojati i jedno i drugo.

Značajan doprinos razumijevanju ranog odnosa majka–dijete u otkrivanju patoloških posljedica koje iz tog odnosa mogu proisteći, a koristeći psihodinamski pristup, ali ne negirajući konstitucionalnu predispoziciju, dala je M. Mahler (1968). Ona je vjerovala da se ego granica gradi iz ritmičkih milovanja, maženja i drugih formi tjelesnog kontakta između odojčeta i majke. Ona je takođe nalazila da odsustvo ove normalne stimulacije u dijadi majka–odojče dovodi kod shizofrenog pacijenta do teškoća u razlikovanju selfa od drugog. Osim toga, tendencija odraslih shizofrenih pacijenata da se stapaju ili psihološki fuzionišu sa onima oko sebe može biti shvaćena kao pokušaj da se ponovo uspostavi simbiotsko blaženstvo ranog djetinjstva. Nažalost, ovo stapanje takođe stvara katastrofičan strah od uništenja, što uzrokuje da se shizofreni pacijent osjeća uhvaćen u klopku između želje za stapanjem i straha od dezintegracije. Polazeći od ideja Mahlerove, mnogi autori danas smatraju da su za nastanak shizofrenije odgovorni poremećeni rani odnosi, koji su posljedica interakcije između odojčeta sa neurobiološki zasnovanim oštećenjima i majke koja možda nije dovoljno pripremljena da se brine o neobičnom djetetu. Mišljenje o „podešavanju“ između odojčeta i majke je sigurno relevantno u etiologiji i patogenezi shizofrenije.

Model „podešavanja“ između majke i djeteta izbjegava redukcionistički pristup, po kome su majka ili odgojitelji uzroci shizofrenije, kao što je pisao, npr., Rosen (1960) o „perverznoj“ majci. Ovaj model, kombinovan sa genetsko-konstitucionalnom predispozicijom sugerise da su mnoge majke i odgojitelji izuzetno vješti u podizanju izazovne i vulnerabilne dece, tako da vulnerabilnost ne biva aktivirana fenotipski (Robbins 1992, cit. Gabbard 1994). U drugim slučajevima, zbog teškoća u odgojitelju, konstitucionalnih problema kod djeteta, ili i jednog i drugog, odgojitelj (ili roditelj) nisu u stanju da služe kao kontejner za projekтивne identifikacije odojčeta, i odojče je lišeno iskustva projektovanja, a zatim reinternalizovanja osjećanja modifikovanih pošto su obrađena od strane odgojitelja (Bion 1967, cit. Gabbard 1994).

Pošto i neurobiološki i razvojni poremećaji imaju određen značaj u nastanku shizofrenije, psihodinamska različita mišljenja o intrapsihičkom konfliktu naspram psihološkog deficita trebalo je svakako integrisati, ali je takođe bilo potrebno razlučiti da li je i kada moguće shizofrene pacijente liječiti psihoanalitičkom terapijom. Ovo se pokušalo deskriptivnom kategorizacijom shizofrenije kroz tri grupe simptoma (Munich i dr. 1985, cit. Gabbard 1994). To su 1) negativni simptomi, 2) pozitivni simptomi i 3) poremećeni personalni odnosi. Ova podjela veoma podsjeća na razvrstavanje shizofrene simptomatologije, koje je učinio još Bleuler 1911. godine. *Negativni simptomi*, koji su usko povezani sa biološkim faktorima i koji se karakterišu „odsustvom“ funkcije, mogu biti prika-

zani kao deficiti. Oni uključuju skučen afekat, siromaštvo misli, apatiju i adhe-doniju. Kod pacijenata sa dominiranjem ovih simptoma, početak bolesti je često na ranijem uzrastu, oni se premorbidno slabo prilagođavaju, pokazuju slabije re-zultate u školi, kao i slaba postignuća na kognitivnim testovima. Rezultati psiho-terapijskog tretmana ovih pacijenata su često nezadovoljavajući. Međutim, dok se ranije smatralo da negativni simptomi podrazumijevaju uvek sumorniju prog-nozu, novija istraživanja sugerišu da samo onda kada negativni simptomi perzi-stiraju izvan rane faze bolesti, odnosno kada traju duže vrijeme, oni, vjerovatno, ukazuju na lošiji ishod (Kay 1990, cit. Gabbard 1994). *Pozitivni simptomi*, me-đutim, često su asocirani sa akutnim početkom kao reakcijom na precipitirajuće događaje i usko su povezani sa konfliktom. Pozitivni simptomi uključuju pore-mećaje sadržaja mišljenja (kao što su sumanutosti), poremećaje percepcije (kao što su halucinacije) i bihevioralne manifestacije (kao katatonija i agitacija), a razvijaju se kroz kratko vrijeme i često prate akutnu psihotičnu epizodu. *Pore-mećaji interpersonalnih relacija* mogu nastati iz intrapsihičkog konflikta, ali mogu, takođe, biti u vezi sa bazičnim ego defektima. Ovi poremećaji uključuju povlačenje, neprilične ekspresije agresije i seksualnosti, manjak svjesnosti o pro-blemima drugih, ekscesivne zahtjeve i nemogućnost da se ostvare kontakti sa drugim ljudima. Ovaj model, dakle, razlikuje tri odvojena psihopatološka proce-sa koji se nalaze kod shizofrenih pacijenata.

Bez obzira na to da li konflikt, deficit ili kombinovani konflikt – deficit model nude objašnjenje shizofrenije, izvjesna zajednička nit se proteže kroz sve ove okvire. To je, prije svega, da psihotični simptomi imaju *značenje*. Grandio-zne sumanutosti ili halucinacije, npr., često neposredno prate povredu samopo-štovanja shizofrenog pacijenta. Grandiozni sadržaj misli ili percepcije predsta-vljao bi pacijentovo nastojanje da se stvori protivteža narcističkoj povredi.

Druga zajednička nit jeste da su ljudski odnosi često *traumatizirajući* za ove pacijente. U literaturi o psihoterapiji shizofrenije postoji očevidna saglasnost u vezi s tim da je u nastanku shizofrenije značajan faktor poremećaj ranih objektnih odnosa.

Konačno, treća zajednička nit uključuje uvjerenje svih psihodinamski orijentisanih autora da dinamski zasnovani terapijski odnosi sa *senzitivnim* klini-čarima mogu fundamentalno popraviti kvalitet života shizofrenih pacijenata. Na-ravno, ovo je načelan stav. Ne postoji uputstvo koje određuje tretman shizofreni-je. Sve terapijske intervencije moraju pratiti *jedinstvene potrebe* pojedinačnog pacijenta. Takođe, ličnost terapeuta, te njegov kontratransfer, od najvećeg su značaja.

Dosadašnja teoretska razmatranja ilustrovaćemo najsažetijim prikazom slučaja našeg pacijenta P. Š. Radi se o studentu matematike, starom 25 godina, kod koga su se prvi znaci psihoze pojavili kada je imao 15 godina. Od tada se li-ječio više puta bolnički i ambulantno, a vodi se pod dijagnozom paranoidna shi-zofrenija (F20.0). Visoko je inteligentan (IQ=155), član je MENSA. Kod P. Š. zapažaju se pozitivni simptomi, kao i poremećaji interpersonalnih relacija, a shodno naprijed navedenoj kategorizaciji. Pored toga, u mnogim prilikama on je

govorio: „Imam premnogo informacija koje ne mogu da razlučim... Bombarduju me podaci“. Ovo bi ukazivalo, kako je ranije navedeno, na radikalni poremećaj u mentalnim reprezentacijama, koji dovodi do drastičnih ograničenja kapaciteta za reagovanje na stimulacije i takođe bi se moglo objasniti konstitucionalno zasnovanom hipersenzitivnošću shizofrenih na perceptivne stimulse. Ograničen kapacitet za upravljanje stimulacijom može se objasniti i poremećajima u simboličnom procesu kod pacijenta. Da je kod P. Š. simbolično mišljenje zamijenjeno simboličnim jednačinama vidljivo je iz sljedećeg primjera: pošto je pobijedio prvi put oca u šahu i potom sanjao pokojnu majku, P. Š., pričajući o tome, najednom kaže: „Ja nemam Edipov kompleks zato što nemam majku“. Može se naslutiti da P. Š. doživljava da je stvarno (a ne simbolično) ubio oca i osvojio majku i stoga se brani primitivnom odbranom negacije. On, takođe, povremeno „nema“ ni oca – „Otac mi nije otac“.

Da bismo, pak, pokušali da razumijemo ponašanje našeg pacijenta, moramo koristiti psihodinamski pristup i rekonstruisati pacijentov rani razvoj. Možemo primijetiti da su rani odnosi pacijenta sa objektima bili oskudni i traumatizujući. Bolesna majka nije bila u stanju da zadovolji potrebe simbiotske faze, P. Š. je sa godinu dana odvojen od roditelja, prepušten je sebi, majka mu umire kada nije imao ni šest godina. Nekoliko godina kasnije baba, koja se brinula o njemu, poslije moždanog insulta ostaje nepokretna, prije četiri godine umire. Pred posljednje liječenje u bolnici, umire i djeda, koji mu je dosta značio. Jedna od hospitalizacija uslijedila je poslije bombardovanja SR Jugoslavije. Više rođaka mu je poginulo u proteklim ratovima.

Pogoršanja P. Š. započinju besciljnim lutanjima, zaustavlja neznance, traži novac, lako se sukobljava sa drugima, tuče se i biva povređivan. Sa ocem je, isto tako, bio često u sukobu, tražio nekritično novac i rasipao ga, vikao na oca, optuživao ga što ga stalno prati, bivajući i vulgaran: „Što me svuda pratiš, hoću da budem sam, da li je neko stajao iznad tebe kada si spavao sa majkom?“. Povremeno je oca i udarao. Ali je u „kritičnim“ situacijama pozivao oca „u pomoć“. Tako, npr., kada je išao kod psihologa na ispitivanje, tražio je da otac (koji mu je došao u posjetu) pođe sa njim, pa kako ovaj, naravno, nije mogao da prisustvuje psihološkom ispitivanju, pacijent je zahtijevao da otac bude u blizini, pred vratima.

Kod P. Š. uočljiva je uloga simbiotskih težnji i odbrambenih kontramjera u različitim formama acting out-a. Tako se on stalno pretvarao da se bori za svoju autonomiju i ova neautentična borba učinila je njegovo ponašanje bizarnim.

Hostilnost je, pak, omogućavala P. Š. da negira, kako svoje nesvjesne potrebe za zavisnošću, tako i simbiotsku ljubav, da proklamuje i reafirmiše svoju svjesnu želju za autonomijom i da prikaže predstavu svog nezavisnog selfa. Pošto nesvjesni obrazac pasivne sabotaže ne dopušta manifestacije i težnje prema individuaciji (inicijativa, sublimacija, konstruktivni rad i čvrsta kulturna interesovanja) hostilnost izgleda da je jedina reakcija koja ostaje tjeskobnom egu.

Deficit u mentalnim reprezentacijama našeg pacijenta je, dakle, primjetan, ali je nesporno da je intrapsihički konflikt odigrao značajnu ulogu u nastanku shizofrene psihoze kod njega. Imajući ovo u vidu, kao i činjenicu da je veoma visoko inteligentan, mi smo, uz odgovarajuću medikamentoznu terapiju, primijenili modifikovan analitički psihoterapijski pristup. Tokom posljednjeg hospitalnog liječenja postignuta je zadovoljavajuća remisija. Dispanzerskim praćenjem posljednjih šest mjeseci moglo se konstatovati da se dobro psihičko stanje održava, bez manifestne psihičnosti, počeo je ponovo da odlazi na fakultet i da sprema ispite. Prikazujući terapijske mogućnosti, mi sada, svakako, ne činimo nikakve prognostičke pretpostavke.

U *zaključku* možemo reći da je shizofrenija grupa bolesti, a ne poseban nozološki entitet. Mada se o etiološkim faktorima i dalje diskutuje, očigledno je da su važni i konstitucionalna predispozicija i poremećaj u ranom razvoju i da od toga, da li su psihološki deficit ili intrapsihički konflikt od primarnog značaja u nastanku shizofrenije, zavise i terapijske mogućnosti. Nema jedinstvenog terapijskog pristupa shizofrenim pacijentima, ali će kompleksni psihodinamski pristupi njima sačinjavati uvijek vitalne komponente tretmana. Za sve shizofrene pacijente, od najveće je važnosti da imaju odnos sa osjetljivim kliničarem, čija ličnost, kontratransfer, odnosno angažovanje mogu znatno poboljšati kvalitet njihovog života.

Literatura

- Arlow, Brenner 1964: Arlow, J., Brenner, Ch., The Psychopathology of the Psychoses, u knjizi: Arlow, J., Brenner, Ch., *Psychoanalytic Concepts and the Structural Theory*, Int. Univ. Press, Inc., New York, 144–178.
- Bleuler 1911: Bleuler, E., *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*, New York, Int. Univ. Press, 1950.
- Fenichel 1945: Fenichel, O., *Psihoanalitička teorija neuroza*, Medicinska knjiga, Beograd–Zagreb, 1961.
- Freud 1965: Freud, A., *Normality and Patology in Childhood*, Hogarth Press, London (Reprinted: London, Karnac Book, 1989).
- Freud 1911: Freud, S., *Psycho-analytic notes on an autobiographical account of a case of paranoia (Dementia Paranoides)*, Standard Edition, Vol. 12, Hogarth Press, London, 1958.
- Freud 1914: Freud, S., *On narcissism: an introduction*, Standard Edition, Vol. 14, Hogarth Press, London, 1958.
- Freud 1915: Freud, S., *A case of paranoia running counter to the psycho-analytic theory of the disease*, Standard Edition, Vol. 14, Hogarth Press, London, 1958.
- Freud 1924: Freud, S., *The Economic problem of Masochism*, Standard Edition, Vol. 19, Hogarth Press, London, 1961.
- Gabbard 1994: Gabbard, G. O., Schizophrenia, u knjizi: Gabbard, G. O., *Psychodynamic Psychiatry in Clinical Practice*.

- ICD – 10: *Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja* (1992), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Jacobson 1967: Jacobson, E., *Psychotic Conflict and Reality*, Hogarth Press, London. Prevod: Jacobson, E., Psihoteički sukob i stvarnost, Psihoterapija, Vol. 13, 1–2: 139–161, 1983.
- London 1973a: London, N. J., *An essay on psychoanalytic theory: two theories of schizophrenia. Part I: Review and critical assessment of the development of the two theories*, Int. J. Psycho-anal., 54: 169–177.
- London 1973b: London, N. J., *An essay on psychoanalytic theory: two theories of schizophrenia. Part II: Discussion and restatement of the specific theory of schizophrenia*, Int. J. Psycho-anal., 54: 179–193.
- Mahler 1968: Mahler, M., *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation – Infantile Psychosis*, Int. Univ. Press, Inc., New York.
- Međunarodna klasifikacija bolesti, povreda i uzroka smrti* (1978), Institut za dokumentaciju zaštite na radu, Niš.
- Resnik 1970: Resnik, S., *Syndrome de Cotard et dépersonnalisation*, L'information psychiatrique, Lyon, 5: 461–474.
- Rosen 1960: Rosen, J., *La mère perverse*, u knjizi: Rosen, J., *L'analyse directe*, P.U.F., Paris, 86–93.
- Schur 1966: Schur, M., *The Id and the Regulatory Principles of Mental Functioning*, Int. Univ. Press, Inc., New York.
- Segal 1988: Segal, H., *Notes on Symbol Formation*, u knjizi: Melanie Klein Today, Ed. Elizabeth Bott Spillius, Routledge, London, 160–177.

ОЦЈЕЊИВАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ЗНАЊА УЧЕНИКА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ (смисао, врсте и њихове предности и недостаци)

1. Психолошке основе оцјењивања и вредновања знања ученика

Разматрање проблематике оцјењивања и вредновања знања ученика у школско-образовном процесу, свакако се не може извршити без основних достигнућа савремене психологије. Иако сваки предмет има своје специфичности у начину оцјењивања и вредновања знања ученика, па и историја, ипак се сви они глобално наслањају на већ поменути достигнућа. У том смислу поставља се основно питање, а то је шта: мотивише ученика у савременом друштву да би стекао знање, и измјерио га путем оцјењивања у школи? Живот човјека је, од када је постао свјесно и продуктивно биће, један генерацијски низ такмичења са другим људима, група људи (са различитим идентитетима: расним, националним, географским, вјерским, социјалним) са другим групама, или такмичење човјека уопште са одређеном друштвеном заједницом.

Шта то мотивише ученика да измјери своје знање у школи? Он га, дакле, мјери сам за себе, са другим ученицима, а чак и са достигнућим нивоом неке науке, тј. конкретног школског предмета. Психолог Никола Рот, у смислу изучавања ове проблематике, мотиве за исказивањем знања који се уобличавају путем оцјене, види најприје у глобалном социјалном мотиву. Полазиште је, по њему, у грегарном или афилијативном мотиву, који се „манифестује у тежњи да се буде у друштву са другима, у тежњи појединца да буде прихваћен као члан заједнице и да сарађује са осталима на заједничким пословима, у избегавању осамљености која се осећа као непријатност и као потешкоћа“ (Рот 1981: 95). Дефинитивно, човјек као друштвено и социјално биће, себе види у заједници са другим људима. У оквиру те заједнице образују се већ наведене друштвене групе. У оквиру тих група налази се и човјек, тј. ученик. То значи да већ одређени резултати приликом оцјењивања усмјеравају ученика у конкретну категоријску групацију. Његове оцјене (општи успјех и успјех из одређеног предмета, па и историје) предодређују га у будућем занимању и друштвеној категоризацији. Већ у свакодневном животу оцјене и успјех предодређују ученике на разне начине. Они са бољим успјехом иду у гимназије, а са слабијим у разне друге школе усмјерене ка привреди. Бољи ученици из гимназија иду на студије, а

* istorija@filozof.org

гори постају занатлије разних врста и профила. Тако се на основу оцјена опредјељује и друштвени углед, лагодност живота и сл.

Као други важан мотив, Рот види самопотврђивање. Оно може имати двоструку категорију, самопотврђивање пред самом собом, ради личне сигурности, јер је човјек у ствари дупла личност, и самопотврђивање пред другима. „Овај мотив се манифестује пре свега у тежњи појединца да буде признат и прихваћен од околине, да има одређен положај у друштву. Мотив за самопотврђивањем често се не састоји само у тежњи да појединац буде запажена и прихваћена јединка у друштву, већ и у тежњи да се истакне између осталих, у тежњи појединца да му се одаје посебно признање и признаје општа вредност“ (Рот 1981: 96).

На овај мотив надовезује се мотив борбености. Самопотврђивање има, у ствари, изражајну категорију доминације над другима. Врло је лако запазити да успјешни резултати у некој области, па конкретно и у добрим оцјенама у школи, представљају покушај доминације над другима, тј. борбу са другима, да би се та доминација (супериорност) над њима показала. Психолози врло често мотив борбености квалификују у двије основне групе: позитивну и негативну. Позитивна борбеност, или здрава конкуренција, најчешће су подспјешавајући мотив за остваривање резултата, па и у школи добрих оцјена. Но, друга страна овог аспекта може бити итекако негативна. Рот то објашњава овако: „Манифестује се у склоности да се циљеви чијем се остварењу тежи обезбеде без обзира на друге и присиљавањем других ако треба и насилним средствима“ (Рот 1981: 97). По Роту, класни друштвеноекономски системи су развили мотив борбености, па се у капиталистичком, као најразвијенијем, та борбеност чак фаворизује. „Од детињства деца се уче томе да, ако желе да успеју у друштву, треба да буду борбена и безобирна“ (Рот 1981: 98).

На основу свега наведеног успоставља се релација: мотив – оцјена – употребна вриједност оцјене. Оцјена се не даје сама за себе и ради себе. Она није сврха самој себи. Њен смисао се не завршава са њом. Чак и послије, она може да се претвори у мотив. Уколико није добра, да мотивише ученика да је поправи. Уколико је добра, да настави свој континуитет. Поред набројених мотива, дјечи се врло често од родитеља, а и околине усађује од раног дјетињства и школовања мотив за постизањем добрих оцјена ради сигурности, тј. егзистенције. Најбаналнији облик усађивања тог мотива среће се у свакодневици, када се дјетету каже: „Учи, ако не мислиш да радиш. Учи, ако мислиш добро да живиш. Учи, ако хоћеш да си поштован од људи“. Рот за мотив сигурности каже: „Код људи постоји потреба да буду сигурни да ће обезбедити средства за живот, да ће очувати свој друштвени и економски положај, да ће бити равноправно третирани са другима“ (Рот 1981: 98). Образовна, социјална и класна средина често уобличавају овај мотив са свим својим давијацијама. На основу бројних истраживања, уочено је да образовани родитељи форсирају своју дјецу да уче и постижу добар успјех у школи, плашећи их да ће уколико га не постигну, би-

ти нижег социјалног или класног статуса и гори од њих. Са друге стране, аномалије постоје и у срединама са ниским образовним статусом, које углавном лошије егзистенцијално живе. Тада се од родитеља и такве средине дјетету усађује мотив за постизањем бољег успјеха у школи, показујући у сопственом примјеру (родитељском), да дијете не треба да буде таквог статуса (најчешћа опаска: „Учи, ако не желиш да живиш као ја!“).

Општи психолошки услови за постизање мотива и смисла оцјењивања у школи, надовезују се на уже, чисто школске. „Мотиви који се јављају у школи донекле се разликују по неким својим обележјима од мотива који оперишу у простору изван школе“, констатује психолог Драган Крстић (Крстић 1982: 236). Будући свјесно, конструктивно и социјално биће, човек (у овом случају дијете-ученик) већ самим школовањем, стиче минимум потребе за школским успјехом, ка коме га (најчешће) мотивишу родитељи и окружење. Зато Крстић примјећује: „Оно што је за одрасле друштвени простор у целини, за ученике је простор омеђен школском установом. Ученик изван породице практично нема других места где би могао „успети“ изузев школе. У нормалним условима, општи „успех“ детета на школском узрасту тешко се може замислити без одговарајућег успеха у школи. Отуда се код школске деце може срести природна тежња ка бољем школском успеху, која деци, школи и наставнику може много помоћи у раду“ (Крстић 1982: 237).

Оно што је код психолога Рота у општем смислу мотив за самопогрђивањем и борбеношћу, код Крстића се конкретније у школском систему, и смислу оцјењивања подводи под такмичењем. Он то објашњава овако: „Дете у школу доноси са собом оне моделе понашања, које је током развоја стекло у породици и друштвеној средини. Међу тим начинима понашања често се среће и тежња да се дете пореди са другима, тежећи истовремено да их постигне и престигне. Таква тежња нема у себи ничега лошег. Напротив, она је често извор тежње ка школском успеху. Без таквих настојања дете би остало безважних изворишта своје мотивисаности на напредак. Оно што је у овом случају спорно односи се на модалитете испољавања постојећих тежњи“ (Крстић 1982: 238).

Систем школовања представља низ оцјена које се у одређеном временском размаку дају, у току школске године, и по школским годинама. У истом смислу је и давање оцјена по појединим предметима. По истраживању многих психолога мотив има своју покретачку снагу док се не оствари. Када се оствари, интересовање за њега опада, или се потпуно губи. Зато се намеће питање, конкретно у школи: како ученика даље мотивисати када добије оцјену коју је желио, да и даље учи. Врло често је уочено у школским истраживањима да се по добијању добре оцјене код ученика јавља значајни пад успјеха. Ту се баналност и искривљавање смисла оцјењивања доводи до врхунца. Ученик не учи ради знања, него ради оцјене.

Да би се тај тренд спријечио, Крстић наводи два основна поступка: учесталост оцјењивања, и похвале и покуде. Зато Крстић о питању учеста-

лости оцјењивања наводи: „Иза тог поступка стоји претпоставка да ће ученици боље, упорније и непрекидно радити ако знају да ће у неком непомредно предстојећем року бити испитивани и оцењивани. Истовремено, ученици се стављају у положај да стално прате и упоређују своје оцене са оценама својих другова, што посредно доводи до неке врсте такмичења“ (Крстић 1982: 240). Суштински, и читав низ оцјена је систем похвала и покуда. Овај систем изводи се у вредновању у ширем смислу живота. Читав спектар човјекових бављења је збир похвала и покуда. Оне могу бити чисто формалистичке. Зато Крстић уочава: „У школи се и овај образац мотивисања ученика одувек и широко примењује. Класична школа је у њему видела једно од главних средстава утицаја на мотивацију ученика. Новија истраживања показују да похвала или покуда збиља представљају снажно мотивационо средство, али са извесним специфичностима које се у школској примени морају узимати у обзир“ (Крстић 1982: 241).

Похвале и покуде, или њихова примјена у школи ради постизања бољих оцјена, имају широк спектар, од оних чисто формално-правно-административних (разне дипломе за освојени успјех, дипломе са такмичења, ђак генерације и сл.), до оних у свакодневици школског рада. Покуде у смислу употребе такође могу имати формално-правно-административне норме. Могу ући и у класичне аномалије, које су у савременом образовном систему строго забрањене, али представљају реликт прошлих деценија. Најчешће се подводе под увреде ученика од стране наставника, али и других ученика. Нијесу били некада ријетки разни изрази и квалификације ученику од стране наставника, ако нешто не зна, тј. није научио, типа: „Глупане, незналице, нераднице, труте, будало, што то нијеси научио!?“ и сл. У разматрању ове тематике, психолог Борислав Стефановић је уочио врло конкретно: „Код сиромашне деце као подстицај боље делује похвала него покуда. Код бистре деце боље делује покуда него похвала. Код женске деце боље делује похвала него покуда. Изгледа да похвала уопште делује боље код све деце коју треба подизати, храбрити, којој недостаје самопоуздање“ (Стефановић 1974: 72).

Конечно, поставља се из домена психологије дискутабилно питање: чему оцјена служи, и каква је њена оперативна намјена? Психолози Владо Анриловић и Мира Чудина то објашњавају овако: „Оцјене су средство одређенога друштвеног комуницирања. Номинално једнаке оцјене имају једнако или приближно једнако значење, иако се добро зна да иза њих не мора (а гдјекад и не може) бити и једнако постигнуће. Осим саме наставнику (суцу-оцјењивачу), оцјена служи ученику и полазнику, другим наставницима и развојним службама у школи, родитељима, руководиоцима у радним организацијама које су упутиле раднике на образовање, комисијама за примање у одређену школу/факултет, комисијама за примање на радно мјесто, просвјетно-педагошким службама друштвено-политичких заједница“ (Анриловић, Чудина 1988: 100).

У домену психолошког разматрања, оцјена и сам чин оцјењивања може имати карактер очигледног стреса за ученика. То нарочито важи за наставника, који је из ових или оних разлога несимпатичан ученику, и код њега развија одбрамбене механизме. Ученик сам чин оцјењивања схвата као нешто неугодно, стресно, и у много случајева губи потребну концентрацију и могућност давања повратних информација. На овај дефект код оцјењивања надовезује се и свјесност или страх од последица, уколико се не добије оцјена какву ученик, његови родитељи, па чак и одређена заједница и окружење желе. Са друге стране, већ наведени психички фактор самодоказивања и доказивања, може бити изражен, да ученик који је из неког разлога од наставника понижен, жели да докаже своју способност код тог наставника постизањем добре оцјене. Најрепрезентативнији примјер је случај у Црној Гори. Ученик из Бара који је у гимназији константно имао оцјену два код свог професора из историје, уписао се на студиј историје и завршио га је, само да би доказао свом професору да то може. Радило се, значи, о људским антагонизмима, који више нијесу имали везе са школом и педагошко-дидактичким радом. Касније је тај ученик и докторирао, и данас је универзитетски професор. Није уопште крио да се уписао на студије историје из тога разлога. (Његово име и презиме, звање и запосленост у установи познати су аутору овог рада.)

2. Дидактичке основе оцјењивања и вредновања знања ученика

На психолошке основе оцјењивања и провјеравања знања ученика, настављају се дидактичке, односно оне произлазе из њих. У овом случају може се говорити уже о самом оцјењивању. Дидактичар Милан Баковљев сматра да је „основни смисао у омогућавању наставнику да сазна какви су ефекти његовог дидактичког утицаја на ученике и шта, евентуално, треба у свом поучавању да мења – како би се отклонили пропусти у учениковом учењу“ (Баковљев 1992: 146). Већ је назначено у претходном поглављу да провјеравање и оцјењивање у значајном броју случајева може да буде стресно. Оно се нерадо прихвата код ученика, тј. схвата се као неугодна обавеза. Баковљев износи идеализовану представу схватања провјеравања знања и оцјењивања, када тврди: „Добра је једино она настава у којој ученици желе да им се рад проверава, а то је остварљиво само код наставника у чију добронамерност при проверавању не сумња ниједан ученик. Ту проверавање не изазива страх и одбојност, него задовољство, јер сви знају да наставник не проверава зато да би им дато што више слабих оцена, већ зато да би им дао могућности да покажу шта све знају и умеју и да би сазнао треба ли шта мењати у начинима поучавања, како би оно постало успешније“ (Баковљев 1992: 146).

Током овог рада назначено је да један број наставника, без обзира на изучавање педагогије, дидактике и методике наставе свог предмета, у наставни процес улази са наслијеђеном свијешћу, навикама и представама

које су стекли док су били ученици. Они напросто имитирају своје некадашње наставнике, тј. ту се јавља процес поистовјеђивања или идентификације. Распон између тих наставника и нових, може се кретати и по неколико деценија. Он је у још драстичнијој форми, када нови наставници примјењују исте методе оцјењивања као и њихови некадашњи. У међувремену, психологија, дидактика и методика наставе одређеног предмета и школски систем су значајно напредовали. Неријетко се такви наставници постављају према ученицима као „ловци на незнање“ (Баковљев 1992: 146).

Њихов циљ је не да утврде колико ученици знају и извуку из тога знања позитивистичке ефекте, него на практично репресивној основи настоје да оцјењивање спроводе у негативистичком смислу. То нарочито важи у савременом школском систему, у великим градским школама, са великим бројем ученика у одјељењу (нарочито средњим, гдје број ученика неријетко прелази и 40). Такви наставници свјесно или несвјесно, претварају себе у пуке администраторе у школи. Себе виде у првенствено двије улоге и радна задатка: обрадити у року предвиђено градиво и дати за то градиво оцјене. Тако се у оквиру та два процеса јављају чисто негативистичке појаве: формализам и груби вербализам у обради, формализам и груби вербализам у испитивању ученика, кампањско оцјењивање засновано на административним роковима (оцјена за прво тромјесечје, прво полугодиште итд.). При том један број таквих наставника жели, путем оцјењивања, да то оцјењивање претвори у репресивну категорију, како би себи обезбиједио ауторитет код ученика и дисциплину на часу. Све то прате, у оквиру обостраног процеса формализма и грубог вербализма, умор наставника, засићеност бављења тим позивом, слаба плаћеност итд. Наставник види себе у једном истом бесконачном процесу обраде градива и оцјењивања ученика по тој обради, који траје деценијама, и не развија никакву креативност у погледу метода оцјењивања.

3. Врсте и специфичности оцјењивања и вредновања знања у настави историје

Може се констатовати прегледом радова из методике наставе историје деценијама уназад, нарочито оних општеуџбеничког карактера, да је овој проблематици посвећивано мало пажње. Југословенска методика наставе историје до распада СФРЈ, 1992. године, дуго је била под утицајем совјетске школе методике наставе историје. Углавном по том клишеу и обрасцу (не само идеолошком) писани су југословенски радови Методике наставе историје. Они су прихватили тај совјетски тренд. Ако се изврши сумарни преглед таквих репрезентативних радова, то је очигледно, било што се тиче превођених совјетских аутора, било аутора по југословенским републикама. Примјећује се да су совјетски аутори, а и већи дио југословенских, чак и када су се бавили овом проблематиком, приступали са много дескрипције, и непотребне демагогије. Своја поглавља о овом питању

оптерећивали су низом примјера, који су вишездраворазумски и општепедагошки, него аналитички, не водећи рачуна да се концепт програма, учбеника и лекција из историје брзо мијења, у складу са цивилизацијским и научним прогресом (нпр. Стражев 1968: 188–197, Вагин, Сперенскаја 1968: 314–319).

Познати српски методичар наставе историје из доба социјализма Златибор Поповић, нашао је за сходно у својој *Методици наставе историје*, да само на једној страни обради ову тему (Поповић 1971: 190–191). Нешто опширније је писао хрватски методичар наставе историје из доба социјализма Јосип Демарин. У низу својих методика он се држао стереотипа који се понављао. Иако је више пажње овој теми посветио од Поповића, и његова разматрања су пуна непотребне демагогије, више општег педагошко-дидактичког карактера, са низом беспотребних примјера и здраворазумских објашњења, која може да зна и сеоски учитељ тога доба (Демарин 1961: 90–97). Наведени су само неки примјери, због недостатка простора неће бити даље разматрани. Пуно детаља дао је српски методичар наставе историје Милутин Перовић, чији се рад може подвести под прелазни облик методике наставе историје, тј. своје радове почео је објављивати у доба социјализма, а наведени рад спада у доба када су се клишеи социјалистичке историографије и методике наставе историје, усљедзакљивљавања вишестраначког друштва, почели значајно одбацивати (Перовић 1995: 156–166). Зачуђујуће је да се црногорски методичар наставе историје Здравко Делетић, који спада у ред савремених методичара наставе историје, у свом раду уопште није позабавио овом темом (Делетић 2005). Примјећује се да се на просторима бивше СФРЈ у посљедње двије деценије објавило свега неколико методика наставе историје, а да се стручна литература студената и професора историје на ову тему још увијек углавном базира на радовима из доба социјализма, који су непрактични, и не само идеолошки, него и научно превазиђени.

Савремена настава историје нуди читаву лепезу начина, метода и техника наставнику историје, да би оцијенио знање ученика. У том смислу препознају се два основна вида испитивања ученика: *усмено и писмено*. Усмено испитивање засновано је на достигнућима савремене психологије у области испитивања личности, тј. на интервјуу, из којег се изводе разни облици (просто или пригодно посматрање), вођење дневника, и систематско природно посматрање (Рот 1981: 186–187, Панић 1990: 8–10, Фурлан 1970: 22). Из ових психолошких техника произлазе и дидактичке, оличене у усменом испитивању (Филиповић 1988: 251–258, Баковљев 1992: 149). Основне технике које се користе у утврђивању знања ученика усменим путем су монолог и дијалог.

Монологом ученик исказује причу у дужем трајању, која обухвата један дужи временски период, богатији догађајима, личностима, процесима и годинама. Она је у виду приповиједања. Ученик овим путем системом индукције и дедукције разлаже одређену проблематику, објашњава је, по-

везује са другом. Низ цјелина уобличава потом у један већи хронолошки простор. Наставник на основу оваквог његовог одговора стиче утисак колико је он квантитативно и квалитативно овладао одређеном темом. Овакав начин испитивања и оцјењивања ученика на основу одговора нуди наставнику дубиозан увид пресеказнања. Обично се користи када се ученику поставља као питање за оцјену у виду једне теме (лекције), или већег поглавља у оквиру те лекције. Но, овај начин оцјењивања има ману у некономичности, јер се у току једног часа може испитати свега три до четири ученика. Показано знање не мора да значи стварно знање из других тема, јер је презентацијом једне до двије лекције ученик оцијењен само из малог дијела градива које се обрадио. Стереотип оваквог испитивања ученика је и велика количина вербализма. Ученик комбинацијом фотографског и меморичког памћења може практично издекламовати наизуст лекцију, али да не зна њен садржај и смисао. Врло често се дешава да, ако наставник прекине ученика око додатног објашњења неког детаља, ученик више не зна да се врати на главни дио приче.

Да би се добило на економичности, наставници се често користе и техником сажетог саопштавања, тј. објашњавања више тема од стране ученика, да би се са њима обрадио већи обим материјала, и тако стекао увид у квантитет. У оквиру ове технике разликује се сликовито описивање, којим се инсистира на оквирној форми сижеа догађаја. Друга форма је аналитичко описивање које даје битне карактеристике неког догађаја, личности, процеса, збира хронолошких података. Тако се са више ученика може обрадити већи хронолошки период. У савременој настави историје давање оцјене може се путем наведених техника извршити и на основу неких наставних средстава, на основу којих се изводи прича у виду одговора. То се може учинити путем историјске карте, гдје ученик на основу показивања неколико различитих мјеста, везаних за одређене догађаје, може да развије причу за одговор. У истом смислу може да послужи и серија ликовних материјала и фотографија.

У оквиру усменог испитивања разликује се и дијалог. Он се састоји од низа постављених питања концентрисаних на врло уску тематику. Ученик на одређено питање наставника одговара сажето, само у неколико реченица. То је практично облик кратког интервјуа. У овој техници економичност долази до великог изражаја. Са низом краћих питања и одговора, наставник ради оцјењивања може провјерити знање већег броја ученика, и склопити са њима већу хронолошку и проблемску цјелину (низ лекција). Он се на основу одговора ученика увјерава у квалитет, а не квантитет знања. Приликом оваквих испитивања често се дешава да ученик на основу три до четири кратка одговора добије добру оцјену, дао их је јер их је случајно знао, а не располаже ширим квантитетом и квалитетом знања. Оваква техника оцјењивања не развија шире систематско хронолошко и историјско мишљење и не уобличава историјске догађаје у једну цјелину код ученика, мада да у ширем контексту, пошто се са већим бројем њих обради ве-

ћи хронолошки простор. На овај начин наставник стиче утисак о сналажљивости ученика у збиру историјских догађаја, брзини њиховог препознавања, и детаљног фактографског објашњења. Уопште, приликом усменог испитивања, тј. давања оцјена ученицима, наставник не смије инсистирати, нито то испитивање претварати у затворен систем. Као и на часовима обраде и систематизације, на овим часовима треба инсистирати да сви ученици буду дио процеса одговарања. Увијек треба имати алтернативу за недобијени одговор од ученика, активирањем другог. Тиме се чињенице компарирају, увиђају грешке, а код ученика одржавају стално мотивација и фактор здравог самопотврђивања.

Други глобални облик испитивања и оцјењивања у настави историје је *писмени*. Већ је назначено, старија школа методике наставе историје, у садашњици потпуно превазиђена (не само у идеолошком смислу), чији основ представља совјетска школа методике наставе историје, са приличном скепсом је гледала на писмени облик испитивања и оцјењивања у настави историје. Тако совјетски методичар наставе историје А. И. Стражев о томе има став: „Међутим, ипак основни облик представља усмено испитивање. Писмено испитивање може се сматрати као допунска, необавезна форма провођења знања и општег развоја ученика“ (Стражев 1968: 197). Искуство показује, да се тек у посљедњој деценији, или можда деценији и по, у настави историје на бившим југословенским просторима, заиста у масовнијем смислу, користи потпуно равноправно са усменим испитивањем и оцјењивањем и писмено испитивање. Када се то каже, подразумева се, да су сви модалитети таквог писменог испитивања и давања оцјена заиста у складу са достигнућима савремене психологије, педагогије, дидактике и методике наставе историје, тј. заиста квалитетно примпремљени, и у смислу техника испитивања, као и објективног рангирања и бодовања резултата.

Писмено испитивање и оцјењивање се наслања на достигнућа савремене психологије, у виду кратког интервјуа, упитника и инвентара личности, скала процјене, тестова, и пројективних техника (Стевановић 1974: 115–119, Рот 1981: 186–197, Панић 1990: 13–24). Оно се опет, уже, у школи прилагођава дидактичким техникама испитивања и оцјењивања (Баковљев 1992: 149–154). Ипак, у оквиру писменог облика испитивања и оцјењивања у настави историје разликују се два основна вида. Први је тзв. есеј, а други тест. Есеј је у ствари копија монолошког одговора ученика, а тест дијалогског, али само у писменој варијанти. При постављању есеја као задатка ученицима за оцјењивање, треба имати у виду да им треба дуже времена да напишу есеј, него да га у монолошком (усменом) смислу изговоре. Он се формулише у два до три питања, која представљају свако за себе одређене веће цјелине из градива, али не толико велике да по обиму потребе одговора ученик не може да стигне да на њих одговори. Питања морају имати јасну формулацију, као оријентир за концизност ученикових одговора. Уче-

ник се не смије доводити у ситуацију да размишља шта је наставник хтио да пита таквим питањима?

Питања у виду есеја не могу представљати велике цјелине, нпр. једно питање да буде одговор на читаву једну лекцију. При формулисању и распоређивању питања за есеј, наставници нарочито треба да се руководе пропорцијом пређеног градива у цјелини која се оцјењује, затим ужим историјским тематикама и сл. Пожељно је да питања буду формулисана у компарацији са уџбеничким градивом и презентованим наставним средствима (најчешће текстом, ликовним материјалом, фотографијом и историјском картом). Ево неких примјера давања питања у есејистичком моделу испитивања и оцјењивања ученика: Душанов законик, Први српски устанак, Други српски устанак, устанак у БиХ 1875–1878. године, територијална проширења Србије и Црне Горе у Првом балканском рату, Сарајевски атентат: узроци, ток и посљедице, важније битке српске и црногорске војске у Првом свјетском рату.

За есеистичко испитивање и оцјењивање у варијанти са наставним средствима потребна је и техничка припрема. Садашњом компјутерском технологијом, а подразумијева се да се сваки наставник мора у основном смислу служити њом, припреми се изглед основне стране. Он се затим фотокопира у потребном броју примјерака за ученике. Ученик, дакле, мора имати основни лист за испитивање, он се подијели на почетку часа оцјењивања. Тиме се губљење времена своди на минимум. И у овом смислу ево неколико таквих питања за испитивање и оцјењивање. На односном листу су репродукције слика: Карађорђа, Милоша Обреновића и Петра II Петровића Његоша. Испод њихових слика ученик треба да напише њихова имена и презимена. Потом слиједе три питања: опиши важније битке Првог српског устанка, опиши ток Другог српског устанка, наведи органе власти у првој половини XIX вијека у Црној Гори и важније сукобе са Турцима. Други примјер: двије фотографије надвојводе Франца Фердинанда и Гаврила Принципа. Ученик испод њих треба да напише о којој се личности ради, а потом му се поставља питање: опиши узроке, ток и посљедице Сарајевског атентата. Трећи примјер може бити са књижевним дјелом. Свим ученицима подијели се листић са прве двије упечатљиве строфе *Плаве гробнице*. На другом листу је задатак са питањем: ко је написао наведену пјесму и гдје је и како окончао живот? Потом слиједи ново питање: објасни детаљно шта се подразумијева под „албанском Голготом“ и Солунским фронтом? Оваквих комбинација може бити безброј и зависе од креативне способности наставника.

Писмено испитивање и оцјењивање путем есеја није препоручљиво за ученике најнижих узраста који изучавају историју. Оно се може примјењивати тек од 7–8 разреда основне школе. До тада је просјечан ученик путем изучавања матерњег језика и књижевности већ стекао основне карактеристике за писмено изражавање, тј. уобличавање и повезивање реченица и мисли, како у граматичком тако и у смисаоном погледу. Пуни замах

есеистичко испитивање и оцјењивање може да има у средњим школама. Но, и ту треба водити рачуна о карактеру и смјеру школе. Есејистичко испитивање и оцјењивање првенствено треба практиковати у средњим школама типа гимназија. Подразумијева се да ове школе уписују најбољи ученици, који већ имају потпуно развијену писмену моћ изражавања, како у граматичком тако и у мисаоном смислу, и повезивању низа чињеница у фактографску, тематску и хронолошку цјелину. Предмет историја у овим школама изучава се 3–4 године. Са друге стране, ако се дају овакве есејистичке технике за оцјењивање у школама у којима се предмет историја изучава најчешће само једну годину (дакле од секундарног је значаја), а то су школе за потребе привреде, економије и медицине, питања морају имати краћу и једноставнију формулацију, као и захтјевност одговора.

Тест подразумева низ техника испитивања и оцјењивања ученика, тако да се само у глобалном смислу може говорити о тесту као категорији. Методику наставе историје, било у смислу есеја, било у смислу теста, интересује примарно испитивање знања, а не неке друге категорије које се са психолошког и педагошко-дидактичког основа везују за личност. Ипак, на бази достигнућа савремене психологије, педагогије и дидактике, тестови се дијеле у двије групације: тестови знања у ужем смислу и тестови способности примјене знања. Психолог Владислав Панић ово питање даље разрађује: „У првом случају испитује се познавање самих чињеница (историјске чињенице итд.). У другом случају испитују се способности примене научених чињеница, објашњењу неке појаве... Из ове поделе произлази још једна: тестови постигнутог нивоа знања и тестови брзине“. Он даље дијели типове задатака на: репродукционе, задатке вишеструког избора и задатке сређивања. Репродукциони задаци подразумевају интерпретацију читавог одговора на питање по редосљеду. Задаци вишеструког избора подразумевају избор између најмање два или више понуђених одговора. Задаци сређивања подразумевају сређивање низа представљених чињеница по логичком, тематском и хронолошком низу (Панић 1990: 20–23).

У дидактичком смислу Милан Баковљев тестове дијели на тестове „могућности (који се називају и тестовима у ужем смислу) тестирају се знања, умења и способности. Они се деле на тестове остварења (achievements) и тестове способности (aptitudes). Тестови остварења (који се називају и тестовима успеха, као и тестовима знања и умења мере оне могућности које зависе непосредно од учења, тј. резултате учења). Тестови способности, пак, мере могућности које не зависе непосредно од учења, већ од општег животног искуства“ (Баковљев 1992: 150). Још конкретније разрађено, Баковљев за провјеравање ученичког знања тестове дијели на: 1) задатке бирања одговора, 2) задатке спаривања (здруживања), 3) задатке сређивања, 4) задатке навођења (Баковљев 1992: 151–152).

Хрватски психолог Иван Фурлан све наведено у смислу провјеравања сазнајних (научених) капацитета ученика, циљеве тестова види у утврђивању: знања, знања појединости, знања терминологије, познавања кон-

венција, познавања смјерова и низова, познавања критеријума, познавања методологије, схватања, тумачења, екстраполације, примјене, анализе, анализе елемената, анализе односа, синтезе, стварања плана или избора смјерова операција, евалвације, евалвације према унутрашњој евиденцији, евалвације према спољњим критеријумима (Фурлан 1967: 29–36). Као што се види, неки од ових циљева су у врло уској вези и обострано се прожимају.

Коначно, у низу примјера биће наведени модалитети употребе наведених техника тестова ученика у настави историје према приказаним психолошким и дидактичким достигнућима. Репродукциона варијанта теста – питање: Наведи најзначајније битке Првог српског устанка и када су се десиле? Варијанта питања двоструког избора – питање: Први српски устанак почео је 1804. године, а угушен је 1813. године; да, не (заокружи тачан одговор). Варијанта питања вишеструког избора — питање: Најзначајније битке Првог српског устанка биле су: 1) на Иванковцу, 2) на Граховцу, 3) на Делиграду, 4) на Љубићу, 5) на Мишару, 6) на Штубику и Малајници, 7) на Дубљу, 8) на Вучијем долу (заокружи тачне одговоре). Варијанта питања задатка сређивања – питање: по годинама догађања упиши редосљедом бројевима битке Првог српског устанка:

- ___ битка на Мишару
- ___ битке на Штубику и Малајници
- ___ Битка на Делиграду
- ___ Битка на Иванковцу.

Варијанта питања спаривања (тј. идентичности) – питање: Повежи линијама ужу територијалну припадност вођа босанскохерцеговачког устанка 1875/78. године:

Богдан Зимоњић	Босна
Лазар Сочица	Херцеговина
Петар-Пеција Петровић	Херцеговина
Голуб Бабић	Херцеговина
Петар Мркоњић	Босна
Максим Баховић	Босна.

Варијанта питања са дјелимичним навођењем података који се допуњују-питање: Допуни имена и презимена вођа босанскохерцеговачког устанка 1875/78. године: Богдан _____, Лазар _____,

_____ -Пеција Петровић, _____ Баховић, Петар М _____, _____ Бабић.

Нека питања у тестовима могу бити и комбинована, тј. репродукциона са вишеструким избором. Ево једне варијанте таквог питања: Први српски устанак почео је _____ године, а угушен је _____ године. Најзначајније личности Првог српског устанка су: 1) Миленко Стојковић, 2) Новица Церовић, 3) Карађорђе Петровић, 4) Петар I Петровић, 5) Петар Добрњац, 6) Остоја Кормонош (заокружи тачне одговоре).

Тестови могу бити комбиновани и са наставним средствима. Морају бити раније компјутерски сређени, а затим и фотокопирани, да би сваки ученик могао добити по један примјерак. Тако нпр., на двије стране теста може бити низ ликовних материјала значајних личности српске историје прве половине XIX вијека. Ученицима се на дну теста даје кратко упутство типа: Испод слике напиши ко је на њој, и наведи најзначајнији догађај који се везује за ту личност, са годином догађања. Може се извести варијанта теста и са неким уметцима историјске карте. Даје се ученицима нпр. карта Србије XIX и почетка XX вијека, са задатком да са собом имају бојице са три боје: црвеном, плавом и зеленом. Ученицима се на дну стране даје кратко упутство: плавом бојицом обојити територије шест нахија припојених 1833. године, црвеном обојити територије припојене 1878. године, зеленом бојицом обојити територије припојене после Првог балканског рата. Подразумијева се да су на понуђеној карти јасно раздвојене линијама етапно припајане територије.

За виши узраст основне школе, као и гимназије у средњим школама, треба што више инсистирати и на познавању историјске терминологије кроз одговоре у тестовима. Ево неких примјера комбинованих са већ презентованим техникама теста: 1) Објасни шта значи хатишериф, које су године Србији дати хатишерифи и од чега су се састојали? Тада је био кнез Србије: а) Александар Карађорђевић, б) Милош Обреновић, в) Михаило Обреновић (заокружи тачан одговор). 2) Објасни шта значи Атлантска повеља и њене основне карактеристике. Једна од њених тачака, била је основ за формирање: а) ОУН, б) Организације за борбу против атомске енергије, в) Организације за заштиту природе (заокружи тачан одговор). Један од циљева наставе историје, у складу са дидактичким принципима, је и повезивање теорије са праксом, примјенљивост тог знања и његово разумијевање у свакодневном животу. Питања формулисана у овом смјеру одређују се на тестовима искључиво за средњошколске гимназијске узрасте, и то трећи или четврти разред. Градиво из историје до тада је практично квантитативно и квалитативно по два пута заокружено (прво у основној, а затим и у средњој школи). Ево неких примјера питања по овим захтјевима: 1) Објасни шта је неоколонијализам. Које државе у садашњици препознајеш као носиоце неоколонијализма: а) САД, б) Румунију, в) Велику Британију, г) Шведску, д) Француску (заокружи тачне одговоре). 2) У којим садашњим државама бивше СФРЈ приликом њеног распада, је дошло до геноцида над српским народом и етничког чишћења, слично као у Другом свјетском рату. 3) БиХ је сада независна држава. Независност је стекла _____ године. До тада је била република у оквиру _____. Између два свјетска рата била је у саставу _____. БиХ је била под турском влашћу до _____ године, а од тада до _____ године под влашћу А _____ е.

Тестови знања морају задовољити квалитативне карактеристике већ у самој припреми од стране наставника. Они морају задовољити критерију-

ме валидности, поузданости, објективности, практичности и економичности. Тестови знања могу се комбиновати са временским тестовима. У одређеном краћем року, који важи за све ученике, ученик треба да одговори на што више задатих питања. Они развијају спретност, самосталност и брзину мисли код ученика о питању познавања историјских чињеница и термина. Стога они и обезбјеђују највиши ниво трајности знања, или енциклопедијског знања из историје, потребног савременом човјеку, јер већина ученика неће студирати историју нити ће бити историчари.

Уопште, у процесу провјеравања знања и оцјењивања ученика, треба да буде обезбијеђена учесталост оцјењивања, као и похвале и покуде. О томе је већ говорено на претходним странама овог рада. Кампањско, административно и формално оцјењивање је контрапродуктивно. У великим школама, нарочито градских средина, гдје врло често број ученика из ових или оних разлога прелази бројку од тридесет, па се и пење до четрдесет, неријетко се могу срести појаве и схватања наставника које преносеи на ученике, да сваки ученик мора бити питан по једном у класификационом периоду (прво тромјесечје, полугодиште). Оцјењивање и његов квалитет су на уштрб обраде градива, тј. да би наставник формално-правно имао покриће да је обрадио све предвиђено градиво. Оцјена се формира простим збрајањем бројки. Ученицима се најављује када ће бити питани за оцјену, што их наводи на кампањски рад и крајњу формалност у учењу. Питају по азбучном реду у дневнику, по редовима у учионици и сл., што их такође подстиче на кампањски рад. Оцјена мора бити јавно дата и образложена пред свим ученицима.

Шта су основни елементи, тј. критеријуми који наставника историје наводе на давање одређене оцјене? Шта ученик треба да зна? То је широк спектар одредница, који се и доводи у тијесну везу са циљевима и задацима наставе историје. Те одреднице су: 1) познавање историјских чињеница и података о њима, у њиховој стварној и логичкој вези; 2) познавање историјске хронологије као битне одреднице лоцирања догађаја у времену и препознатљивости на основу тога; 3) географско лоцирање догађаја, личности и процеса из прошлости, на релацији садашњица-прошлост, и њихово довођење у обострану везу (познавање елементарне историјске географије); 4) познавање историјских термина, способност њиховог објашњавања, и евентуално довођење у везу са сличним у садашњици; 5) способност повезивања узрочно-последичних веза у историјским процесима, довођења у везу са садашњицом, географским лоцирањем, анализом, и могућношћу тумачења у савременом и свакодневном животу (способност историјског мишљења).

Поред набројених способности, за највећу оцјену која се даје ученику, наставника треба да определијели и: 1) реторичка способност у изношењу чињеничних података, која јасно показује да ученик разумије то што је научио и може да га употреби у савременом животу; 2) евидентно кориштење историјске литературе, интересовање за њу, као и писане и мате-

ријалне остатке; 3) интересовање ученика за истраживачки рад у области историје, односно елементарну оспособљеност за научни истраживачки рад, која се разликује од обичне ученичке радозналости (која се најчешће подводи под интересовањем за историјски сензационализам). Ове одреднице немају само сврху одређивања за највећу оцјену ученику, већ у области похвале и развијања интересовања и мотивисања ученика, да се по свршетку средње школе упише на студије историје. Тиме наставник у здравом и квалитативном смислу обезбјеђује не само просту чиновничку репродукцију свога позива, него и ствара услове за нове научне помаке из своје области, тј. историје, који су неизбежни, неминовни и потребни и који ће доћи са будућом генерацијом коју он школује, баш као што је то са његовом био случај, у односу на прошлу.

Литература

- Андриловић, Чудина 1988: V. Andrilović, M. Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga.
- Ваковљев 1992: M. Bakovljević, *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga.
- Вагин, Сперенскаја 1968: A. Vagin, N. Sperenskaja, *Osnovna pitanja metodike nastave istorije*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Врбетић 1983: M. Vrbečić, *Kako poučavati-kako učiti istoriju*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Гитис 1946: И. Гитис, *Методика основне наставе историје*, Београд: Народно дело.
- Делетић 2005: З. Делетић, *Огледи из методике наставе историје*, Ужице: Учитељски факултет.
- Демарин 1961: J. Demarin, *Nastava povijesti u osnovnoj školi (specijalna didaktika)*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Крстић 1982: D. Krstić, *Učenje i razvoj-pedagoška psihologija*, Beograd: Naučna knjiga.
- Лепчевски 1979: Д. Лепчевски, *Стручно методски прилози за наставата по историја*, Скопје: Издавачкиот завод.
- Миладиновић 1996: М. Миладиновић, *Проблематика наставе историје*, Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека.
- Панић 1990: V. Panić, *Razvojno dinamička psihologija i psihologija učenja*, Beograd: Naučna knjiga.
- Перовић 1995: М. Перовић, *Методика наставе историје*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Пешикан-Аврамовић 1996: А. Пешикан-Аврамовић, *Треба ли деци историја*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић 1971: З. Поповић, *Методика наставе историје*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Рендић-Миочевевић 1989: I. Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, Zagreb: Zavod za tiskanje udžbenika Hrvatske.

- Рот 1981: Н. Рот, *Психологија личности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Смиљанић-Чолановић 1964: В. Смиљанић-Чолановић, *Дечја психологија-њен развој и проблеми*, Београд: Рад.
- Стевановић 1974: В. Stevanović, *Pedagoška psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Стражев 1968: А. Stražev, *Metodika nastave istorije*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Филиповић 1988: N. Filipović, *Didaktika*, Sarajevo: Svjetlost.
- Фурлан 1967: I. Furlan, *Učenje kao komunikacija*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Фурлан 1970: I. Furlan, *Upoznavanje, ispitivanje i ocenjivanje učenika*, Zagreb: Pedagoško književni-zbor.

КОМУНИКАЦИЈА КАО БИТАН АСПЕКТ МОТИВАЦИЈЕ ЗАПОСЛЕНИХ

Комуникација

Комуникација представља феномен који се не може одвојити од суштине људске психе, јер је човјек друштвено биће. У људској природи урођена је потреба да људи комуницирају једни с другима и да стварају међуљудске односе. Међутим, ово не значи да се комуникација не може учити и усавршавати. Комуницирањем људи могу да изразе читав спектар емоција, физичких и психолошких потреба.

Двије су основне врсте комуникације: вербална и невербална. *Вербална* комуникација је фундаментално друштвена и одвија се кроз интеракцију лицем у лице саговорника, а све у сврху разумијевања и социјалне повезаности. Појам вербална комуникација односи се на размјењивање порука говором, односно ријечима. Основни облик вербалне комуникације јесте разговор који се темељи на двије комуникацијске вјештине су: слушање и „неслушање“.

Слушање представља веома важну комуникацијску вјештину, јер добро слушати можемо само на један начин, док постоји седам начина „неслушања“. Тих седам начина су: а) псеудослушање – слушалац прима поруку, при томе изгледајући као да слуша саговорника; б) једнослојно слушање – примање само једног слоја поруке; в) селективно слушање – слушање само онога што је у интересу слушаоца; г) селективно одбацивање – усредоточеност само на оне теме које се не желе чути, такву тему слушалац само одбаци; д) отимање ријечи – слушалац вреба сваку прилику да преузме улогу говорника; е) одбрамбено слушање – најнедужније изјаве се доживљавају као напад на личност саговорника на који он реагује одбраном, и ф) слушање у засједи – слушање ради напада на саговорника. Свака од ових врста може да доведе до поремећаја или сметњи у комуникацији, а понекад и до потпуног прекида комуникацијског процеса. Док све ове врсте „неслушања“ у основи имају неки прикривени мотив, право слушање за циљ има истинско разумијевање онога што саговорник има да каже. Уколико слушалац активно реагује у циљу што бољег разумијевања онога што саговорник има да каже, такво слушање називамо *активно* слушање. Активно слушање представља темељ успјешног процеса комуникације.

* krstic_snezana@yahoo.com

Невербална комуникација представља начин на који људи комуницирају без коришћења ријечи, било намјерно или ненамјерно. Невербална комуникација се, у најавећој мјери, користи за изражавање емоција, показивање ставова, одражавање особина личности и подстицање, одржавање или мијењање вербалне комуникације. Невербални знакови укључују изразе лица, тон и боју гласа, гестикулацију, покрете и положај тијела, додир и поглед.

Мотивација

Мотивација представља веома важан проблем у психологији, јер представља основу за разумијевање људског понашања. Анализирајући мотивацију, долазимо до одговора на питање: зашто људи предузимају неке активности, зашто су истрајни у започетим акцијама, зашто теже да остварју све веће успјехе.

„Укупност процеса који покрећу и одржавају одређене активности и понашања у правцу постизања постављених циљева називамо *мотивацијом*, а поједине унутрашње чиниоце који покрећу и умершавају те активности, који им одређују садржај, трајање и снагу, називамо *мотивима*. Евидентно је да су у процесу мотивације битна три елемента: 1. *мотив*, као диспозиција личности, 2. *активност*, коју покреће и одржава тај мотив и 3. *циљ*, према коме је та активност усмерена“ (Дунђеровић 2005: 109).

Сви данашњи учбеници за менаџере сви садрже дио о људској мотивацији. Истраживање мотивације којом су се бавили Маслов и Херцберг јако је битно за рад менаџера, а посебно за психолога и педагога, што нам говори да је прича о мотивацији постала јако битан аспект свакодневног говора и праксе.

Према Маслову, постоји једноставна хијерархијска структура коју чини пет мотива, гдје се тек након задовољења нижих јављају више потребе. Најниже су *егзистенцијалне* потребе (за водом, храном, одјећом, сексуалне потребе), затим потребе *сигурности* (физичка и економска сигурност), потребе *припадања* (социјалне потребе – да будемо у друштву других људи и да нас други воле), потребе *угледа и статуса* (поштовање и уважавање од стране других) и потребе за *самоостварењем* (да активирамо своје потенцијале, да имамо могућност развоја, да постижемо успјех итд.).

Према *двофакторској теорији мотивације* коју даје Херцберг, фактори који су везани за садржај посла (постигнуће, рад, напредовање...) представљају мотиваторе, док су демотиватори, који доводе до незадовољства, фактори који су везани за околне услове, неповољни хигијенски фактори (међуљудски односи, радни услови, лични живот...).

Људскост је, чини нам се, поново у моди, али само зато што се показало да је тако исплативије. Постојање људских права као и борба да се она поштују су стари колико и људски род. О људима се мора водити рачуна, а на то нам указују многа истраживања о сагоријевању на послу. Ту по-

стоји двостука корист. Менаџер који не води рачуна о запосленима, мијења „неподобне“ неким новим људима, притом се оглушујући о човјечност, кад-тад ће почети да губи. Можда не на почетку, тада ће вјероватно успјети да постави јасне границе и правила, али то, углавном, буде кратког вијека.

Давање запосленима могућност да са менаџером могу комуницирати, размјењивати мишљења, ставове, као и да могу добити подршку за оријентације и идеје, представља јак мотивациони фактор. Да би комуникација приносила повећању мотивације запослених, бољим међуљудским односима па самим тим утицала на унапређивање пословања и бољи имиџ организације, она треба да буде планирана, ефикасна и систематска. Оне организације које имају развијен систем интерне комуникације имају и мању флукуацију запослених, апсентизам је смањен на минимум, а продуктивност запослених је знатно повећана. С друге стране, недостатак добре комуникације неповољно дјелује на општу радну климу и представља један од чешћих разлога за незадовољство послом, како запослених тако и руководилаца.

Оно што би сваки менаџер и руководилац требало да зна је да ефикасна комуникација треба да постоји на различитим нивоима и аспектима организације. Ефикасна комуникација као и информација и одлука представља срж односа између руководећег кадра и запослених у некој организацији. Да би организација добро функционисала, радник најприје треба да буде упућен у оно што се тражи од њега, тј. послодавац је тај који би требало да раднику објасни шта се од њега очекује. Знати добро комуницирати и споразумијевати се са осталим запосленима је, у ствари, оно најважније што би један послодавац или менаџер требало да зна. Већина проблема у пословном окружењу, најприје у руководству, долазе због недостатка или неправилне комуникације. Прави систем комуникације може учинити да се погрешно представљање ствари и погрешно споразумијевање сведу на минимум.

С обзиром да комуникација представља кључ мотивације запослених, она може у великој мјери да повећа и морал запослених. Погрешна, лоша и неодговарајућа комуникација су главни кривци за конфликте и пад морала у некој организацији. Такође, ефикасна комуникација може да буде и добро средство за одржавање добрих социјалних односа у организацији, као и да пасивне и „мање добре“ раднике подстакне да дају идеје за побољшање рада и већу продуктивност, мотивише и усмјерава запослене ка правовременој и ефикасној реализацији циљева којима организација у будућности тежи.

Развој интерне и екстерне комуникације требало би да мотивише на даље иницијативе у снажењу и примјени те исте комуникације, као и у развоју културе организације у којој запослени раде, да би се осјећали да јој заиста припадају.

Литература

- Ајзенберг, Витен 1987: М.Е. Eisenberg, Г.М. Witten: *Reconsidering openness in organizational communication*, *Academi of management review*.
- Бојановић 1999: Р. Војановић, *Психологија међулjudских односа, четврто, допуњено издање, Београд: Centar za primenjenu psihologiju*.
- Гринберг, Барон 1998: Дž. Grinberg, Р.А. Baron, *Ponašanje u organizacijama – Razumevanje upravljanja ljudskom stranom rada*, Београд: Želind.
- Грубих-Нешић 2005: Л. Grubić-Nešić, *Razvoj ljudskih resursa ili spremnost za promene*, Нови Сад: АВ Print.
- Дунђеровић 2005: Р. Dunderović, *Osnovi psihologije menadžmenta*, Нови Сад: Fakultet za menadžment.
- Мандић 2003: Т. Mandić, *Komunikologija – Psihologija komunikacije*, Четврто прерађено издање, Београд: Nolit.
- Маслов 1982: А. Maslov, *Motivacija i ličnost*, Београд: Nolit.
- Роца, Зубанов 2009: В. Roca, В. Zubanov, *Značaj komunikacije menadžment tima u medijima*.
- www.med-dij.com/007-12%20Medijski20%dijalozi-RocaZubanov.pdf, 26.9.2011.

Прикази

Далиборка Б. Шкипина*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

РАЗВОЈНИ ОБЛИЦИ ВАСПИТАЊА

(Златко Павловић, *Развојни облици васпитања*, Филозофски факултет
Универзитета у Источном Сарајеву, 2011)

Аутор књиге, *Развојни облици васпитања*, др Златко Павловић у *уводном дијелу* указује да је намјера ове књиге да се њоме прикаже развој једне појаве (васпитања) која је нужно пратилац људских заједница од кад оне постоје, што је аутор и учинио на 189 страна, колико ова књига садржи. Издавач књиге је Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, а рецензенти су проф. др Симо Нешковић и проф. др Ратко Пејић. Текст књиге се састоји од двије линије које су штампане слогом различите величине, што свакако доприноси бољој прегледности самог текста. Крупније је штампана основна линија текста, основни ток излагања у којем су дате основне идеје, а ситнијим слогом је штампана друга линија текста у којој су дати примјери за основне ставове, илустрације, наведене неке недоумице, постојеће дилеме и друго, што треба да пружи додатна појашњења основној линији текста.

Након *Предговора* и *Увода* слиједи наслов *Развојни приступ васпитању* (13–44. стр.) у коме аутор поставља два питања: „Какав је развојни приступ некој појави“ и „По чему се разликује од приступа који није развојни“. Аутор прецизира да је при одговарању на таква питања неопходно поћи од значења које има појам *развој*. Такође, истиче да постоји још један појам који је незаобилазан када се нека појава жели посматрати развојно, а ријеч је о *еволуцији*. Да би отклонио дилему да ли говорити о развоју васпитања или еволуцији васпитања, аутор даје кратку расправу о појмовима *развој* и *еволуција*, истичући да се неријетко ови појмови користе готово синонимно, па се нпр. говори о развоју друштва или еволуцији друштва, о развоју културе или о еволуцији културе итд. У оквиру овог наслова, такође, су објашњени: *еволуционизам* – који у најширем смислу представља начин гледања на свеколику стварност у њеној динамици и кретању; *еволуционизам кроз историју*; *еволуциони принципи* – гдје је наведено пет општих принципа према којима се одвија еволуција појава различитих области и који су послужили аутору у даљем тексту за описивање еволуције васпитања као и *развојно-еволуционе идеје о васпитању*.

Сљедећи наслов је *Облици васпитања и васпитне формице* (45–146. стр.) у оквиру кога се налази више поднаслова. Један од појмова који је кориштен у даљем ауторовом излагању је *облик васпитања*, под којим

* daliborkaskipina@yahoo.com

се, како је прецизирано, подразумијева један сегмент укупног васпитања какво постоји у једном историјском тренутку, а који се од других сегмената васпитања разликује по начину на који се организује и реализује, по ужој функцији коју има унутар опште функције васпитања и по тренутку у којем се појављује током опште еволуције васпитања. Др Павловић је врло концизно и прегледно описао облике васпитања према редослиједу како су се појављивали, тако што је сваком од тих облика посветио посебно поглавље. На почетку сваког поглавља одређени облик васпитања представљен је пиктограмом који симболички приказује суштину конкретног облика. Као први од тих облика наводи *спонтано васпитање*, детаљније описујући опште карактеристике периода у којем се оно појављује. Најављујући сљедећи облик васпитања аутор пише о прелазним облицима ка *намјерном васпитању*. Такође, и код овог облика не пропушта да представи опште карактеристике периода у којем се оно појављује. Када говори о интеграцији намјерног и спонтаног васпитања, наглашава да са појавом новог облика васпитања стари не губе, него се, унеколико измијењени, интегришу са новим облицима, градећи са њима развојно напреднију васпитну формацију, што значи да појава намјерног васпитања није значила престанак постојања спонтаног васпитања и да је оно наставило да постоји и опстане до данас. Породица је данас, како пише аутор, посебно у раном дјетињству, најважнији извор и спонтаног и намјерног васпитања. Велики дио васпитања које се одвија у породици представља прелазну форму од спонтаног ка намјерном васпитању. *Масовно васпитање* је сљедећи облик васпитања који је представљен у овој књизи. Опште карактеристике периода у којем се јавља масовно васпитање, потребе које су условиле појаву масовног васпитања, појава и карактеристике масовног васпитања, интеграција масовног са старијим облицима васпитања, прелазни облици ка медијском васпитању, су поднаслови у оквиру поглавља масовно васпитање које је аутор врло јасно и експлицитно објаснио и представио. *Медијско васпитање* је уједно и посљедњи облик васпитања према аутору Павловићу, који истиче да је вријеме у којем живимо вријеме у којем се медијско васпитање још увијек обликује, па се не могу са сигурношћу навести све његове одлике, а самим тим не могу се јасно детектовати ни прелазни облици од старијих облика васпитања ка медијском. Аутор нас подсећа да ствари покушамо сагледати развојно и да из тог угла гледано свака појава има степен у којем достиже пуни развој, а да том степену претходе нивои непотпуног развоја, који сежу све до елементарних зачетака појаве, па су тако елементарни зачеци медијског васпитања још у појави писма. Тада се овај облик васпитања појављује у најелементарнијим прапочецима, затим се развијао са појавом штампе, проналажењем средстава за комуникацију као што је телефон, а нарочито са појавом електронских медија. Нове димензије медијском васпитању дао је интернет и сви облици чувања и размјене информација које глобална мрежа омогућава. Аутор објашњава да је незахвално говорити о будућности, али се може претпоставити да медијско

образовање тек треба (у некој будућности) достићи ниво максималног развоја. Расправљајући о појму медијско васпитање аутор закључује да се под медијским васпитањем подразумева облици васпитања чија суштина је у томе да се у дјеловању на васпитаника, у преносу културних тековина, користе медији који битно одређују тај пренос, односно дјеловање одређују у таквој мјери да би без њих такав процес био немогућ.

Након што су описани и детаљно анализирани облици васпитања а аутор се даље позабавио *васпитним формацијама*, за које каже да су облици васпитања који су већ описани градивни елементи који се интегришу у сложу структуру која је означена као васпитна формација. На крају излагања о васпитним формацијама, оне су приказане са пиктограмима који су кориштени за приказивање облика васпитања, тако што пиктограми уоквирени истом линијом представљају облике васпитања који су интегрисани у једну васпитну формацију.

Слиједи, *Резиме о развојним промјенама васпитања* (147–158. стр.) у коме се аутор укратко осврће на претходно изложено, закључујући да је васпитање управо то што је омогућило да се током два милиона година не прекине културни континуитет и да убога камена алатка човјека из давне прошлости прерасте у компјутер. Због тога су важне спознаје о томе кроз какве је развојне облике васпитање пролазило током тог времена.

Наслов *Поглед унапријед* (159–168. стр.) посвећен је погледу у будућност, али како аутор истиче, онолико колико је то уопште могуће. Аутор даје одговор на постављено питање: „Како ће се васпитање развијати даље, какве развојне форме ће попримити у будућности?“. Иако на ова и слична питања није могуће прецизно одговорити, аутор ипак, на основу законитости у развоју васпитања, о којима је било ријечи у претходним поглављима, говори о неким вјероватним (могућим) трендовима.

Под насловом, *Неки педагошки проблеми у свјетлу облика васпитања и васпитних формација* (169–173. стр.), који је уједно и посљедњи наслов, аутор се послужио свим оним што је претходно изложио о облицима васпитања и васпитним формацијама у разматрању неколико педагошких питања. Аутор наглашава да је то нека врста испитивања примјењивости модела васпитних облика и формација у описивању (у неким елементима објашњавању) одабраних педагошких проблема (*интенционалност васпитања, криза школе, положај васпитаника, педагогија поучавања и педагогија учења*).

Након свега изложеног аутор је дао кратак *Резиме рада* (175. стр.) који је преведен и на енглески језик. Обимна шира научна и стручна *литература* коју је аутор користио за писање ове књиге налази се на стр. 177–184. Урађен је и *Индекс имена* (185–187. стр.). На 189. стр. налази се *Биљешка о аутору*.

Можемо закључити да је аутор једним хронолошким редом, на јасан и научно утемељен начин, представио развојне облике васпитања пре-

ма редослиједу како су се појављивали, што је свакако резултат ауторовог вишегодишњег научног и образовног рада.

Поред тога што је веома садржајна и читљива, књига је конципирана на веома актуелан начин. Др Златко Павловић је уложеним напором успио да идентификује, сагледа и представи развојне облике васпитања, јер да би се феномен васпитања могао разумјети у свом садашњем облику, потребно је познавати развојне облике који су му претходили и законитости према којима се одвијао процес смјењивања облика васпитања током његове прошлости. Зато ова књига заслужује пуну пажњу свих читалаца, не само стручњака на пољу васпитно-образовног рада, првенствено педагога, већ и оних који нису посебно упућени у ову проблематику, јер је писана на један врло разумљив начин.

Дарко З. Дракулић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за математику и рачунарство

ГЕОГЕБРА** (Интернационални Геогедбра институт)

Развој софтверског алата Геогедбра започео је 2001. на Универзитету у Салзбургу од стране Маркуса Хохенвартера. Данас је Геогедбра интернационални пројекат отвореног кода са сједиштем на Универзитету у Линцу којим руководи проф. Маркус Хохенвартер, а у чијем развоју учествују десетине програмера и преводилаца из цијелога свијета. У вријеме писања овог приказа на страници Геогедбре (<http://www.geogebra.org/>) може се преузети кандидат за верзију 4 (*Release Candidate 4*), а по најавама, званична верзија ће се појавити до краја 2011. године.

Геогедбра је бесплатан, интерактивни софтвер који повезује динамичку геометрију, алгебру и калкулус, а његова основна намјена је употреба у интерактивној настави математике. Геогедбра је писана у Јави, што омогућава њено коришћење на различитим платформама. Осим на развоју, Интернационални Геогедбра институт велики значај придаје и на локализацију и популаризацију овог софтвера. Геогедбра је преведена на готово 50 различитих језика, док на популаризацији софтвера раде локални Геогедбра институти, којих има преко 60 широм свијета. О популарности овог софтвера говори и податак да је до сада преко 15 милиона корисника посјетило Геогедбрину званичну страницу.

Геогедбра, као и сваки други интерактивни геометријски софтверски алат, омогућава креирање геометријских конструкција које се могу динамички мијењати. Основа идеја оваквих софтвера јесте да корисник динамички (помоћу миша) задаје објекте у датом координатном систему. Тренутно, Геогедбра подржава геометријске конструкције само у равни, и то у Декартовом и поларном координатном систему, а ради се на развоју подршке за тродимензионалне конструкције и оне ће бити подржане од верзије 5.¹

Основни концепт Геогедбре јесте спајање алгебре и геометрије, тј. да се у исто вријеме може манипулисати и са алгебарском једначином објеката, као и са његовом геометријском интерпретацијом. За ова два концепта постоје двије врсте приказа – алгебарски (*Algebra view*) у којем се приказују алгебарске једначине и геометријски (*Graphics* и *Graphics 2*)

* ddrakulic@ffuis.edu.ba

** GeoGebra

¹ На страници <http://www.geogebra.org/> може се већ пронаћи бета верзија 5.

за њихове геометријске интерпретације. Осим ових приказа постоје још два – табеларни приказ (*Spreadsheet*) и приказ протокола конструкције (*Construction Protocol*) који у себи садржи низ корака који су примијењени у конструкцији.

Овакав дуалан приступ (алгебра-геометрија) има и добре и лоше стране – добре стране су могућност конструисања објеката преко њихових једначина као и могућност добијања једначина за објекте који су динамички конструисани, што је јако корисно у аналитичкој и диференцијалној геометрији. Лоша страна је што се при израчунавањима јављају нумеричке грешке, јер све једначине представљају преко приближних вриједности. Међутим, ове грешке су у пракси занемариво мале и не утичу на резултате конструкција. озбиљнији недостатак оваквом приступу јесте немогућност доказивања конструкција и утврђивања односта између објеката, а прије свега припадности тачке неком објекту. У Геогебри ипак постоји функција за одређивање припадности неке тачке објекту, али та операција се врши нумерички, што се експлицитно наглашава при сваком позивању те функције. По најавама људи који раде на развоју овог алата, ускоро ће се започети са радом на подршци за симболичка израчунавања која би требала омогућити развој система за доказивање.

Геогебра омогућава рад са стандардним геометријским објектима: тачке, вектори, дужи, праве, полигони, конусни пресјечи, локуси и функције једне промјенљиве, а од верзије четири биће подржани и неки напреднији геометријски објекти: функције више промјенљивих, имплицитне (алгебарске) криве, неједнакости и интервали. Операције које се могу примјењивати над овим објектима су: израчунавање удаљености тачке од објекта, проналажење пресека са другим објектима, транслација, ротација, осна симетрија, централна симетрија, инверзија, увећање, конструкција тангенти и конструкција асимптота. Не могу се све ове операције примјењивати на сваки од наведених објеката (нпр. проналажење асимптота тачке или тангенти на интервал је потпуно бесмислено), већ се подразумијева да се операције односе на оне објекте који то омогућавају. Једини изузетак су локуси, над којима је природно примјењивати ове операције, али још увијек нису имплементирани у Геогебри.

Од верзије 4 Геогебра омогућава и програмирање конструкција, тј. писање скрипти које се могу придржати појединим објектима, односно цијелој конструкцији. Скрипте се могу писати у стандардном *JavaScript* језику или у посебно развијеном *GeoGebraScript* језику који је, у ствари, низ команди које се уносе у командну линију. Такође, постоје и два објекта која су у тијесној вези са програмирањем конструкција, а то су дугме (*Button*) и текстуално поље (*TextField*) који омогућавају динамички унос текста и динамичко покретање скрипти.

С обзиром да су Геогебрине датотеке најчешће дијелови већих система за електронско учење, омогућена је лагана интеграција датотека у те системе. Постоји неколико различитих формата извоза, од којих су најбит-

нији *HTML* странице (у којима се Геогebra фајлови представљају као Јава аплети), *PNG* и *EPS* формати слика, анимиране *GIF* слике као и *PSTricks*, *Asymptote* и *PGF/TikZ* формати за коришћење у *LaTeX* документима, а тренутно се ради на развоју система за интеграцију конструкција у *Moodle* систем за учење на даљину.

Иако ће до краја 2011. године бити објављена верзија 4, и даље ће се врло интензивно радити на развоју и унапређивању алата Геогebra. Двије велике новине у следећој верзији биће могућност конструкција у три димензије и подршка систему за симболичку алгебру (*CAS - Computer Algebra System*), а најављен је и развој подршке за неевклидске геометрије као и развој барицентричног координатног система.

Због свега наведеног, Геогebra ће засигурно и у будућности бити један од најпопуларнијих алата за учење математике, али и за истраживања у математичким областима.

Бојана Р. Попадић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију

УЛОГА ТРАНСФЕРА У РАЗВОЈУ БАЗИЧНИХ ИНТЕЛКТУАЛНИХ КОМПОНЕНТИ УЧЕНИКА

(Благоје Нешић, *Развојне и трансферне промене у примарним менталним способностима ученика*, Филозофски факултет у Нишу, Ниш, 2006)

Књига *Развојне и трансферне промене у примарним менталним способностима ученика* представља значајан искорак у односу на досадашња истраживања у области трансфера. Налази који су добијени рађени су путем сложеног експеримента са паралелним групама (двје експерименталне и једна контролна), укључујући три узрасна периода. Истраживач је двје године пратио учеснике експеримента испитујући трансферне вриједности посебно припремљеног програма, који је теоријски квалитетно заснован и односи се на област примарних менталних способности, а све у циљу тражења одговора на питање на ком узрасту је погодније подстицање развоја примарних способности, тј. припремљености за трансфер вјежбања.

Књига се састоји од пет поглавља, а свако од њих броји више подналова. Наслови главних цјелина обухватају полазишне основе истраживања, методологију истраживања, резултате, закључке и литературу.

У предговору је аутор навео значајне доприносе ове монографије истичући да се предност и важност оваквих студија огледа у томе што вријеме не доводи у питање резултате истраживања. Аутор посебно указује на постојање једног новог феномена у области трансфера, а то је феномен продужених, односно накнадних трансферних ефеката. Непосредно, студија пружа податке о трансферној вриједности посебно припремљеног експерименталног програма за подстицање развојних промјена у области просторних, перцептивних и вербалних способности ученика од девете до петнаесте године.

У оквиру првог поглавља (7–50. стр.) које се односи на полазне основе истраживања, издвојена су четири подналова. Први поднаслов (7–27. стр.) који носи назив *Учење и развој способности* односи се на разматрања развојних промјена уопште, те промјене у области способности. У оквиру овог подналова разматране су теорије стадијалног развоја, од којих су посебно разматране Пијажеова теорија стадијалног развоја когнитивних функција, према којој сазнајни развој није само резултат утицаја сазријевања или средине, већ њихове интеракције. Сљедећа је теорија културно-историјског развоја Лава Виготског према којој се виши психички

* b.popadic@gmail.com

процеси обликују из спољашњих форми активности у процесу интериоризације, те их из тог разлога треба проучавати у току генезе која једино може показати обликовање психичке функције. Као најоштријег критичара Пијажеове теорије когнитивног развоја, аутор монографије наводи Галперина, који сматра да процес сазријевања није довољан да одреди формирање операција и појмова и сматра да се развој мишљења може убрзати ако се дијете у току процеса мишљења усмјери на правилно рјешавање проблема. На крају је описна Брунерова теорија когнитивног развоја, чије су основе у теоријама Пијажеа и Виготског. Према овој теорији, на когнитивни развој се може утицати одговарајућим васпитним поступцима. Поред тога, значајан је утицај културе и средине који се одражавају на когнитивни развој. У оквиру првог поднасловa обрађено је и поглавље готовости за обучавање, у којем је аутор дао листу аргумената за и против акцелерације когнитивног и интелектуалног развоја, сматрајући да су ипак пресудни моменти индивидуалне способности, мотиви, интересовања и особине личности дјетета.

Други поднаслов монографије (26–34. стр.) *Модели наставе и трансфер у области способности* подијељен је на три дијела и односи се на когнитивне теорије трансфера, теорије диференцијалног трансфера, те схватања совјетских научника процеса алгоритмизације. У оквиру когнитивних теорија трансфера разматра се значај трансферних ефеката који не представљају способност реконструисања заборављених детаља од општих принципа, а ни задржавање нових појава као специфичних варијанти ових принципа (генерализације), већ се односи на повећану способност за учење и задржавање узајамних, суперординантних и комбинованих материјала. У хоризонталном трансферу постојеће способности за учење служе за рјешавање сродних проблема у било којој различитој области сазнања. Код вертикалног трансфера, један специфичан низ субординантних способности предуслов је за стицање вишег реда способности унутар прилично ограничене подобласти знања. Једна од значајних варијабла која утиче на задржавање новог је постојање усклађених битних идеја које су погодне за проширивање способности упијања и повезивања, а које су дио когнитивне структуре. У оквиру теорија диференцијалног трансфера истиче се Фергусонова теорија, према којој се појам трансфера објашњава као математички концепт. Суштина ове теорије је у томе да интелектуалне способности посматра као резултат дуготрајног учења и вјежбања, те да је свако учење под великим утицајем ранијих искустава. У оквиру овог поглавља, аутор је навео схватања совјетских научника и експерименталне студије Галперина, Елкоњина, Тализине, Давидова, чија је основа учење о етапном формирању умних радњи путем интериоризације спољашњих радњи. У овим студијама су приказане могућности интензификације интелектуалног развоја и назначени путеви за реализацију идеје Виготског, према којем добра обука доводи до развоја ученика.

Трећи поднаслов (35–42. стр.) под називом *Развој перцепције* садржи карактеристике механизма развоја перцепције, те однос перцепције и других сазнајних функција. Како аутор наводи, приказ развоја перцепције може се сумирати на следећи начин:

а) Перцепција је активан процес који подразумева активности сензорних органа и одређене моторне активности субјеката, те активности субјеката у процесу диференцијације, класификације, разврставања, предметно-садржајне идентификације сензорних података и слично;

б) Постоје неслагања у погледу механизма који доводе до трансформације сензорних података у опажаје. Наводи се да су то „асоцијације“, „констелациони фактори“, „одређени неурофизиолошки механизми“, различити психолошки процеси („диференцијација“, „класификација“, „заключивање“, „сензомоторне схеме“);

в) Развој опажања зависи од искуства, узраста и особина личности (мотива, емоција, ставова, вриједности, итд.). Посебно значајну улогу у развоју перцепције има процес обучавања и тренирања;

г) Развој перцепција не може се посматрати изоловано од осталих сазнајних функција и интелигенције. Не може се раћи да је перцепција подређена или надређена другим когнитивним функцијама, већ је то битна функција процеса сазнања и њен развој зависи од осталих когнитивних функција.

Статус просторно-перцептивних и вербалних способности у моделима структуре интелекта је назив поднасловова (42–50. стр.) у оквиру којег су приказане концепције о структури интелекта Спирмана, Вернона, Берта, Терстона, Френча, Гилфорда, Волфа и Буквића. Наведене концепције могу се свести на следеће:

а) Фигурално-перцептивне и вербалне способности представљају значајне интелектуалне активности људи. У хијерархијским, као и у нехијерархијским моделима структуре интелекта ове способности су јасно и прецизно дефинисане. Френч и сарадници наводе да је у факторским анализама идентификован већи број вербалних и фигурално-перцептивних фактора. У хијерархијским моделима ове способности су значајни конституенти посебних нивоа у хијерархији. Извјесно је да су спацијалне и вербалне способности на вишем нивоу у хијерархији од перцептивних способности.

б) У погледу могућности подстицања развоја способности истиче се могућност васпитљивости ових способности. Посебно се у хијерархијским моделима даје извјесна предност примарним способностима у погледу васпитљивости над општим фактором.

в) Што се тиче међусобне повезаности ових способности, мишљења су подијељена међу теоретичарима. Једни сматрају да су фактори међусобно независни и да нема никаквог преклапања, то јест да су то „чисте“ способности, док други говоре о повезаности ових способности, те о узрочној вези између фактора.

Друго поглавље књиге (51–82. стр.) обухвата основне методолошке поставке истраживања (проблем, циљ, задаци истраживања, хипотезе, основне варијабле, експериментални план и ток истраживања, садржај и теоријску заснованост експерименталног програма, инструменте, узорак, статистичку обраду података). У оквиру статистичке обраде кориштени су статистички поступци: анализа коваријансе, статистички тест значајности разлика између промјена, те корелациона анализа.

Треће поглавље (83–152. стр.) које носи назив *Резултати истраживања* анализирани су резултати истраживања који се односе на ефекте експерименталног програма на фигурално-перцептивне и вербалне способности, те трајност трансферних промјена у оквиру поменутих способности, као и однос узраста и трансферне промјене који се односио на питање: на ком узрасту је погодније подстицати развој фигурално-перцептивних и вербалних способности експерименталним програмом.

Четврто поглавље (153–159. стр.) односи се на закључке у овим којих аутор наводи сљедеће:

а) Чланови Е-групе који су вјежбани у алгоритмима сазнајних функција и логичко-перцептивним играма успјешније су рјешавали тестове фигурално-перцептивних и вербалних способности у односу на чланове контролне групе.

б) На основу поређења напредовања К-групе и прве експерименталне групе за период од двије године праћења утврђени су трајнији ефекти експерименталног програма у алгоритмизацији сазнајних функција и логичко-перцептивним играма.

в) Поређењем напредовања прве експерименталне са контролном групом у другој години праћења (години када обје групе нису имале програм) утврђено је, само на првом узрасном нивоу (четврти разред основне школе), веће напредовање прве експерименталне групе у односу на контролну групу.

г) Утврђено је значајно напредовање у тестовима фигурално-перцептивних и вербалних способности код ученика трећег и осмог разреда основне школе. Ово се показало и у природним (контролна група) и у експерименталним условима (експерименталне групе). Може се закључити да је ово период значајног раста фигурално-перцептивних и вербалних способности. Одређене способности перцептивног резоновања, перцептивне идентификације, перцептивног увиђања, перцептивног класификовања, перцептивног замишљања и трансформације, те способности вербалног разумијевања као што су осмишљавање и закључивање, у овом узрасном периоду показују значајан пораст у природним условима и у условима утицаја посебно испланираног експерименталног програма.

д) Поређењем напредовања контролне, прве и друге експерименталне групе на узрастима од трећег до осмог разреда добијени су сљедећи налази:

– У сложенијим тестовима фигурално-перцептивних способности (тестовима у чијој основи су операције замишљања и трансформације елемената, просторног резонувања, анализирања), старији разреди (шести и седми) значајно су напредовали у односу на млађе разреде (трећи и четврти) под утицајем експерименталног програма;

– У једноставним тестовима фигурално-перцептивних способности (тестовима у чијој су основи операције идентификације и класификације), како у експерименталној тако и у контролној ситуацији, утврђено је постојање тенденције већег напредовања млађих (трећи и четврти) у односу на старије (седми и осми) разреде;

– У тестовима вербалног осмишљавања показало се веће напредовање ученика старијих разреда (посебно шестог) од ученика млађих разреда, како у експерименталној, тако и у контролној ситуацији;

– У тестовима логичког памћења, вербалног резонувања и закључивања показало се у контролној ситуацији постојање тенденције већег напредовања млађих разреда (трећи и четврти) у односу на старије, док се у експерименталној ситуацији нису показале овакве тенденције.

Паралелно посматрање напредовања контролне и експерименталне групе у тестовима фигурално-перцептивних и вербалних способности показује да је трансфер у области ових способности резултат узраста и врсте тестова.

ђ) Када се посматра паралелено брзина напредовања контролне и експерименталне групе, може се примјетити да је експериментални ниво учинио да се ниво фигурално-перцептивних способности у цјелини повећа значајно изнад нивоа фигурално-перцептивних способности контролне групе, те да брзина напредовања буде већа од брзине у контролној групи. У вербалним способностима такође се показала извјесна креативност између напредовања контролне и експерименталне групе. У тестовима вербалног разумијевања, закључивања и резонувања, у експерименталној као и у контролној ситуацији, може се говорити о неким битним разликама између испитиваних узраста.

е) Старији узрасти спремнији су за трансфер експерименталног програма на област фигурално-перцептивних и вербалних способности у односу на млађе, у смислу квантитета (раста) промјена, али не у смислу квалитета. Супротно, млађи узраст (трећи разред) мање је спреман за трансфер експерименталног програма на област развоја ових способности, али се значајно трансферено дејство експерименталног програма показало не само на квантитативни пораст, него и на промјену правца развоја ових способности. Ако се крене од тога да се фигурално-перцептивне и вербалне способности у трећем и у четвртом разреду значајно развијају у природним условима, те да се њихов развој може значајно убрзати посебним експерименталним програмом и да тај програм има трансферно дејство и на период „наредног развоја“, онда се може рећи да је овај узраст (трећи и четврти разред), у којем се дешавају значајне промјене у способностима (раст,

трансформација, реструктурирација општег у специфичне факторе) погоднији за подстицање развоја способности посебном врстом програма.

Након наведене литературе (179–186. стр.), наведен је индекс појмова и индекс аутора (187–193. стр.) те прилози (195–246. стр.) у којима су представљене табеле аритметичких средина и стандардних девијација, те графикони за просјечна постигнућа група различитих узраста.

Из свега наведеног може се увидјети значај ове монографије у области трансфера јер се показао крупан искорак у односу на досадашња сродна истраживања из области трансфера. Резултати су показали да постоје, не само значајни трансферни ефекти вјежбања ученика у алгоритмима перцепције и логичко-перцептивним играма на прострно перцептивне и вербалне способности ученика од девете до петнаесте године, него и трајније трансферни ефекти. Посебно реализована вјежбања су показала напредне трансферне ефекте.

Просјечна напредовања контролне групе на узрастима од трећег до осмог разреда, показују да у овом периоду постоји значајан раст у фигурално-перцептивним способностима, односно, одређеним логичко-психолошким операцијама као што су: идентификација, диференцијација, класификација, аналогија, трансформација и друге.

Монографија пружа резултате како о позитивним и релативно трајним, тако и продуженим трансферним ефектима експерименталног програма.

УПУТСТВО АУТОРИМА ЗА УРЕЂЕЊЕ ТЕКСТА

Радови Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву уређују се према акту о уређивању научних часописа прописаног од стране Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије. Радови који не буду испуњавали неку од наведених 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., Unwin, 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.: *2006a*, *2006b* или *2009a*, *2009b*.

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 1981: G. Leech, *Semantics*, Harmondsworth etc.: Pinguin 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: куцаги 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>	7
Branislav Martić Mirjana S. Vuković STOLZ-KARAMATA THEOREMS, PART I	9
Јовић С. Горан Вукојевић З. Дајана ПРОСТОРНИ ПРИКАЗ МАТЕРИЈАЛНЕ БАЗЕ ТУРИЗМА ТРЕБИЊА	19
Златко М. Павловић НЕКА ПИТАЊА ИДЕНТИТЕТА ПЕДАГОГИЈЕ У ВИРТУЕЛНОМ ДОБУ	29
Будимир Алексић ХЕРЦЕГОВИНА У ПЛАНОВИМА ЦРНЕ ГОРЕ И АСИМИЛАЦИЈА ХЕРЦЕГОВАЧКИХ СРБА У ЦРНОГОРСКОМ ДРЖАВНОМ ОКВИРУ (1878–1918)	43
Milorad K. Banjanin KOMUNIKACIONI ALATI ZA UČENJE U ZAJEDNICAMA PRAKSE I MREŽAMA ZNANJA	55
Каменко М. Марковић, Благоје В. Нешић ПСИХОЛОШКА СВОЈСТВА РЕМБРАНТОВИХ АУТОПОРТРЕТА, ПОЈЕДИНАЧНИХ И ГРУПНИХ ПОРТРЕТА	67
Грујо С. Бјековић Изудин Р. Тановић СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ О ОБЈЕКТИВНОМ И СУБЈЕКТИВНОМ НАЧИНУ ОЦЈЕЊИВАЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	81
Gorjana D. Koledin, Šuajb Dž. Solaković PSIHOLOŠKE DETERMINANTE EFIKASNOSTI U UČENJU	93
Јелена Ж. Максимовић СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕМА ИСТРАЖИВАЊУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ У ШКОЛИ	111
Вук М. Миљановић НЕКОЛИКО БИТНИХ АСПЕКТА КАНТОВОГ ДЈЕЛА <i>РЕЛИГИЈА УНУТАР ГРАНИЦА ЧИСТОГ УМА</i>	127

Наташа Т. Костић ОДНОС АУТОРИТАРНОСТИ И ПЕРЦЕПЦИЈЕ ДИСКРИМИНАЦИЈЕ НА НАЦИОНАЛНОЈ ОСНОВИ НА ФАКУЛТЕТИМА	143
Naida I. Bikić EFEKTI POSTIGNUTI RJEŠAVANJEM PROBLEMSKIH ZADATAKA U NASTAVI TRIGONOMETRIJE	161
Биљана М. Радовановић ХАЈДЕГЕРОВ ПОЈАМ ИСТИНЕ	175
Миа Р. Марић ОДНОС ЕМОЦИОНАЛНИХ СТАЊА – АНКСИОЗНОСТИ, ДИСФОРИЧНОСТИ И ДИСТРЕСА КОД НЕКЛИНИЧКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ АДОЛЕСЦЕНАТА	189
Živojin Jakovljević <i>THE HISTORY OF THE JEWISH WAR: EDITING IN A SIXTEENTH-CENTURY SERBIAN MANUSCRIPT (HM.SMS.280)</i>	205
Сњежана З. Станар ПСИХОЛОШКИ ИЗВОРИ ПЕРЦЕПЦИЈЕ МОБИНГА	225
Marina A. Zubac ОСЈЕНЈИВАЊЕ КАО МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ МАТЕМАТИКЕ	245
Ранка М. Перић Ромић ЦЕНТРИФИКАЦИЈА – ОД УЗРОКА НАСТАНКА ДО КОНАЧНИХ ИСХОДА	257
Alma H. Solaković STRUKTURA STAVOVA NEZAPOSLENIH OSOBA O VRIJEDNOSTI AKTIVNOG TRAŽENJA POSLA	271
Биљана Б. Радић-Бојанић НЕТНОГРАФИЈА ВИРТУЕЛНЕ АГРЕСИЈЕ	289
<i>Прилози</i>	301
Spasenija Ćeranić i dr. SHIZOFRENIJA – KONFLIKT ILI DEFICIT	303
Александар Д. Стаматовић ОЦЈЕЊИВАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ЗНАЊА УЧЕНИКА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ	317

Сњежана З. Станар КОМУНИКАЦИЈА КАО БИТАН АСПЕКТ МОТИВАЦИЈЕ ЗАПОСЛЕНИХ	333
<i>Прикази</i>	337
Далиборка Б. Шкипина РАЗВОЈНИ ОБЛИЦИ ВАСПИТАЊА	339
Дарко З. Дракулић ГЕОГЕБРА	343
Бојана Р. Попадић УЛОГА ТРАНСФЕРА У РАЗВОЈУ БАЗИЧНИХ ИНТЕЛКТУАЛНИХ КОМПОНЕНТИ УЧЕНИКА	347

CIP – Каталогизација у публикацији

УДК 0/9

РАДОВИ Филозофског факултета /
Универзитет у Источном Сарајеву.
Филозофски факултет; главни и одговорни
уредник Милош Ковачевић.- Пале:
Филозофски факултет, 2011, бр. 13 (Пале:
Dis-Companu).- 24 cm

Излази годишње.

ISSN 1512-5858

COBISS.BH-ID 7948294

Број 13: Књ. 2 Филозофске и природно-
математичке науке.- 352 стр.

Тираж 300.