

Издавач:

Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву
<http://www.ffuis.edu.ba>

За издавача:

Др Драга Мاستиловић

Редакција:

Др 魏现军 (Wei Xianjun), Политехнички Универзитет Хенана, НР Кина
Др 岳友熙 (Yue Youxi), Технолошки Универзитет Шандонга, НР Кина
Др Бас Артс, Универзитетски колеџ Лондон, Уједињено Краљевство
Др Сања Бошковић Данојлић, Универзитет Поатје, Француска
Др Владимир Владичић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Бранислав Драшковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Александар Локић, Државни универзитет Портланд, Орегон, САД
Др Вјачеслас Јурко, Универзитет Саратов, Русија
Др Саша Кнежевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Бисерка Кошарац, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Мишо Кулић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Светлана Куртеш, Универзитет Мадера, Португалија
Др Клавдија Кутнар, Универзитет Приморска Копар, Словенија
Др Стилианос Ламбакис, Институт за историјска истраживања у Атини, Грчка
Др Марија Летић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Џори Мано, Тенри Универзитет, Јапан
Др Јелена Марковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Драга Мاستиловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Драган Марушич, Универзитет Приморска Копар, Словенија
Др Светлана Стевановић, Универзитет Кемерово, Русија
Др Златко Павловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Мирко Радић, Универзитет Галве, Шведска
Др Ана Филимонова, Историјски институт РАН Москва, Русија
Др Арно Франсоа, Универзитет Поатје, Француска

Главни уредник:

Др Мишо Кулић

Одговорни уредник:

Др Марија Летић

Лектура и коректура:

Александра Савић

Припрема за штампу:

„Comesgrafika“ д.о.о. Бања Лука

Штампа:

„Comesgrafika“ д.о.о. Бања Лука

Тираж:

300 примјерака

Пале, 2016.

ISSN 2490-3566

COBISS.BH-ID 7948294

УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ПАЛЕ

РАДОВИ
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
ФИЛОЗОФСКЕ НАУКЕ

БРОЈ
18

Пале,
2016.

Published by:

Faculty of Philosophy, University of East Sarajevo

<http://www.ffuis.edu.ba>

Draga Mastilović

Editorial Board:

魏现军 (Wei Xianjun), Henan Polytechnic University, China

岳友熙 (Yue Youxi), Shandong University of Technology, China

Sanja Bošković Danajlić, University of Poitiers, France

Bas Aarts, University College London, United Kingdom

Branislav Drašković, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Ana Filimonova, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Arnaud François, University of Poitiers, France

Dragan Marušić, University of Primorska, Koper, Slovenia

Aleksandar Jokić, Portland State University, USA

Saša Knežević, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Biserka Košarac, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Mišo Kulić, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Svetlana Kurteš, University of Madeira, Portugal

Svetlana Stevanović, Kemerovo State University, Russia

Klavdija Kutnar, University of Primorska, Koper, Slovenia

Stylianos Lambakis, Institute of Historical Research, Athens, Greece

Marija Letić, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

George Mano, Tenri University, Japan

Jelena Marković, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Draga Mastilović, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Mirko Radić, University of Gävle, Sweden

Vladimir Vladičić, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Vjacheslav Yurko, Saratov State University, Russia

Zlatko Pavlović, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

General Editor:

Mišo Kulić

Editor-in-chief:

Marija Letić

Language Editing and Proofreading:

Aleksandra Savić

Prepress:

„Comesgrafika“ d.o.o. Banja Luka

Printed by:

„Comesgrafika“ d.o.o. Banja Luka

Circulation:

300 copies

Pale, 2016

ISSN 2490-3566

COBISS.BH-ID 7948294

UNIVERSITY OF EAST SARAJEVO
FACULTY OF PHILOSOPHY PALE

RADOVI
FILOZOFSKOG FAKULTETA

PHILOSOPHY

ISSUE
18

Pale,
2016

Радове у овој књизи су рецензирали:

Др Зоран Аврамовић
Др Вељко Банђур
Др Слободан Бјелица
Др Јасна Богдановић Чурић
Др Светозар Богојевић
Др Владан Виријевић
Др Миле Илић
Др Драженко Јоргић
Др Бранка Ковачевић
Др Горјана Коледин
Др Љиљана Крнета
Др Мишо Кулић
Др Рајко Кулић
Др Саво Лаушевић
Др Јелена Максимовић
Др Данимир Мандић
Др Зорица Марковић
Др Драга Мاستиловић
Др Владимир Милисављевић
Др Биљана Мирковић
Др Златко Павловић
Др Радмило Пекић
Др Златиборка Попов Момчиновић
Др Радивој Радић
Др Мирјана Самарџић
Др Биљана Сладоје Бошњак
Др Перо Спасојевић
Др Александар Стаматовић
Др Тања Станковић Јанковић
Др Јелена Филиповић
Др Радован Чокорило
Др Радомир Чолаковић
Др Далиборка Шкипина

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

Расправе и чланци

РУДАРСТВО БОСАНСКЕ КРАЈИНЕ 1918–1941 ГОДИНЕ¹

Апстракт: У раду се дају најопштије карактеристике рударства као привредне гране на просторима Босанске Крајине у периоду између два светска рата. Оно није било довољно развијено, посебно у смислу модерних начина експлоатације, али је ипак представљало значајан део њеног привредног мозаика. Богатство и разноврсност рудног потенцијала, услед утицаја разних ограничавајућих фактора, сводило се, углавном, на експлоатацију мрког угља и руде гвожђа. Рад је написан на основу необјављених и објављених извора и релевантне литературе.

Кључне речи: рударство, Босанска Крајина, мрки угљ, гвожђе, експлоатација

Рударство на просторима Босанске Крајине има дугу традицију. Археолошки налази указују на то да вађење и прерада руда на њеној територији датирају још из каменог доба. Посебно интензивно рударење одвијало се у периоду када су овим простором господарили Римљани, као и у средњовековном раздобљу, током кога су се њиме бавили професионални рудари Саси. Доласком Турака Османлија, тј. након 15. века, рударство као привредна грана бележи стагнацију, мада не замире потпуно, посебно експлоатација руде гвожђа, која је копана на неколико локалитета на потезу од Босанског Новог до Санског Моста и бакра у Сињакову код Јајца („сељаци су вадили руду и носили коњима у Сплит”).² Ископавање је вршено примитивном техником и алатима, а руда топлена у тзв. мајданима, уз

* virijevicvladan01@gmail.com

¹ Скраћена верзија овог рада, у форми саопштења, излагана је на научном скупу „Привреда Бањалуке и Босанске Крајине у настанку и развоју капитализма 1878–1941“ одржаном 18. и 19. априла 2013. године у Бањалуци.

² Током седме деценије 19. века на потезу Босански Нови – Љубија – Сански Мост, руда гвожђа вађена је из око стотинак ревира. – Миливоје М. Савић, *Наша индустрија и занати – њине основице, стање, односи, важност, путеви, прошлост и будућност*, књ. I, Сарајево, 1922, стр. 323.; Миливоје М. Савић, *Наша индустрија и занати, трговина и пољопривреда*, књ. XI – привредно стање Б. Хрватске и Б. Славоније, средње и северне Б. Далмације и појединих места у осталој нашој земљи, Београд, 1933, стр. 631.

употребу тврдог дрвеног угља.³ Ковање разних алата, пољопривредних оруђа и слично, обављано је у „вигницама“, употребом чекића покретаних снагом воде. Истопљено сирово гвожђе одличног квалитета продавано је широм Османског царства, Хабзбуршке монархије и других подручја Балканског полуострва.⁴ Услед конкуренције јефтинијег гвожђа, произведеног у модерним железарама у Аустроугарској и Немачкој, средином 19. века већина ових мајдана-ковачница била је затворена.⁵

Ново поглавље у развоју рударства Босанске Крајине наступило је након 1878. године, тј. од аустро-угарског запоседања Босне и Херцеговине. Неки истраживачи историје рударства истичу да су, осим њеног геостратешког значаја у германским плановима продора на исток, рудни и шумски потенцијал овог простора представљали један од главних мотива Црно-жуте монархије“ којима се руководила у креирању одлуке Берлинског мировног конгреса. У прилог оваквој тврдњи говоре чињенице да су у годинама непосредно након окупације, аустро-угарске власти повеле обимне истражне радове рудних налазишта, стварајући уједно изградњом друмских и железничких саобраћајница, и инфраструктурне претпоставке за њихову експлоатацију. У периоду 1886–1893 године на територији Босне и Херцеговине тимови врских геолога и рударских инжењера провели су опсежне истражне радове, откривши при том на простору Босанске Крајине обимна налазишта угља и руде гвожђа, као и мања лежишта других руда, попут бакра, злата, олова, хрома, гипса, боксита и др.⁶ Већ крајем 19. века

³ О детаљима начина производње у тзв. мајданима види више: Милан Ђермановић – Божо Грбић, *Трагом рудника и топионица жељеза – мајдана*, Приједор, 2011.

⁴ Главна „пијаца гвожђа“ налазила се у Приједору, где је доношено гвожђе из мајдана у Старој Ријеци и Љубији. Оно би потом дрвеним лађама било транспортовано Саном, Уном и Савом до Београда, а понеке од њих спуштане су Дунавом и даље, према територији данашње Бугарске и Румуније. У случају повољног водостаја трговци су лађе враћали назад тако што би „ударали високе јарболе и затезали конопе које су људи вукли идући обалом“, превозивши при том со, одећу или неке друге трговачке артикле. Оне, пак, лађе које њихови власници нису могли вратити натраг, тзв. неврате, разваљиване су и њихова грађа продавана. – Ing E. Latal, *Stari željezni majdani u okolini Ljubije*, *Гласник Земаљског музеја у Босни и Херцеговини*, XLV, Сарајево, 1933, стр. 166.

⁵ Око 1904. године радило је још само неколико мајдана у области Старе Ријеке, јужно од Љубије. – Исто.

⁶ Неке од постигнутих резултата познати инжењер рударства Антон Рикер саопштио је у књизи „*Das Goldvorkommen in Bosnien*“, публикованој у Бечу 1896. године, а рудно богатство Босне и Херцеговине описао је 1910. године и др Ф. Кацер у расправи „*Die Eisenerzlagerrstätten Bosniens und der Herzegovina*“. – *Спомен књига 'Десет година Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца 1918-1929'*, Земун, 1928, стр. 53.; Joso Lakatoš, *Privredni almanah Jugoslovenskog LLoyda*, IV glava, Zagreb, 1929, стр. 28.

отворени су неки рудокопи, попут рудника бакра у Сињакову,⁷ мрког угља на „Лауш брду“, у близини Бања Луке и у Масловарама код Котор Вароши.⁸ У појединим случајевима, попут налазишта гвоздене руде у рејону Љубије, окупационе власти нису прибегавале експлоатацији, већ су их чували као тзв. скрајнуту резерву. Међутим, повећана потреба за гвожђем, услед избијања Првог светског рата, утицала је на неопходност активирања и ових рудних лежишта, најбогатијих у Босни, тако да 1916. године отпочиње копање руде гвожђа савременим техникама и најмодернијим машинама.⁹

Окончањем Првог светског рата и стварањем Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца наступила је нова етапа у рударству Босанске Крајине. Добар део постојећих рударских постројења и инсталација уништен је

⁷ Испитивања лежишта руде бакра – халкопирита у Сињакову започета су 1884. године, а почетак експлоатације и таљење у „примитивним пећима“ уследили су 11 година доцније. До 1903. године ископано је 27.545 тона рудаче из које је добијено 1.546 тона бакра. – *Спомен књига 'Десет година Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца 1918-1929'*, стр. 56.

⁸ Рудник на „Лауш брду“ отворен је у приватној режији одмах након окупације, а од 1897. године постао је државно власништво, тако да се од 1902. године у њему вршила редовна експлоатација. – J. Lakatoš, *Privredni almanah Jugoslovenskog...*, str. 12.; Joso Lakatoš, *Der Bergbau Jugoslaviens*, Beograd, 1931, str. 39.

⁹ Истражни радови које су аустро-угарски инжењери крајем 19. века вршили у околини Љубије трагајући за наслагама руде олова, открили су дебеле насlage руде гвожђа, што је резултирало додатним испитивањима током 1912. и 1913. године. Почетком 1914. године, Земаљска влада Босне и Херцеговине одлучила је да у Љубији отвори модеран рудник, а након тога у Балтиним барама код Приједора да изгради „visoke peći sa varionicom kovnog gvožđa“. Било је планирано да се, за потребе тих електро-металуршких пећи, на водотоковима Уне и Врбаса инсталирају постројења за производњу електричне струје снаге од око 200.000kW. Године 1916. аустро-угарска војна управа је преузела иницијативу за покретање експлоатације руде гвожђа од босанске владе, отварајући на брду Јаворику три откопа названа: „Јазавац“, „Адамуша“ и „Литица“. За радове на отварању рудника било је ангажовано неколико хиљада руских, италијанских и српских војника заробљених на фронту, који су коришћени и за изградњу железничке пруге уског колосека (0,76m) дужине 18,9km, макадамског пута Љубија–Приједор дугог 12,5 km и постројење за претовар руде на железничкој прузи нормалног колосека у Приједору. О значају који су војне власти придавале овом послу речито говори податак да је пруга била изграђена за свега три месеца. На тај начин, рудник код Приједора је био повезан са постојећом железничком пругом нормалног колосека изграђеном 1873. године. Инсталирањем модерне опреме дневна продукција је са почетних 350 тона из јуна 1916. године до краја 1917. године порасла на 2.000 тона. – М. М. Савић, *Наша индустрија и занати – њине основице, стање...*, књ. I, стр. 324.; J. Lakatoš, *Privredni almanah Jugoslovenskog...*, стр. 29.; *Зборник Југославије – њених бановина, градова, срезова и општина*, Београд, 1931, стр. 113.

или, пак, знатније оштећен приликом повлачења аустроугарске војске, тако да су власти младе југословенске државе морале уложити знатне напоре у обнављање рударске производње и стварање услова за отварање нових рудних налазишта. У том циљу суочавале су се са низом потешкоћа: помањкањем финансијског капитала, недостатком ваљаних саобраћајница, лимитирајућим одразима послератне привредне кризе у Европи и свету, неповољним пословним амбијентом услед наглог скока вредности динара, што је за последицу имало опште опадање цена индустријских и пољопривредних продуката и сл. Упркос свему, имајући на уму перспективе и економски значај рударства, као снажног привредног потенцијала једне доминантно аграрне земље, каква је била новоформирана краљевина, државна иницијатива у оживљавању рударске производње провођена је и у Босанској Крајини. О заступљености рударства као привредне гране у овом делу земље говоре подаци да је приликом пописа становништва од 31. марта 1931. године у пописној рубрици „рударство и топиоништво“ Врбаске бановине, евидентирано 821 запослено лице, тј. 1.635 особа за које се сматрало да живе од дохотка стеченог рударством.¹⁰ Постоје претпоставке да је ова бројка знатно већа, јер њоме нису обухваћени сезонски радници које су управе рудника ангажовале по потреби.

Осим рудокопа у којима је већ вршена експлоатација, истраживања на терену показала су да је по обилности лежишта разних руда, Босанска Крајина представљала једно од најбогатијих подручја у земљи. Према подацима која је током 20-их година прошлог века прикупљао врсни познавалац привредних прилика прве југословенске државе, Миливоје М. Савић, инспектор у Министарству трговине и индустрије, у околини Бања Луке, осим мрког угља, постојале су резерве руде гвожђе (Бронзани мајдан), азбеста, беле иловаче и гипса. Рудно богатство на подручју Приједора и Санског Моста, сем огромних наслага руде гвожђа у Љубији, чинила су и налазишта мрког угља у Воларима код Шипова, Сухачи и Јеловцу, гипса у Благају и каолина у Пашиници и Матаругама. У околини Босанске Дубице регистрована су налазишта соли, креде и гипса, а код Босанског Новог угља (Добрљин у општини љешљанској), гипса, гвожђа (Бешлинац), а претпостављало се и нафте. Теслићки срез располагао је рудама гвожђа, бакра, мангана, аресника, магнезита (Блатница) и мрког угља. Разноврсном заступљености руда одликовали су се и срезови кључки, у коме се знало за лежишта угља (Присјек и Биљани), руде гвожђа (на путу Кључ–Саница), пирита и гипса и крупски – руде гвожђа, олова, азбеста, бакра и угља, углавном код Отока и Хашана. Терен око Бихаћа одликовао се издашношћу мрког угља (Дебељача) и антрацита код Острошца, док се, према проценама, у нешто мањим количинама могло пронаћи и руде боксита (у Скочају код Завале),

¹⁰ *Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931. godine – Prisutno stanovništvo po glavnom zanimanju*, knj. IV, Sarajevo, 1940, str. 58–61.

битуменозног кречњака, гипса (Соколац), гвожђа (на потезу од Босанског Петровца ка Босанској Крупи, у Брестовцу и Вођеници), а у траговима и злата (у Рајеновцима). Код Доњег Вакуфа опајале су се мање наслаге мрког угља и сировина за развој керамичке индустрије – беле иловаче и белутка, а код Дервенте (у Ковачевцима) и у близини Добоја вађен је млински камен. Добојски крај располагао је и знатним количинама камена кречњака, који се употребљавао за печење креча. У околини Мркоњић Града било је мрког угља – у Шеовачкој реци и Медној.¹¹

Упркос оваквој структури и обиму рудног потенцијала, развој рударства на територији Босанске Крајине, чији највећи део се од 1929. до 1941. године налазио у Врбаској бановини, заснивао се, углавном, на експлоатацији мрког угља и руде гвожђа. Почетком четврте деценије 20. века мрки угаљ ископан је на шест локација: у непосредној околини Бања Луке (рудник „Лауш“), Масловарама (15 km југоисточно од Котор Вароши), Сухачи (6 km северозападно од Санског Моста), Љешљанима код Добрљина (срез Босански Нови), Дрвару и Рудопољу код Теслића, а руда гвожђа у руднику „Љубији“, 12 km југозападно од Приједора.¹²

Мрки угаљ из поменутих рудника био је високог квалитета. Његова калоричност кретала се у распону од 3.500 у Сухачи, до 5.200 у Љешљанима и употребљаван је углавном за потребе индустријских предузећа и железничког саобраћаја у северозападној Босни и Хрватској. Количина ископаног угља варирала је из године у годину у зависности од бројних фактора (општа економска кретања у земљи, степен опремљености модерном опремом, саобраћајна повезаност са потрошачима...). Највећи производни капацитет 1929. године имао је бањалучки угљенокоп „Лауш“, у коме је, према расположивим подацима, ископано 46.686 t, а следили су га рудник у Дрвару са 17.727 t, Сухача са 10.725 t и Љешљани–Добрљин са 1.892 t.¹³ Девет година касније, тај однос је промењен, тако да је водећу улогу преузео рудник у Љешљанима (69.795 t).¹⁴ Удео мрког угља извађеног из рудних ревира у Врбаској бановини у укупној продукцији на нивоу државе,

¹¹ Миливоје М. Савић, *Наша индустрија, занати, трговина и пољопривреда*, књ. VII, Сарајево, 1929, стр. 296, 302, 303, 305, 307, 311, 313, 317, 320, 321, 322, 324.; М. М. Савић, *Наша индустрија и занати, трговина и пољопривреда...*, књ. XI, стр. 631.

¹² *Statistički godišnjak Kraljevine Jugoslavije 1931*, књ. III, Београд, 1934, стр. 112–113.

¹³ Укупна продукција угљенокопа у Врбаској бановини те године износила је 155.754 t. – Архив Југославије (АЈ)-68-104-333, Табеларни преглед рудника угља у Краљевини Југославији са подацима о месту, количини калорија и производњи у 1929. години, без датума.

¹⁴ На другом месту по количини ископаног „црног злата“ налазио се рудник Рудопоље са 31.775 t, потом Масловаре са 30.084 t, док је бањалучки „Лауш“ спао на свега 18.482 t. – *Rudarska i topioničarska statistika Kraljevine Jugoslavije za 1938. godinu*, Сарајево, 1941, стр. 40–41.

изражен у процентима, није био велики и мењао се из године у годину. Тако је 1929. године износио 3,96% (162.920 t), 1930. 4,63% (175.786 t), а 1931. 4,42% (155.754 t).¹⁵ Бројност и квалификациона структура упослених у угљенокопима, у којима се експлоатација већином обављала у јамским условима, мењао се у складу са општим привредним кретањима, тј. пословањем самих рудника. Тако је 1938. године у руднику „Лауш“ радило 205 лица, „Љешљанима–Добрљину“ 469, Масловарама 214, а Рудопољу 119.¹⁶ Док су се рудници „Лауш“, Сухача и Масловаре налазили у државном власништву, осталима су газдовала деоничка друштва – Рудопољем „Југословенска дестилација дрва“ из Теслића, Дрваром „Adria bauxit“ из Сплита, а „Љешљанима – Добрљином“ „Угљенокопно и рударско деоничко друштво Добрљин“, чије седиште се налазило у Загребу.¹⁷

Поремећаји привредних токова под утицајем светске привредне депресије, почетком четврте деценије прошлог века, одразили су се и на рударство Босанске Крајине, посебно производњу у рудницима мрког угља, где су количине ископаног угља смањене за око 1/3 у односу на продукцију из 1929. године.¹⁸ И рудник гвожђа у Љубији осетио је удар кризе у двоструком смислу – опадање потражње производа од гвожђа и челика утицало је и на смањену тражњу сировог гвожђа, а с друге стране пад цена на светском тржишту за последицу је имао смањење количина ископане руде.

Најзначајније рударско предузеће у Босанској Крајини представљао је државни рудник гвожђа у Љубији, којим је од 1938. године управљало предузеће „Југословенски челик а.д.“ са седиштем у Сарајеву. Његове резерве, на потезу дугом шест и широком један километар, од Љубије до Старог Мајдана, процењиване су на око 12,25, па чак и до 43,5 милиона тона.¹⁹ Ископавања на локалитету „Јаворик“ („Брдо“), обновљена су после Првог светског рата 1921. године у три постојећа рудна ревира – „Јазавцу“,

¹⁵ *Статистички годишњак Краљевине Југославије 1929*, књ. I, Београд, 1932, стр. 174.; *Statistički godišnjak Kraljevine Jugoslavije 1930*, књ. II, Београд, 1933, стр. 124.; *Statistički godišnjak Kraljevine Jugoslavije 1931...*, стр. 116.;

¹⁶ *Rudarska i topioničarska statistika Kraljevine Jugoslavije za 1938...*, стр. 40–41.

¹⁷ До 30. јуна 1922. године рудником у Љешљанима газдовало је „Босанско дионичарско друштво за индустрију угљена ‘Уна’“, а онда га је продало загревачком предузећу „Угљенокопно и рударско деоничко друштво Добрљин“. – АЈ-65-312-935, Допис „Босанског дионичарског друштва за индустрију угљена ‘Уна’“ Одељењу за индустрију и занатство Министарства трговине и индустрије Краљевине СХС, 16. XI 1922.

¹⁸ Један од разлога за такво стање лежао је у чињеници да су се, услед недостатка новца, дотадашњи потрошачи мрког угља, свуда тамо где је то било изводљиво, преоријентисали углавном на употребу лигнита, чија цена је била знатно нижа. – Ing Ранко Деспих, *Утицај привредне депресије на југословенско рударство*, Београд, 1936, стр. 10.

¹⁹ Ing Dragutin Tibold, *Rudarstvo*, U: *Bosna i Hercegovina kao privredno područje*, Sarajevo, 1938, стр. 288.

„Адамуши“ и „Литици“, где су на површинским етажама висине од 12 метара вађени сидерит и лимонит, са садржајем гвожђа од 45%, односно 50% до 56%.²⁰ Крајем 30-их година прошлог века, дневна продукција кретала се у обиму од око 1.800 t, а у оближњој Старој Ријеци вршени су припремни радови за отварање новог експлоатационог поља „Козин-Бољевац“, удаљеног од постојећег око 5.500 m, које је, према очекивањима, требало омогућити повећање дневних количина ископане руде за додатних 1.000 t.²¹ Упоредо с истражним радовима, вршена је и модернизација производног процеса. Тако је 1940. године пуштена у погон жичара за превоз руде на релацији Козин–Љубија, дужине 5.260 m са 90 корпи запремине од једне тоне. Њоме је транспортовано 125 тона руде у току једног сата. Такође, набављено је и 200 рударских вагонета запремине 0,75 m³, изграђени су нова радионица и зграда за смештај рудара – самаца и др. Руда је, услед непостојања постројења за прераду, у сировом облику извожена топионицама у Мађарској (Озд), Италији (Сервола), Чехословачкој (Витковци, Карлов Двор, Кладан) и Румунији (Решица).²²

Обим производње за неке од година треће деценије прошлог века може се сагледати из наредног табеларног приказа:²³

година	производња (у тонама)
1922	44.830
1923	191.047
1924	253.166
1925	99.711
1926	264.483
1927	282.849

Рударска колонија у Љубији 1929. године састојала се од 36 двособних и трособних радничких станова и седам великих барака. Посеђовала је

²⁰ Љубијска руда гвожђа, шупљикаве структуре, са веома мало кермичне киселине, одликовала се ниским присуством штетних примеса: бакра, антимоно, сумпора и фосфора, што ју је сврставало у ред најквалитетнијих у свету. Уз гвожђе, повремено се приликом ископавања наилазило и на мање количине оловне руде галенита. Почетком 40-их година XX века руда је ископавана у 12 етажа. – *Зборник Југославије – њених бановина...*, стр. 113.; *20 godina kulturnog i privrednog razvitka Kraljevine Jugoslavije*, Београд, 1938, стр. 64.; Рудници железне руде на Љубији, „Политика“, 18. VIII 1940, 10.

²¹ Рудници железне руде на Љубији, „Политика“, 18. VIII 1940, 10.

²² *Спомен књига 'Десет година Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца...*, стр. 68.

²³ J. Lakatoš, *Privredni almanah Jugoslovenskog...*, стр. 30.

електрично осветљење и водовод, продавницу, пекару, модерна купатила, амбуланту, ватрогасну јединицу, парне перионице веша, пећи за спаљивање смећа, телефонску централу са 100 прикључака, биоскопску салу и основну школу.²⁴ Број уполсене радне снаге кретао се од око 170 у 1922. години, 732 1926. године, до око 1.500 крајем четврте деценије XX века, а радници су били организовани у две синдикалне организације – „Југорас“ и „Хрватски раднички савез“.²⁵

Осим у Љубији, крајем 30-их година века који је иза нас, руда гвожђа на територији Врбаске бановине ископавана је још у четири рудника: „Благај“ (општина Јапра, срез Босански Нови), „Расавци“ (општина Ракелић, срез Приједор), „Томашница“ (општина Томашница, срез Приједор) и „Бешлинац“ (општина Бујевац, срез Двор на Уни).²⁶ Истовремено, поред ових рудокопа у којима је вршена експлоатација, на подручју Босанске Крајине налазило се и више тзв. неактивних повластица, односно мањих рудних налазишта, за која је држава експлоатациона права уступила приватним привредним субјектима или појединцима, а који, понајчешће услед помањкања капитала, нису били у стању да покрену производњу. Тако је на терену општине Бешпељ Горњи (срез јајачки), на површини од 150 ha експлоатациона права на рудним пољима боксита „Krusch“, „Ines“ и „Magdalena“ имала Зумрута Хасић, на подручју Сињакова (срез мркоњићки) 50 ha лежишта бакарне руде било је у поседу рударског деоничког друштва „Врбас“ из Загреба, Јерко Добрић из Сплита поседовао је концесију на 200 ha будућег ревира каменог угља „Нада“ у општини Тишковац (срез босанскограховски), а београдско акционарско друштво „Мајстор“ располагало је са две концесионе површине за експлоатацију олово-цинкане руде – „Бешлинац I“ (6,45 ha) и „Бешлинац

²⁴ Исто.

²⁵ Просечна висина наднице неквалификованих радника износила је 43 динара, а радници су за случај болести, изнемоглости и инвалидности били осигурани код сарајевске „Главне братинске благајне“. Имали су право на бесплатну лекарску помоћ и лекове. – Рудници железне руде на Љубији, „Политика“, 18. VIII 1940, 10.

²⁶ Рудни ревер „Благај“ простирао се на површини од 0,92ha и њиме је газдовало предузеће „Е.А. Косовић&Комп.“ из Београда. Годишња производња износила је око 5.000 t, а упошљавао је око 170 радника. Рудник „Расавци“ налазио се у власништву „Крањске индустријске дружбе – Јесенице“, са седиштем у Фужинама и заузимао је површину од 50 ha. Око седамдесетак запослених годишње је ископавало око 1.700 t руде. Рудник „Томашница“ обухватао је 1,44 ha. Његов власник било је „Рударско удружење Топуско“ из Топуског, а производња на годишњем нивоу кретала се око 1.200 t. Рудокоп „Бешлинац“, површине 508 ha, налазио се у поседу београдског акционарског друштва „Мајстор“. Педесетак запослених производило је око 2.800 t руде. – *Rudarska i topioničarska statistika Kraljevine Jugoslavije za 1938. godinu...*, str. 50–53.

II“ (148,8 ha) на терену општине Рујевац (срез дворски). Попис „неактивних повластица“ мрког угља и гвожђа приказан је у наредној табели.²⁷

назив повластице	локација повластице (општина – срез)	површина повластице у ha	концесионар	врста руде
„Дрвар“	Дрвар – Босански Петровац	400	„Adria-Bauxit“ d.d. Zagreb	мрки угаљ
„Франциска“	Бања Лука – Бања Лука	27	гроф Јосип Фугер из Аугсбурга и грофица Марија Фугер из Дилингена (Немачка)	мрки угаљ
„Леополд“	Липа – Бихаћ	200	„Југословенски челик“ д.д. Сарајево	мрки угаљ
„Нада“	Теслић – Теслић	193,8	Петар Мештровић из Загреба и Рашида Феризбеговић из Бања Луке	мрки угаљ
„Станислав“	Бос. Крупа – Бос. Крупа	200	Југословенски челик“ д.д. Сарајево	мрки угаљ
„Сухача“	Стари Мајдан – Сански Мост	400	Југословенски челик“ д.д. Сарајево	мрки угаљ
„Тереза“ и „Хедвиг“	Равнице – Босански Нови	400	Тереза Цесарец из Загреба	мрки угаљ
„Рудно брдо“	Бос. Нови – Бос. Нови	50	Југословенски челик“ д.д. Сарајево	гвожђе
„Стрниште“, „Превија“ и „Добра руда“	Сасина – Сански Мост	150	Југословенски челик“ д.д. Сарајево	гвожђе
„Свети Петар“	Стари Мајдан – Сански Мост	50	Еугенија Брабец из Прага (Чехословачка)	гвожђе
„Тевановић“	Марица – Приједор	50	Југословенски челик“ д.д. Сарајево	гвожђе
„Вујача“	Бронзани Мајдан – Бања Лука	50	Југословенски челик“ д.д. Сарајево	гвожђе

²⁷ Исто, 77–78.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

НЕОБЈАВЉЕНИ ИЗВОРИ

Архив Југославије

Министарство трговине и индустрије Краљевине Југославије 1918–1941;

Министарство шума и рудника Краљевине Југославије 1918–1941;

ОБЈАВЉЕНИ ИЗВОРИ

Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931. godine – Prisutno stanovništvo po glavnom zanimanju, knj. IV, Sarajevo, 1940.;

Зборник Југославије – њених бановина, градова, срезова и општина, Београд, 1931.;

Спомен књига 'Десет година Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца 1918-1929', Земун, 1928.;

Статистички годишњак Краљевине Југославије 1929, књ. I, Београд, 1932.;

Statistički godišnjak Kraljevine Jugoslavije 1930, knj. II, Beograd, 1933.;

Statistički godišnjak Kraljevine Jugoslavije 1931, knj. III, Beograd, 1934.;

Rudarska i topioničarska statistika Kraljevine Jugoslavije za 1938. godinu, Sarajevo, 1941.;

20 godina kulturnog i privrednog razvitka Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1938.;

Штампа

Политика – Београд;

ЛИТЕРАТУРА

- Р. Деспић, *Утицај привредне депресије на југословенско рударство*, Београд, 1936.
- М. Ђермановић, Б. Грбић, *Трагом рудника и топионица жељеза – мајдана*, Приједор, 2011.
- Ј. Lakatoš, *Privredni almanah Jugoslovenskog LLoyda*, IV glava, Zagreb, 1929.;
- Ј. Lakatoš, *Der Bergbau Jugoslaviens*, Beograd, 1931.;
- Е. Latal, „Stari željezni majdani u okolini Ljubije”, *Гласник Земаљског музеја у Босни и Херцеговини*, XLV, Сарајево, 1933, 165–180.
- М. М. Савић, *Наша индустрија и занати – њине основице, стање, односи, важност, путеви, прошлост и будућност*, књ. I, Сарајево, 1922.;
- М. М. Савић, *Наша индустрија, занати, трговина и пољопривреда*, књ. VII, Сарајево, 1929.;
- М. М. Савић, *Наша индустрија и занати, трговина и пољопривреда*, књ. XI – *привредно стање Б. Хрватске и Б. Славоније, средње и северне Б. Далмације и појединих места у осталој нашој земљи*, Београд, 1933.;
- Д. Tibold, „Rudarstvo”, U: *Bosna i Hercegovina kao privredno područje*, Sarajevo, 1938, 284–300.

Vladan Virijević

MINING IN BOSANSKA KRAJINA 1918-1941

Summary

The characteristic of the geomorphological composition of soil of the Bosnian Frontier region (Krajina) is the diversity of ores from which the brown coal, iron ore, copper and aluminium stand out by their presence and abundance. That's why mining as a part of economic activity, had had a long tradition in this area. Its historical development can be followed from the classical period. It had "The Golden Age" in the Middle Ages and after that, until the end of the nineteenth century it stagnated. The Austro-Hungarian occupation in 1878 enabled the development of mining in accordance with the modern capitalist pattern of economy, and the intensified mining production came after the First World War, in the first Yugoslav country.

The ore exploitation in the period 1918-1941 was going out, mainly under the country's management but there were the ore deposits on which certain stockholder companies or private companies had the exploiting rights (concessions). The most significant mining company was the coal mine in Ljubija and regarding their production amount bigger mining companies were the coal mines in Banja Luka, Maslovare, Suhača, Drvar and Lješljani. The biggest shortcoming, characteristic more or less, of the mining of the whole country, was the lack of adequate plants for processing, especially the iron ore.

Not even the mining, like other economic branches, was immune to the trend of general economic courses on the level of the country and its surroundings, so that its development oscillated in accordance with them. The crisis shook it especially during the Great Depression at the beginning of the thirties in the twentieth century.

ДОПРИНОС СРПСКИХ ПРОСВЈЕТИТЕЉА НАСТАЈАЊУ САВРЕМЕНИХ КОНЦЕПЦИЈА ВАСПИТАЊА

Апстракт: Критичка анализа изворних текстова указује да је у Срба конституисана посебна концепција просвјетитељског васпитања. Васпитање српски просвјетитељи и педагози схватају у ширем контексту – у контексту просвједивања народа, а друштво представља основу (полазиште) за одређивање циља, задатака, садржаја, фактора и начина васпитања.

Просвјетитељске идеје из даље и ближе историјске прошлости, имале су утицаја и на реформе школства, покрете и правце нове школе. Своја полазишта налазили су у социјалдемократској идеологији, просвјетитељском покрету, експерименталној педагогији или песталоцијанској педагогији: обавезно и бесплатно школовање, опште образовање са наглашеним реалним садржајима, секуларизација школа, улога разума у интелектуалном васпитању, развоју рационалне компоненте у моралном васпитању, развоју индивидуалности личности. Ове, првенствено хуманистичко-просвјетитељске идеје, у својој основи имају дијете, личност или друштво. Као такве, утицале су на просвјетитељске концепције васпитања Доситеја Обрадовића, Васе Пелагића, Светозара Марковића.

Поред тога што су српски просвјетитељи и педагози утицали на настајање савремених концепција васпитања, значајан допринос имају и када је ријеч о концепцијама школе, концепцијама наставе, њеном унапређењу. Српски просвјетитељи и педагози били су претече идеја о десколаризацији школе и педагогизацији јавног мјења и осталих фактора едукације, доживотног образовања и учећег друштва, отвореној школи и алтернативним облицима образовања, усклађивању задатака, садржаја и начина наставног рада према захтјевима живота човјека и нашег друштва у свијету који се стално мијења.

Кључне ријечи: покрети и правци нове школе, просвјетитељске концепције васпитања и наставе, унапређење наставе, учеће друштво.

Увод

Идеје за које су се залагали српски просвјетитељи и педагози, везане су за „васпитање новог човјека за ново друштво“ (Бранковић 1996: 50).

* mile.ilic@ff.unibl.org

** tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

Њихова сазнања представљају нит која спаја и уједињује просвјетитељске идеје и дјелатност Светог Саве, Ћирила и Методија¹, Доситеја Обрадовића, Вука Стефановића Караџића, Васе Пелагића, али и реформатора и критичара школства, попут Ђорђа Натошевића и Светозара Марковића, првог доктора педагошких наука у Срба, Војислава Бакића. Критичка анализа изворних текстова (списа, предавања и сл.), наведених српских стваралаца (на основу доступне литературе о њиховом стваралаштву), такође указује на чињеницу да се у Срба, као и неких европских народа, „конституисала посебна концепција васпитања“ (Ibidem). Многи од њих одређују је као просвјетитељску концепцију васпитања. Васпитање схватају у ширем контексту – у контексту просвјеђивања народа, а друштво представља основу за одређивање циља и задатака васпитања. Ова просвјетитељска концепција васпитања за полазиште узима дијете (личност) – васпитно-образовне активности планирају се и реализују са појединцем (индивидуум), или друштво – сви аспекти васпитања објашњавају се искључиво друштвеним факторима, односно социјалним условима. Тако, за Доситеја Обрадовића, срећа и благостање појединца, али и друштва, зависи од васпитања и образовања; за Васу Пелагића, васпитање и образовање је свемоћно, мијења друштво и појединца; васпитање по схватању Светозара Марковића развија човјека свестрано, заједно са физичком, умном и моралном компонентом развоја личности.

Идући у историјску прошлост, можемо слободно рећи да просвјетитељска концепција васпитања своје коријене има још у деветом вијеку. Везана је за сложене и противрјечне друштвено-историјске услове тог времена који су изродили словенску азбуку (глаголицу) Ћирила и Методија, отварање првих школа, ширење идеја о просвјеђивању народа и васпитању дјеце и младих међу јужним Словенима. Света браћа су тада „запалила свјетилку, која је осталом српском народу показала пут којим треба ићи“ (Рајчевић 2013: 25). Дванаести и тринаести вијек препознатљив је по просвјетитељској дјелатности Светог Саве, ширењу писмености коју су започели Ћирило и Методије; његовом систему образовања свештеника и истицању улоге примјера у васпитању, самоизграђивању личности, васпитању које је припрема за живот у заједници. Црква, као организатор просвјете 16. и 17. вијека специфична је по манастирским, епископалним и парохијалним школама, самоучкој писмености, првим букварима, што такође указује на ширење просвјетитељских идеја тога времена, које су такође утицале на просвјетитељску концепцију васпитања, школе и наставе.

¹ И поред тога што су Ћирило и Методије, касније Климент и Наум, македонски просвјетитељи, својим идејама ширили су просвјетне и васпитне идеје у јужним словенским земљама, настављене у средњем вијеку заједно са Светим Савом и његовим просвјетитељским радом. Њихови доприноси изузетно су значајни за развој концепције просвјетитељског васпитања, за стварање идеје и услова оснивања школа и унапређивања институционалног образовања.

Извори, елементи и вриједности просвјетитељске концепције васпитања

Просвјетитељске идеје из даље и ближе историјске прошлости, допринијеле су стварању својеврсне концепције васпитања, а имале су утицаја и на реформе школства, покрете и правце *нове школе*, деветнаестог и двадесетог вијека. Тако, велики значај за развој просвјетитељских идеја Обрадовића, Миријевског, Караџића, има хуманистичко-просвјетитељски покрет 18. и почетком 19. вијека који је истицао: обавезно и бесплатно школовање, опште образовање са наглашеним реалним садржајима, секуларизацију школа, улогу разума у интелектуалном васпитању, развој рационалне компоненте у моралном васпитању, поштовање индивидуалности личности, велику улогу примјера у мијењању друштвене заједнице, али и васпитању појединца. Ове основне хуманистичко-просвјетитељске идеје утицале су на просвјетитељске концепције васпитања (циљеве, садржаје, методе васпитног дјеловања) Доситеја Обрадовића, Васа Пелагића, Светозара Марковића (васпитање младости је ствар *најнужнија и најполезнија на свијету*; васпитање и образовање – наука је пут и истинско средство који могу донијети промјене у друштву).

Док су класици њемачке педагогије, посебно Песталоци, имали утицаја на педагошки и просвјетитељски рад Ђорђа Натошевића, Јована Миодраговића, али и Војислава Младеновића. Светозар Марковић и Васа Пелагић, касније Јован Миодраговић, своје основе педагошких сазнања налазе у социјалдемократској педагогији². Школа рада³, везује се за педагошки, просвјетни и организационо-школски рад Сретена Аџића, те педагошке погледе Јована Миодраговића.

У идеологији социјалдемократског покрета, хуманистичко-просвјетитељског покрета, школе рада, српски просвјетитељи и педагози (пored просвјетитељских идеја из даље историјске прошлости), налазили су своја изворишта концепција васпитања, као што су: вјера у моћ разума, образовања и просвијећености; васпитање је најзначајније средство мијењања људи и друштва; примјена радног принципа у васпитању и образовању.

² Сви социјалдемократи су критиковали класну школу. Залагали се за народну школу која ће једнако бити доступна и обавезна за све. Та школа треба да буде јавна, обавезна и бесплатна. Исто тако народна школа треба да буде лаичка. Захтијевали су да држава онемогући утицај цркве на школу и васпитање. Такву школу сматрали су слободном школом и за њу су се залагали (Поткоњак 2003: 73–74).

³ Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensntainer) сматра се идеологом педагогије радне школе и главним представником овог педагошког правца. Његова пажња била је усмјерена на увођење ручног рада у школе, на формирање *употребљивог грађанина*, који је оспособљен за неки позив, као и да се ручним радом човјек дисциплинује (Cenić, Petrović, 2012: 136–137).

Табела 1: Ширење просвјетитељских идеја у историјским епохама

Временски интервал	Просвјетитељске идеје и остварења
6–8 вијек	– рабош (црте и резе) и други мнемотехнички или магијски знакови за писање
9–10 вијек	– појава глаголице (словенска азбука), – писање првих књига, превођење књига
11. вијек	– систем образовања свештеника (три нивоа: основно описмењавање, виши ниво у епископском сједишту и највиши ниво у архиепископском сједишту Жичи), – ширење писмености, – просвјетитељски рад Светог Саве: васпитање и образовање – припрема за живот; ученост – идеал коме треба тежити; самоизграђивање, улога примјера у васпитању; дидактичко-методичка упутства како држати псалтир
12, 13, 14, 15. вијек	– црква – организатор просвјете и школства (манастирске, епископалне, парохијалне школе) – елементарно образовање, – дворске школе (систем васпитања свјетовних феудалаца) – војничко-тјелесно васпитање, – приватне школе – елементарно образовање + савладавање разних вјештина, – појава првих буквара,
16, 17. вијек	– црквена аутономија (16. вијек) – интензивније организовање школског и просвјетног рада по манастирима, – учи се писменост из србуља (школских књига), – самоучка писменост,
18. вијек	– утицај хуманистичко-просвјетитељског покрета – поред црквених, отварају се и свјетовне школе, – реформе школства (тривијалне, главне и нормалне школе), Фелбигерова реформа школства = <i>законска основа</i> (општи школски закон + законска акта), – реформа српског школства Теодора Јанковића Миријевског, – <i>Ручна књига</i> – први уџбеник за учитеље,

19. и прва половина 20. вијека	– реформе школства, инспекцијски /визитаторски рад, – народне школе (ниже и више), – увођење предметне наставе, – <i>Велика школа</i> – претеча развоја универзитета, – развој просвјете зависи од политичких, стратешких и економских циљева, – културно-просвјетни напредак (покретње часописа, рад културно-умјетничких друштава, културно-просвјетне установе(Матица српска, Академија наука, Народни музеј, Позориште, Државна штампарија...), – педагошки правци и покрети крајем 19. и почетком 20. вијека и утицај на стваралачки рад српских просвјетитеља
--------------------------------	---

Концепције васпитања српских педагога и просвјетитеља нису се заснивале на тадашњој педагошкој стварности српског народа, али су ипак представљале „епохалан напредак за српску педагогију, школу и васпитање“ (Ibidem). Наведени српски ствараоци, попут европских, нису заговарали кохерентну теорију новог васпитања, нити посебан модел за практично извођење васпитања и наставе (попут Јена-плана, Валдорфске школе или манхајмског система наставе). Они су у својим предавањима, објављеним текстовима или радовима износили педагошке идеје које нису шире образлагали, често чак ни термилолошки одређивали. Ипак захваљујући томе, допринијели су васпитању новог човјека, за ново друштво. Тако су основне идеје о васпитању и његовом циљу биле често комплементарне: васпитање је припрема за живот (Свети Сава); тежња за савршенством; хармонија душе и тијела (Доситеј Обрадовић); циљ васпитања заснива се на природи човјековој; циљ васпитања је свестрано или хармонијско развијање човјека (Јован Миодраговић).

Важно је такође указати на то да српски педагози нису систематизовали своја сазнања, нити правили синтезу потребну за посебну концепцију васпитања коју су имали многи европски педагози (Коменски, Песталоци, Хербарт...). Били су то одвојени приступи педагошком стваралаштву (биографије, преглед радова и дјелатности, често дескрипција педагошких идеја, понегдје критички осврт). Заправо, они су указали само на начелне поставке васпитања. То је разлог што се у националној историји педагогије често одвојено проучавају српски просвјетитељи и педагози попут Доситеја

Обрадовића, Васе Пелагића, Светозара Марковића или Војислава Бакића. Нажалост, овако појединачан, одвојен приступ педагошком стваралаштву није доприносио „валоризацији оних синтетичких одредница васпитања тог времена које би проширивале сазнања о реалним думетима концепције/а васпитања српских просвјетитеља и педагога“ (Ibidem: 51).

Ипак, захваљујући футуролошкој визији, многи педагошки погледи српских стваралаца на васпитање нису изгубили на својој актуелности ни данас. Занимљива су њихова схватања педагогије, њеног предмета проучавања, појма и циља васпитања, основних компоненти васпитања, као и сличности у одредницама, које чине основу концепција васпитања.

Педагогија – наука или вјештина у схватањима српских просвјетитеља

Појам педагогије настао је у античкој Грчкој; касније је Хербарт утемељио нормативну педагогију, која се до 19. вијека на универзитетима изучавала у склопу филозофије (примијењена филозофија). Нажалост, за српске просвјетитеље и педагоге (19. вијека), педагогија се није конституисала као самостална наука, јер нису разрађивали фундаментала питања педагошке теорије, нити конститутивне компоненте педагошке науке. То је разлог што појам педагогије различито одређују (дефинишу), и при томе исказују своје недоследности и непрецизности.

Светозар Марковић појам педагогије у једном случају сужава само на организацију школе и школског система, у другом, као науку о образовању, а затим је назива педагогијом разума. Војислав Бакић није досљедан у коришћењу појмова који одређују педагогију као науку. Поред појма васпитање, у дефинисању педагогије користи и појмове образовање и усавршавање, али са непрецизним значењем. За Бакића (1897), педагогика је наука о вјештини васпитања. Непрецизност и недоследност исказује и Јован Миодраговић. Педагогија је наука или вјештина „нека каже ко како хоће“ (Миодраговић 1891: 94). Позивајући се на одређење педагогије у иностранству, Васа Пелагић наводи шире значење педагогије. У наставничком свијету „зна се да наукама о васпитању и обучавању бави педагогија“ (Пелагић 1953: 164).

У својим одређењима појма педагогије, наши просвјетитељи и педагози указују и на сам предмет изучавања педагогије. За Светозара Марковића природа човјека и услови од којих зависи његов физички, умни и морални развој; затим познавање природе рада и захтјева које поставља једно друштво, социјални услови; техничка средства, практичне методе

за предавање појединих наставних предмета, рационално учење разних предмета – чини науку и њен предмет проучавања – педагогију. За Јована Миодраговића предмет изучавања педагогије је изучавање педагошких законитости васпитно-образовног процеса, док се Ваца Пелагић залаже да предмет педагогије буде у функцији развијања новог васпитања.

Такође, када је ријеч о педагогији и њеном односу са другим наукама, српски просвјетитељи и педагози су разматрали педагогију у систему наука „више-мање само у контексту других проблема, зависних од осталих научних области“ (Недовић 1981: 88–89). Већина њих констатује да су све везе педагогије наспрам других наука могуће и имају неко формално покриће, иако практично и стварно, то повезивање нема значаја.

Хуманистичка димензија просвјетитељског васпитања

У тумачењу појма васпитања, српски просвјетитељи и педагози указали су на његову хуманистичку димензију, на педагошки оптимизам, али и на неке од основних одредница, попут интенционалности и друштвено-историјске условљености васпитања, те васпитања које има класни, бескласни сталешки карактер.

Свети Сава васпитање и образовање схвата као припрему за живот. Уважава морална начела, јединство моралног и интелектуалног васпитања. Морално васпитање је могуће ако човјек посједује свијест о свом знању. За Доситеја Обрадовића васпитање је тежња за савршенством. У циљу васпитања истиче основну мисао просвјетитеља – васпитање треба створити услове за срећан живот, како појединца, тако и цјелокупног друштва (Хераклитова еудаимонија, Русоова срећа, Лајбниц-Волфова престабилна хармонија). Доситејевом циљу васпитања којим се постиже хармонија (савршенство) душе и тијела доприносе компоненте васпитања (физичко, умно, морално, радно и естетско васпитање), заједно са задацима, садржајима, методама, облицима и начелима васпитања.

Светозар Марковић у циљ живота уграђује потребу самоактивитета и вриједности властитог рада. Наглашава да „човјек својим радом добија све услове за свестрани развитак – то је очевидно права циљ сваког човјека“ (Марковић 1965: 75). У одређењу појма васпитања, Војислав Бакић указује да је то специфичан процес, али и посебна друштвена дјелатност. Схвата сву комплексност циља васпитања у коме је узвишен циљ моралност. Циљ васпитања темељи се на природи човјековој, на којој је заснован и морал. Природно и тјелесно за Бакића су тијесно повезани, као што је повезано лично и друштвено. За Јована Миодраговића (1912), васпитање је једна

од највећих дужности према породици, али и свом народу. Васпитање утиче на свестран човјеков развој, тако што отклања све штетне утицаје и потпомаже човјеков развој преношењем добрих утицаја. Сретен Ацић васпитање дефинише као утицање одраслих на развој васпитаника у циљу јачања његових добрих тјелесних и друштвених особина, оних које су нужне за живот. Значај и функцију васпитања Вићентије Ракић заснива на потребама индивидуалног и друштвеног развоја. Васпитање је тијесно повезано са животном заједницом, то је процес којим се, путем усмјеравања и самоусмјеравања изграђује личност са свим позитивним карактеристикама, сматра Војислав Младеновић (1932).

У наведеним схватањима појма васпитања, али и његовог циља, просвјетитељи и педагози користе педагошки недовољно прецизне термине (специфичан процес, усмјерава се развој личности, њених компоненти – савршенство душе и тијела...). Јављају се нејасноће око смисла и могућности остваривања тако дефинисаних идеала развоја личности (хармонија душе и тијела, моралност, свестраност). У тако „различитим одређењима циља живота изражене су три основне димензије – хедонистичка, социјална и морална“ (Бранковић 1996: 56).

Табела 2: Димензије циља васпитања у дјелима српских просвјетитеља

Димензије циља васпитања	Циљ васпитања
хедонистичка	– хармонија душе и тијела, тежња за еудаимонијом (Доситеј Обрадовић)
социјална	– својим радом човјек добија све услове за свој свестрани развитак (Светозар Марковић) – једна од највећих дужности према породици (Доситеј Обрадовић) – утицање одраслих на развој васпитаника (Сретен Ацић) – заснива се на потребама које су у функцији индивидуалног и друштвеног развоја (Вићентије Ракић) – усмјеравањем и самоусмјеравањем изграђује се личност са свим позитивним карактеристикама (Војислав Младеновић)
морална	– циљ васпитања је моралност (Војислав Бакић) – развијање одређених врлина (Васа Пелагић)

Поред хедонистичке, социјалне и моралне димензије циља васпитања, српски просвјетитељи уочавају везу васпитања са животом. Тако је за већину њих доминантна социјална и персонална димензија васпитања: сопственим радом човјек добија све услове за свестран развој, што опет води материјалном благостању. Доситеј Обрадовић истиче да је сваки човјек „дужан к истом концу сва своја захтијевања, док је год жив, управљати“ (Обрадовић 1911: 13). Светозар Марковић у циљ живота уграђује потребу самоактивности и вриједности властитог рада, „човјек својим радом добија све услове за свој свестран развитак – то је очевидно права циљ сваког човјека“ (Марковић 1965: 27). Војислав Бакић (1897) истиче да морална димензија води изграђивању личности са свим позитивним карактеристикама (попут поштења, слободе, правичности, доброте).

У свом тумачењу појма васпитања и његовог циља, просвјетитељи и педагози „први постављају свестран развитак личности, као основни циљ васпитања“ (Ibidem: 28). За Светозара Марковића, Васу Пелагића, Доситеја Обрадовића, појам свестраности у одређивању циља васпитања везан је за лично и друштвено *согласје* Обрадовића, или Пелагићеву потребу развијања одређених човјекових врлина, или страна личности Марковића.

За наше педагошке ствараоце васпитање има одређена обиљежја. Развијало се кроз историју, пратило је развој друштва, повезивало нараштаје (генерације), преносило цивилизацијске вриједности (друштвено-историјска категорија). Једно од његових обиљежја је и интенционалност. Њоме су изражавали намјерност васпитања (Ђорђе Натошевић, Васа Пелагић, Светозар Марковић...) у основној, средњој (полугимназији) и Великој школи; жељу да циљеви и задаци васпитања буду условљени потребама тадашњег друштва; да се школе усмјере на припремање специјалиста за правне, административне или финансијске науке, за производни рад (Сретен Ацић, Јован Миодраговић, Васа Пелагић...). Затим васпитање, које је имало класни, бескласни и сталешки карактер: замисао Натошевића да својом реформом школства сва дјеца имају право на образовање; Светозар Марковић, Васа Пелагић залажу се за једнакост, равноправност образовање дјеце свих сталеза, али и образовање и васпитање женске дјеце; Јован Миодраговић у том контексту истиче начело обавезне наставе и начело народности.

Функционална повезаност компоненти васпитања у дјелима српских просвјетитеља

Васпитање, као комплексан процес, могуће је, према схватањима српских просвјетитеља и педагога, условно подијелити на неколико компоненти васпитања или страна развоја личности. Компоненте васпитног

процеса функционално су повезане и чине цјелину моралног и интелектуалног васпитања за просвјетитеља Светог Саву. Доситеј Обрадовић критикује једностраност и неприхватљивост схватања према којима човјек треба да живи само за душу или само за тијело. Између ове двије стране личности за њега постоји функционална повезаност (согласје, јединство), те тако однос тијела и душе одређује тврдњом „лијеп ум у лијепом тијелу“ (Обрадовић 1911: 430). Повезаност тијела и душе Обрадовић је разрађивао на основу задатака умног и моралног васпитања.

Ђорђе Натошевић сагледава личност васпитаника и сложеност неопходних утицаја, с обзиром на доприносе формирању комплетног човјека. По узору на Русоа, сматра да је прво старање за дјecu њихово здравље и тјелесна снага, а затим су основа душевне снаге васпитаника. Као и Натошевић, Марковић напушта дуалистички приступ развоју личности. Сматра да васпитање развија човјека свестрано, односно сва његова својства „сакупљају се у три главне групе – физичко, умно и морално“ (Марковић 1949: 118). За Марковића, ова повезаност компоненти васпитања „није механичка, већ интегративна“ (Бранковић 1996: 58), кроз коју настаје јединствена цјелина у развоју човјека. Компоненте су повезане, често се не могу одвојити једна од друге.

Поред узајамности и повезаности у развоју физичких и умних страна, Пелагић је тој релацији *додao* и вриједносне димензије, указао да једно без другог не вриједи, „као што не вриједи храна без воде и соли, и вода и со без хране“ (Пелагић 1953: 70). Схватајући сву комплексност циља васпитања (узвишен циљ моралност), Војислав Бакић из општег циља дедукује посебне циљеве, по компонентама васпитања. Тако дефинише циљеве моралног, интелектуалног, естетског, радног и физичког васпитања.

Под утицајем Русоа, Војислав Младеновић један је од наших првих педагога који уочава и одлучно заступа значај физичког васпитања, али често мијења свој став о улози интелектуалног васпитања у развоју личности. Поред физичког и интелектуалног васпитања, залаже се за морално, естетско, техничко и радно васпитање. Сретен Аџић наглашава компоненте васпитања попут физичког, моралног, радног, интелектуалног и естетског. У схватању интелектуалног васпитања полази од израженог педагошког оптимизма.

Под утицајем европске концепције васпитања, Светозар Марковић је постављао и захтјеве за увођење рада (као важне компоненте васпитања), у образовни процес, како би се народу дали не само образовани људи, већ и образовани радници. Васа Пелагић своју концепцију радног васпитања своди на ручни рад, као наставни предмет. Акценат ставља на повезивање рада са науком, али више указује на узајамност и повезаност умног и физичког, него умног и моралног васпитања. Сретен Аџић радно васпитање

одваја од техничког. Радно васпитање, по узору на Песталоција, касније Кершенштајнера, за Ацића представља посебан процес којим се личност васпитава и образује за рад путем рада.

У педагошким идејама и дјелатности српских педагога и просвјетитеља уочавају се разлике и супротности у схватању педагогије, васпитања, компоненти васпитања, али и разлика које сједињују компоненте или стране развоја личности. Одреднице основних идеја на које указују наши педагошки ствараоци о васпитању представљају важне карактеристике концепција васпитања. Те концепције често имају пренаглашену друштвену димензију циља васпитања (друштвена заједница, карактер људског рада, друштвена традиција, развијеност педагошке науке...), у односу на персоналистичку димензију циља васпитања (потребе, интереси, жеље, амбиције самих васпитаника). Погледи просвјетитеља и педагога о основним проблемима васпитања не представљају оригинална практична, или теоријска рјешења, али су биле новине у педагогији и васпитању на нашим просторима. Својим идејама, које су настале под снажним утицајем европских педагога, филозофских праваца и педагошких покрета, представљају изворе како за настајање савремених концепција васпитања, тако и српске научне мисли.

Унапређење наставе у визијама српских просвјетитеља

Поред тога што су својим идејама утицали на настајање савремених концепција васпитања, српски просвјетитељи и педагози значајан допринос дају и када је ријеч о концепцијама школе, концепцијама наставе и њеном унапређењу. Посебно значајне прилоге побољшању наставе, наставне праксе и успону дидактичке мисли дали су просвјетитељи (Доситеј Обрадовић, Вук Стефановић Караџић, Светозар Марковић, Васа Пелагић...), реформатори школства (Теодор Јанковић Миријевски, Ђорђе Натошевић...) и многи други револуционари, трибуни и народни учитељи. Дјела истакнутих српских педагошких ствараоца, поред ограничења, дидактичких странпутица и недослиједности садрже „крупне позитивне едуколошке заокрете и футуролошко-дидактичке искорак“ (Илић 1996: 65). То је разлог што су њихова дјела изворишта објективније идентификације трајније вриједних доприноса унапређењу наставе. Ови доприноси остварени су у оквиру два комплекса, и то:

1. „критичком, који садржи радикалну критику схоластичких и традиционалистичких (ондашњих и још увијек неискоријењених) обиљежја наставе и школског учења, и
2. стваралачком или творачком, у оквиру ког су стваране нове

теоријске основе, вриједносне поставке, дидактичке концепције и пројекције преображене јавне наставе и рационалнијег образовања у Пелагићевој народној школи“ (Ibidem: 66).

Аргументована критика схоластичких, традиционалних, застарјелих, неефикасних обиљежја наставе и школског учења експлицирана је у публикацијама просвјетитеља, посебно Васе Пелагића и Светозара Марковића, реформатора Ђорђа Натошевића. Личним искуством, непосредним увидом и анализом извјештаја наставника и бивших ученика, српски ствараоци установили су да у тадашњој настави доминатну улогу имају:

- програми преоптерећени некорисним садржајима, догмама, заблудама, предрасудама, неистинама,
- учење напамет (наизуст) и без разумијевања,
- одсуство ученичког критичког расуђивања,
- задавање *одавде-довде* (Пелагић 1953),
- ученикова подређеност наставнику,
- деспотизам, физичко кажњавање и омаловажавање ученика,
- недостатак и недовољна стручно-педагошка оспособљеност учитеља,
- формализам и вербализам у ученичком знању, брзо заборављање механички наученог садржаја,
- лицемјерство, преваре, мржња према наставнику, бјежање са наставе (Илић 1996).

„Поред негативних обиљежја наставе у основној школи које је дао Пелагић, ту је и Марковићевозапажање о средњошколској и универзитетској (тадашњој високошколској) настави. Аргументовано, Марковић указује на промашеност система гимназијског образовања гдје су „царовали класицизам и схоластика у потпуној својој сили“ (Марковић 1960: 40). он констатује да школе и универзитет не развијају *љубопитство за знањем*, нити ум ђака/студената, већ их тјера да уче гомилу ријечи, којима не знају смисао. Није било дискурса ђака/студената и наставника/професора; ученици су бјежали са наставе, добијали слабе оцјене, укорје, казне, батине – стварало се непријатељство и неповјерење између њих. Пратеће појаве су улагивање, ласкање, подвале, оговарање, омаловажавање ђака/студената од стране наставника/професора.

Табела 3: Нестимулативна обиљежја наставе апострофирана у дјелима српских просвјетитеља

Фактори наставе	Нестимулативна обиљежја
Наставни садржаји	– да се избеаце непотребни садржаји (житије светаца, династија...), – сувише фактографије и историцизма, – реалигијско-догматски садржаји, – материјална стварност – објашњава се на два супротна начина: теистички и материјалистички
Наставник	– физички кажњава ученике, – омаловажава (пријети, вербално арогантан), – присиљава (тјера) ученике да уче гомилу ријечи напамет (<i>одавле-довле</i>), – диктира учене садржаје, – ослања се на свој ауторитет, ствара страхопоштовање, спутава, фрустрира ученике
Ученик	– подређен ауторитету, – исказује мржњу према учитељу, наставнику, професору, – механички усваја садржаје (<i>одавле-довле</i>), – осјећа одбојност према школи, бјежи са часова, неповјерљив, – подређен прималац информација...

Српски просвјетитељи, педагози и реформатори школства учили су и истакли „развојно нестимулативне активности ученика у настави, заједно са наставним садржајима, као и дехуманизирајуће и недемократске односе у њој“ (Илић 1996: 68). Ово заправо говори о актуелности њихових критичких текстова, с обзиром на то да школа и настава њиховог времена не испуњавају своје образовне (материјалне), развојне (функционалне, формативне) и васпитне задатке; не одговарају „истинском подмиривању животних потреба човјека и народа“ (Пелагић 1953б: 110). Сходно томе, Васа Пелагић је истакао приоритетан задатак измјене функције школе и наставе, с обзиром на крупне друштвено-економске, научне, техничко-технолошке, етичко-вриједносне, културолошке и уопште цивилизацијске промјене. Оне су, не само за њега, већ и за остале српске педагоге, изазвале изимијењене и сасвим нове потребе индивидуе и друштва.

Наглашавајући обимност наставног градива, наши педагози, посебно просвјетитељи, идентификовали су у њему непотребне садржаје (житије светаца, историју династија...), фаворизоване предмете (мртве језике – латински, грчки, старословенски), затим предмете заступљене малим бројем часова (српски језик, историја...), те оштро критиковали овакво стање у школству. Захтијевали су да се слабости отклоне, посебно када је ријеч о тадашњој Карловачкој гимназији; потреби да се ова школа претвори у реалну школу, како би одговарала народним захтјевима и духу тадашњег времена (Миријевски и његов *Статут за народне школе*; Обрадовић и обавезни предмети у Великој школи).

Доприноси српских просвјетитеља преображају наставе и модернизацији образовања

Растеређивање наставних програма сувишне фактографије и историцизма, а уношење нових садржаја, чије ће усвајање бити, по схватању Доситеја Обрадовића, на *ползу* појединцу, „једна је од кључних претпоставки модернизације наставе данас“ (Илић 1996: 69). Преображају и модернизацији наставе допринијело је и ослобађање наставе од религије, односно оснивање грађанске школе и утемељење свјетовне наставе на матерњем језику. Тиме су створене и трајне културно-цивилизацијске и педагошко-дидактичке тековине, потпомогнуте Вуковом реформом језика и фонетског правописа, Доситејевим штампањем књига на матерњем језику. Тако је испуњена једна од фундаменталних претпоставки – извођење свјетовне наставе; до изражаја долазе наставни садржаји хуманистичких предмета и природних наука, рађа се нова свјетлост (*age des lumieres*) у процесу сазнања.



Слика 1: Елементи који доприносе стваралачком преображају наставе

Стваралачком доприносу преображају наставе и модернизацији образовања, допринијели су и захтјеви српских педагога (посебно просвјетитеља, реформатора), за обавезним основним образовањем све дорасле дјеце из свих друштвених слојева и заједничким похађањем наставе оба пола. Такође, српски педагози и просвјетитељи су „идејне претече“ (Ibidem: 71) доживотног образовања (Доситејево доживотно самоучење, самоваспитање), перманентног индивидуалног усавршавања (*Учитељске семинарије* Миријевског; *Ручна књига* – његов први дидактичко-методички уџбеник за учитеље; *Кратко упутство за србске народне учитеље*, Натошевића; *Норма*, прва установа за образовање учитеља, захваљујући Авраму Мразовићу, 1778. године); затим народног културно-просвјетног уздизања, повезивања школе са околином, оспособљавања ученика за рад и живот.

Заговорници су и идеје радне школе, коју су и практично остваривали. Многи српски педагошки ствараоци прихватили су покушаје у развијенијем свијету да се организује скупна настава, цјеловита настава, школа по мјери ученика, активна школа, школа живота. Појединци, попут Васе Пелагића, захтијевали су укидање школа у којима се учи *артијашки* (из књига); инсистирали на учећем друштву. Били су зачетници алтернативних облика образовања и присталице различитих покрета нове школе (школе рада, активне школе) али и први креатори просвјетне политике, организатори и реформатори свјетовног школства (попут Фелбигеровог закона који је послужио Миријевском да осавремени српско школство; реформа основних школа Натошевића...).

Српски педагози су оснивачи и руководиоци првих грађанских, средњих и великих (садашњих виших и високих школа). То им је омогућило да непосредније утичу на обезбјеђивање повољнијих услова за побољшање наставне праксе. Значајни су и њихови приједлози (Обрадовић, Пелагић, Ацић), који се односе на побољшање материјално-техничких услова наставе, посебно изградња и опремање школских објеката и уређење школске околине, попут Ацића и његове пољске учионице; Пелагића и удешавања школе, учионица, пратећих објеката, игралишта, школског врта...

Занимљива су и њихова схватања о факторима наставе (посебно што су указали на нестимулативне факторе), који се у суштини не разликују од савремених дидактичких становишта. Указују на непосредне факторе (наставници и ђаци) и посредне (управници школа, општина, родитељи...). Њихове дидактичке идеје о избору наставних предмета и односу броја часова којим су заступљени (обим и структура образовања), биле су напредне за то вријеме. Ако се томе додају и релевантни садржаји попут науке, умјетности, земљорадње, трговине, закона, правде – представљали су широк обим

образовања, који се могао довести у питање из угла данашњих друштвених и индивидуалних образовних потреба.

Наши педагози, реформатори школства, просвјетитељи, испољавали су „педагошку инвентивност и дидактичку темељитост у одређивању смисла, функције и општих задатака наставе и образовања“ (Ibidem: 73). Према Доситеју, основна интенција образовања је да се тјелесне снаге развијају, нарави украшавају, просвјећују и срце облагорођује. Васа Пелагић истиче да је циљ васпитања и учења, школе и науке, да се учине „свјесним, честитим, разумним, човјечним, корисним и срећним човјек и народ, људи и човјечанство“ (Пелагић 1953б: 160); да у настави до изражаја мора доћи оно што човјека учи како ће да буде „здрав, вриједан, бистар, свјестан, да буде у добром стању, то јест економски задовољан и напредан, солидаран са свим праведним и вриједним људима и народима“ (Ibidem: 128). Сходно томе, настава за њих развија слободоумље, правичност, радиност, човјекољубље, истинољубивост, смисао за живот са другим народима – доприноси да ученици схватају живот као примарну вриједност.

У новој настави, за Васу Пелагића, и наставници ће ефикасније дјеловати, с обзиром на то да се њихова улога мијења. Наставник не смије бити „наметач, гонилац, сатирач, насилник“ (Пелагић 1953а: 33), већ пријатан, драг „као благ дан“ (Ibidem: 34). Мијења се и позиција ученика у настави. Умјесто подређеног примаоца информација, извршиоца наставникових налога и бића изложеног немилосрдној тортури, ученик треба што чешће да је у функцији слободног и активног учесника у настави који пита, критички мисли и свестрано се разија уз наставникову подршку и стручно-педагошко усмјеравање.

Српски педагози просвјетитељи оштро су се противили физичком кажњавању ученика, диктирању у настави, механичком запамћивању, репродуковању садржаја које ученик не разумије. Предлагали су примјену јасног и подстицајног усменог предавања, дијалошке методе хеуристичког типа, методе практичних радова и посматрања у природи. Инсистирали су да се метода срицања у потпуности замијени новом рационалнијом и ефикаснијом гласовном методом (Миријевски је указао на слобости методе срицања, касније те исте проблеме истиче и Караџић; Натошевић акценат ставља на најсавременији начин учења читања и писања – аналитичко-синтетичку гласовну методу).

Закључак

На основу реченог, можемо закључити да се у Срба конституисала посебна концепција васпитања, коју одређују као просвјетитељску концепцију. Васпитање српски просвјетитељи и педагози схватају у ширем контексту – у контексту просвјећивања народа, а друштво представља полазиште за одређивање циља и задатака васпитања.

Просвјетитељске идеје из даље и ближе историјске прошлости, имале су утицаја и на реформе школства, покрете и правце *нове школе*. Своја полазишта налазили су у хуманистичко-просвјетитељском покрету, социјалдемократској идеологији, експерименталној педагогији или песталоцијанској педагогији. Такве идеје су: обавезно и бесплатно школовање, опште образовање са наглашеним реалним садржајима, секуларизација школа, улога разума у интелектуалном васпитању, развој рационалне компоненте у моралном васпитању, развој индивидуалности личности. Ове, првенствено хуманистичко-просвјетитељске идеје, у својој основи имају дијете, личност или друштво. Као такве, утицале су на просвјетитељске концепције васпитања Доситеја Обрадовића, Васе Пелагића, Светозара Марковића.

Српски просвјетитељи, реформатори школа и школства, педагози, били су претече идеја о десколаризацији школе и педагогизацији јавног мјења и осталих фактора едукације, доживотног образовања и учећег друштва, отвореној школи и алтернативним облицима образовања, усклађивању задатака садржаја и начина наставног рада према захтјевима живота човјека и друштву у свијету који се стално мијења.

Литература

- Бакић 1897: В. Бакић, *Опита педагогика*, Београд: Државна штампарија.
- Бранковић 1996: Д. Бранковић, „Домети концепције васпитања српских просвјетитеља. Бања Лука”: *Наша школа* 1–2, 50–63.
- Илић 1966: М. Илић, „Допринос српских просвјетитеља унапређивању наставе” Бања Лука: *Наша школа* 1–2, 65–79.
- Марковић 1949: С. Марковић, *Одабрани листови*, Београд: Ново поколење.
- Марковић 1960: С. Марковић, *Сабраби списи I*, Београд: Култура.
- Миодраговић 1891: Ј. Миодраговић, *О преуређењу учитељских школа у нас*, Београд: Наставник.
- Миодраговић 19126: Ј. Миодраговић, *Критички поглед на одгој порода*, Београд: Светлост.

- Младеновић 1932: В. Младеновић, *Основи науке о васпитању* (II издање), Београд: Геца Кон.
- Недовић 1981: В. Недовић, *Педагошки погледи Јована Миодраговића*, Врњачка Бања: Културни центар Врњачка Бања.
- Обрадовић 1911: Д. Обрадовић, *Совјети здравог разума*, Дела Доситеја Обрадовића. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Пелагић 1953а: В. Пелагић, *Руковођа за српско-босанске, херцеговачке, старосрбијанске и македонске учитеље, Изабрани списи*, Сарајево: Свјетлост.
- Пелагић 1953б: В. Пелагић, *Покушаји за народно и лично унапређење, Изабрани списи*, Сарајево: Свјетлост.
- Пелагић 1953в: В. Пелагић, *Изабрани списи II*, Сарајево: Свјетлост.
- Поткоњак 2003: Н. Поткоњак, *Ни „век детета“ ни век педагогије. Има наде...XXI век*. Бања Лука: Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад. Педагошко друштво Републике Српске.
- Рајчевић 2013: П. Рајчевић, „Просветитељска мисија свете браће Ћирила и Методија“. Призрен – Лепосавић: *Зборник радова Учитељског факултета* 7, Призрен – Лепосавић, 13–27.
- Џенић, Петровић 2012: S. Cenić i J. Petrović, *Vaspitanje kroz istorijske epohe. Epoha modernog doba*, Vranje: Univerzitet u Nišu. Učiteljski fakultet u Vranju.

Mile Ilić
Tatjana Mihajlović

CONTRIBUTION TO SERBIAN LUMINARY EMERGING CONCEPTS OF MODERN EDUCATION

Summary

Critical analysis of the source texts indicates that the Serbs constituted a special conception of Enlightenment education. Education Serbian enlightenment and educators understand in a broader context - the context of the education of the people, and society is the basis (the starting point), to determine the objectives, tasks, content, factors and methods of education .

Enlightenment ideas from further and closer to the historical past, have had an impact on educational reforms, movements and directions of the new school. His starting points are found in the social-democratic ideology, enlightenment movement, experimental pedagogy or pedagogy of pestaloci: free and compulsory education, general education, with prominent real amenities, secularization of schools, the role of reason in intellectual education, the development of rational component of moral education, the development of a person's individuality. These primarily humanistic and Enlightenment ideas, basically have a child, person or company. As such, influenced the Enlightenment conception of education Dositej Obradović, Vaso Pelagić, Svetozar Markovic.

In addition to the Serbian Enlightenment and educators, influenced the formation of modern concepts of education, significant contributions have when it comes to school concepts, concepts of teaching, her improvement. Serbian enlightenment and teachers were the forerunner of the idea of descolarization school and Pedagogisation public opinion and other factors, education, lifelong learning and learning society, open schools and alternative forms of education, harmonization of tasks, contents and methods of teaching according to the requirements of human life and of our society in the world is constantly changing.

ПСИХОЛОШКИ УТИЦАЈ ПОЗНАВАЊА РОБНЕ МАРКЕ НА ОЦЈЕНУ КАРАКТЕРИСТИКА КРОМПИРОВОГ ЧИПСА

Апстракт: У раду су приказани резултати експерименталног истраживања чији се проблем односио на испитивање оцјена карактеристика кромпировог чипса с обзиром на психолошки утицај познавања робне марке. Циљ истраживања је био да се утврди да ли познавање робне марке представља статистички значајну детерминанту оцјена карактеристика прехранбеног производа. Прехранбени производ који је оцјењиван је кромпиров чипс, а у обзир су узета три брэнда овог производа. Узорак испитаника је обухватао 115 студената психологије (62 из контролне и 53 из експерименталне групе). Резултати показују да дистрибуција оцјене квалитета кромпировог чипса у контролној групи за два брэнда статистички значајно одступа од нормалне расподеле, а у експерименталној групи за сва три брэнда одговара нормалној расподјели. Када је ријеч о оцјени појединих карактеристика кромпировог чипса унутар контролне групе, утврђено је да се испитаници статистички значајно разликују у оцјени текстуре три различита брэнда чипса, а у експерименталној групи је утврђена статистички значајна разлика у оцјени три карактеристике: мирис, укус кромпира и дебљина. Приликом оцјене појединих карактеристика кромпировог чипса између, испитаника контролне и експерименталне групе утврђена је статистички значајна разлика у оцјени само једне карактеристике једног брэнда, а то је хрскавост, а анализом података који се односе на податке о укупној оцјени квалитета кромпировог чипса три различита брэнда између испитаника контролне и експерименталне групе није утврђена статистички значајна разлика.

Увод

У времену економске глобализације, тежњи освајања тржишта од стране различитих мултинационалних компанија и утицаја на свијест потрошача, како би ови циљеви били оствариви, појам брэнда (робне марке) постаје све актуелнији. Произвођачи производе исте производе као и други, с тим што сваки од њих модификује свој производ како би привукао купца

* miroslavgavric@yahoo.com

**

и „натјерао“ га да купује управо његов производ. Нудећи исте производе сличног квалитета свака организација је принуђена да у борби за тржиште истакне зашто је њен производ управо онај који треба изабрати. Скреће се пажња на могућност задовољења потреба потрошача тако што се истичу оне особине производа које нису заступљене или нису наглашене код других произвођача. У том смислу, неке организације свој производ у значајнијој мјери приближе купцу путем различитих начина рекламирања. Организације запошљавају читаве тимове експерата из области маркетинга како би организовали стратегију што бољег пласирања властитог производа на тржиште. Дистрибуција производа је само један од завршних корака пажљиво осмишљених и организованих претходних активности које доводе до тога да се потрошачи определијеле за одређени производ. Маркетиншке битке се не воде ни у канцеларијама гдје долазе кључни купци, а ни у супермаркетима (Manhas, 2010, p. 17). Оне су започете у различитим организацијама, вођене стратешки прецизно и усмјерене на циљну групу. Већ приликом планирања производње, планира се и како привући потрошача, односно, како утицати на његову свијест да се определијели управо за оно што произвођач жели. Управо у циљу формирања што позитивније слике о производу одређеног произвођача код потрошача, стварају се брендови, односно робне марке.

За разумијевање значаја робне марке или бренда неопходно је осврнути се и на основно одређење овог појма, али и на аспекте које они имају у психолошком и бихејвиоралном смислу. Америчко удружење за маркетинг (American Marketing Association, 1960, p. 404) појам бренда одређује као назив, термин, знак, симбол или дизајн или њихову комбинацију, чији је циљ да се идентификују производи или услуге продавца или групе продаваца и диференцирају од конкурентских. Слична претходној је и дефиниција коју даје Бенет (1988; према Wood, 2000, p. 664), а према којој се бренд одређује као име, термин, дизајн, симбол или било која друга функција која омогућава идентификовање производа или услуге једног продавца, као и разликовање од других продаваца. Котлер (2000; према Guzman, 2008, p. 87), одређујући појам бренда, наводи да он традиционално представља назив који је повезан са једним или више артикала у производној линији чија се употреба огледа у идентификацији са његовим извором или карактеристикама. Из наведених дефиниција произилази закључак да је основни циљ формирања бренда да се одређени производ *препозна* у мношту сличних производа, а самим тим и *разликује* од њих. У вези са овим циљем је и само поријекло ријечи бренд које потиче из старонордијске ријечи *brand* што би у преводу значило спалити (Група аутора, 1992; према Персу, 2003, p. 12). И управо је почетак брендирања био спаљивање или стављање жига на животињу како би их, у многобројном крду препознали њихови власници. Осим жигосања животиња, позната су и означавања људи различитог поријекла (нпр. робова) или дјелатности

(нпр. робијаши). Управо на једном чину означавања одређеног бића покреће се читав низ психолошких процеса који почињу препознавањем, а затим читавим низом когнитивних и афективних асоцијација, а затим и понашањем. Одређену ознаку посматрач препознаје као знак да је нешто његово или од некога другог, добро или лоше. С тим у вези, он може имати различите когнитивне оцјене квалитета нечега, а затим и различитих осјећања која ће утицати на то да он приступи или оде од објекта жигосања.

С обзиром на наведено, неопходно је осврнути се на процес доношења одлука приликом куповине, а самим тим и на чињенице којима се воде експерти у процесу стратешког планирања робне марке или брендирања. Леклерова (2004, стр. 62–88) наводи пет етапа у процесу доношења одлуке приликом куповине, а то су:

- 1) рађање потребе,
- 2) тражење информација,
- 3) коначно одлучивање о куповини – процјена рјешења и пресуда,
- 4) избор производа или робне марке,
- 5) резултати и процјена одлуке.

Када је ријеч о рађању потребе, неопходно је истаћи да су, према хијерархији потреба коју је дао Маслов, (1982, стр. 92–202) на самом почетку оне физиолошке (глад, жеђ, итд.), а затим слиједе потребе за сигурношћу, за припадношћу и приврженошћу, за уважавањем и за самоактуализацијом. Покретање на одређено понашање изазваће оне потребе које нису задовољене: „Предузеће које тражи нове производе мораће да одговори на потребе које уопште нису задовољене и достижу довољан интензитет (само најснажније потребе иницирају потрошача на акцију)“ (Lekler, 2004, стр.63). Ако појединац није имао задовољене основне физиолошке потребе, он даље тежи да га прихвати његова друштвена средина, да покаже свој статус и своју личност. Задовољење потреба смањује напетост која постоји у организму, а сазнања психологије о начинима њеног смањења су управо онај аспект који се користи у маркетингу.

У другој етапи, односно приликом тражења информација, рачуна се на селективни карактер перцепције. С обзиром на то да је потрошач у стању да запамти ограничен број порука које долазе у вези различитих производа, експерти у маркетингу теже томе да њихова порука буде довољно различита од осталих и да на најбољи начин задовољи потребе циљне групе: „Потрошачи одлучују о ономе што желе да купци опазе“ (Леклер, 2004, стр.64). У даљем процесу одлучивања о куповини, потрошач се ослања на ограничен број података што доводи до коначног исхода, односно куповине.

Када је ријеч о избору производа или робне марке, Леклерова (2004, стр. 82), као један од аспеката наводи изразитост која представља атрибут која је у тренутку доношење одлуке у куповини пресудан и који представља управо ону карактеристику производа која га диференцира од свих осталих и коју потрошач тражи. На крају, приликом процјене одлуке куповине, потрошач се везује за одређену робну марку. Другим ријечима, процјеном производа након куповине потрошач ће и даље куповати производ одређене робне марке или бренда ако је њиме задовољан. Међутим, различити психолошки процеси ће утицати и на ту одлуку. Јављање сумње у прави избор након доношења одлуке, односно когнитивна дисонанца, утицаће на потрошача да потражи даље информације и, у зависности од карактеристика своје личности, усмјери своје понашање управо према циљу који су имали произвођачи.

Значај познавања психолошких сазнања о психичким процесима који се одвијају у појединцу за што позитивније пласирање одређеног бренда на тржиште видљив је и код Келера (1993, р. 1–3) који дефинише појам бренда као скуп менталних асоцијација купца које повећавају перципирану вриједност производа или услуге. Ове асоцијације треба да буду јединствене или ексклузивне, јаке или истакнуте и позитивне или пожељне (Kerferer, 2008, р. 10).

Значај познавања психичког функционисања појединца за пласирање бренда на тржиште, његово одржавање, али и вођство у мноштву сличних производа, могуће је видјети кроз различите димензије знања о бренду Чандонове (2003, р. 1) пирамиде. Концепт који он даје заснован је на Келеровом раду (2001; према Varma, 2006, р. 72), гдје се концепт знања о бренду сагледава кроз двије димензије: свијест о бренду и слика о бренду. Свијест о бренду се огледа у способности потрошача да га идентификује под различитим условима и састоји се од препознавања и призивања. Слика о бренду се односи на јаке, повољне и јединствене асоцијације у вези бренда у меморији потрошача. Асоцијације у вези бренда односе се на атрибуте, бенефите и став о бренду (Keller, 2008; према Hussain, Khamphoukeo, 2010, р. 28). Атрибут је карактеристика бренда. Бенефит се односи на добит коју имамо од бренда, а може да буде функционална, искуствена и симболичка (Keller, 1993, р. 4). Став представља укупну евалуацију бренда и његов значај се огледа у томе што покреће потрошача на одређено понашање (Keller, 1993, р. 5).

Према Чандоновом моделу, у дну пирамиде се налази дубина и ширина свијести о бренду, односно, мјера у којој је бренд доступан меморији или мјера у којој потрошач може да призове у свијест или препозна одређени бренд. На сљедећем нивоу се налази функционална слика и добит (физички изглед, квалитет, цијена, поузданост), као и емоционална слика и добит (која

особа, гдје, када и како га користи). Гудешвар (2008, р. 6) истиче да одређени бренд предњачи у односу на остале ако је виша његова функционална предност и емоционална вриједност. Даље, у пирамиди слиједи рационална евалуација (вриједност бренда и кредибилитет) и емоционална евалуација (социјално одобравање, самопоштовање). На врху пирамиде је приврженост (атачмент), односно интензивна и активна лојалност одређеном бренду.

На основу претходно наведеног могуће је закључити да су психолошка сазнања значајна за стратегије планирања бренда, али и да омогућавају објашњавање и предвиђање понашања потрошача у различитим ситуацијама у вези куповине.

Проблем истраживања

Проблем истраживања се односи на испитивање оцјене карактеристика кромпировог чипса с обзиром на познавање робне марке. Конкретније, ријеч је о испитивању оцјене карактеристика кромпировог чипса с обзиром на то колико испитаници познају робну марку којој припадају. Досадашња истраживања код нас (Мешић, 2013, стр. 45) су показала да се квалитетнијим процјењују прехранбени производи означени познатијом робном марком у односу на производе исте врсте означене мање познатом односно непознатом робном марком. Ово истраживање подвргава провјери налазе ранијих сличних истраживања (Мешић, 2013, стр. 45), мада на сасвим другом прехранбеном производу.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је утврдити да ли познавање робне марке представља статистички значајну детерминанту оцјена карактеристика испитиваног прехранбеног производа, односно кромпировог чипса.

Задаци истраживања су сљедећи:

1. Утврдити и анализирати дистрибуцију оцјене квалитета прехранбеног производа испитивану у експерименталној и контролној групи.
2. Испитати да ли постоји статистички значајна разлика у оцјени појединих карактеристика испитиваног прехранбеног производа из неутралне (ничим означене) амбалаже.
3. Испитати да ли постоји статистички значајна разлика у оцјени појединих карактеристика испитиваног прехранбеног производа из означене амбалаже.

4. Испитати да ли постоји статистички значајна разлика између испитаника експерименталне и контролне групе у оцјени појединих карактеристика испитиваног прехранбеног производа.
5. Испитати да ли постоји статистички значајна разлика између испитаника експерименталне и контролне групе у оцјени квалитета испитиваног прехранбеног производа.

Хипотезе истраживања

Хипотезе истраживања су сљедеће:

1. У ситуацији оцјене карактеристика испитиваног прехранбеног производа из непознате и познате амбалаже, дистрибуција оцјене квалитета производа одговараће нормалној расподјели.
2. У ситуацији оцјене појединих карактеристика испитиваног прехранбеног производа из неутралне (ничим означене) амбалаже, неће постојати статистички значајна разлика у њиховој оцјени.
3. У ситуацији оцјене појединих карактеристика испитиваног прехранбеног производа из означене амбалаже неће постојати статистички значајна разлика у њиховој оцјени.
4. Између испитаника експерименталне и контролне групе неће постојати статистички значајна разлика у оцјени појединих карактеристика испитиваног прехранбеног производа.
5. Између испитаника експерименталне и контролне групе неће постојати статистички значајна разлика у оцјени квалитета испитиваног прехранбеног производа.

Метод истраживања

Метод истраживања је експериментални. Прије истраживања је било спроведено предистраживање како би се утврдио ниво познавања робних карактеристика прехранбеног производа који је узет у обзир (кромпиров чипс). На основу питања које је постављено студентима на фокус групи - да наведу три омиљене робне марке кромпировог чипса, изабране су робне марке које су кориштене у овом истраживању (Чипи-чипс, Корн-чипс и Chipsy). У даљем процесу истраживања испитаници су били подијељени у двије групе: 1) контролну, која је оцјењивала квалитет прехранбеног производа који се

налазио у оригиналној амбалажи и 2) експерименталну, која је оцјењивала квалитет прехранбеног производа који се налазио у неутралној (ничим означеној) амбалажи (пластичне посуде).

Инструменти истраживања

Инструмент који је кориштен у овом истраживању је следећи:

Упитник за процјену карактеристика чипса којим је испитиван квалитет одабраног прехранбеног производа, односно кромпировог чипса. Он је конструисан за потребе овог истраживања, а као узор је служио сличан упитник (Мешић, 2013). Испитаници у распону од -3 до +3 имају могућност да оцијене 9 карактеристика производа (сланоћа, масноћа, хрскавост, мирис, укус кромпира, текстура, печеност, јачина укуса, дебљина), с тим што -3 има значење премало, 0 оптимално, а +3 превише. Приликом обраде података вриједности коришћене у упитнику су конвертоване у вриједности погодније за обраду података у SPSS Windows програмском пакету. Према томе, вриједност -3 је приликом обраде података добила вриједност 1, а +3 вриједност 7. Приликом презентовања и анализе података коришћене су конвертоване вриједности.

Узорак истраживања

Узорак истраживања чини 115 студената психологије Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву. По својој природи, узорак је пригодни. Контролну групу, односно групу која је оцјењивала квалитет прехранбеног производа који се налазио у оригиналној амбалажи, чинило је 62 (53.91%) испитаника. Експерименталну групу, односно групу која је оцјењивала квалитет прехранбеног производа који се налазио у неутралној (ничим означеној) амбалажи, чинила су 53 (46.09%) испитаника. Заступљеност испитаника женског пола, с обзиром на број студената који студирају психологију, је значајно виша у односу на мушки. Број испитаника женског пола у узорку је 97 (84.35%), а мушког пола 18 (15.65%). Структура узорка с обзиром на годину студија је нешто уједначенија. Истраживањем је обухваћено 36 (31.30%) студената прве, 30 (26.09%) друге, 26 (22.61%) треће и 23 (20.00%) четврте године студија психологије.

Поступци за обраду података

Нормалност дистрибуције оцјене квалитета чипса у контролној и експерименталној групи испитивана је употребом Kolmogorov-Smirnov (K-S) теста. За испитивање разлика у оцјени производа унутар контролне и експерименталне групе кориштен је Mauchly-jev тест сферичности, а за испитивање разлика појединачних карактеристика чипса између експерименталне и контролне групе t-тест. За утврђивање разлика између експерименталне и контролне групе у оцјени квалитета прехранбеног производа кориштена је једнофакторска мултиваријациона анализа варијансе (MANOVA).

Резултати истраживања

У Табели 1 приказани су резултати Kolmogorov-Smirnov (K-S) теста -дистрибуција оцјена квалитета испитиваног бренда у контролној групи. Утврђено је да дистрибуција оцјене квалитета два бренда чипса (Chipsy и Корн-чипс) у контролној групи статистички значајно одступа од нормалне расподеле (Chipsy: $St = .152$, $df = 62$, $p = .001$; Корн-чипс: $St = .115$, $df = 62$, $p = .041$). Дистрибуција оцјене квалитета Чипи-чипса има нормалну расподелу ($St = .106$, $df = 62$, $p = .081$).

Табела 1: Одступање од нормалне расподеле оцјене квалитета чипса у контролној групи

Бренд	Kolmogorov-Smirnov		
	St.	df	p
Chipsy	.152	62	.001
Чипи-чипс	.106	62	.081
Корн-чипс	.115	62	.041

Даљом анализом утврђено је да су испитаници контролне групе позитивније оцјењивали сва три бренда чипса, на шта указује негативна закривљеност скјуниса (Табела 2). Вриједности аритметичке средине указују на то да је Chipsy у односу на преостала два производа позитивније вреднован ($M = 3.769$ за оцјену квалитета бренда Chipsy, $M = 3.206$ за Чипи-чипс и $M = 3.258$ за Корн-чипс). Вриједност куртозиса сваког бренда је лептокуртична, односно издужена у односу на нормалну дистрибуцију, а за бренд Chipsy је најиздуженија.

Табела 2: Статистички показатељи дистрибуције оцјене квалитета чипса у контролној групи

Бренд	Статистички показатељи дистрибуције					
	M	SD	Min	Maks	Sk	Ku
Chipsy	3.769	.547	1.89	5.22	-.368	2.192
Чипи-чипс	3.206	.887	1.00	5.44	-.298	.619
Корн-чипс	3.258	.799	1.11	4.78	-.711	.271

Анализом података (Табела 3) који се односе на дистрибуцију оцјене квалитета чипса у експерименталној групи, употребом Kolmogorov-Smirnov (K-S) теста, утврђено је да оцјена свих брендова одговара нормалној расподјели.

Табела 3: Одступање од нормалне расподјеле оцјене квалитета чипса у експерименталној групи

Бренд	Kolmogorov-Smirnov		
	St.	df	p
Chipsy	.085	53	.200
Чипи-чипс	.069	53	.200
Корн-чипс	.114	53	.085

Вриједности скјуниса (Табела 4) показују негативну закривљеност дистрибуције оцјене квалитета бренда Chipsy ($Sk = -3.39$) и Корн-чипс ($Sk = -.407$), што указује на нешто виши проценат груписања испитаника око виших вриједности.

Табела 4: Статистички показатељи дистрибуције оцјене квалитета чипса у експерименталној групи

Бренд	Статистички показатељи дистрибуције					
	M	SD	Min	Maks	Sk	Ku
Chipsy	3.161	.731	1.11	4.44	-3.39	.297
Чипи-чипс	3.082	1.046	1.00	5.67	.241	-3.28
Корн-чипс	3.082	.976	1.00	5.00	-.407	-.099

Mauchly-јевим тестом сферичности је тестирана хипотеза да су једнаке варијансе између добијених вриједности оцјене појединих карактеристика различитих брендова кромпировог чипса и у контролној и у експерименталној групи.

Употребом Mauchly-јевог теста сферичности утврђено је да не постоји статистички значајна разлика код испитаника контролне групе у оцјени сљедећих карактеристика три различита бренда чипса: сланоћа, масноћа, хрскавост, мирис, укус кромпира, печеност, јачина укуса и дебљина (Табела 5). За сваку од њих p је већи од .05. Подаци приказани у Табели 5 показују да је утврђена статистички значајна разлика у оцјени три различита бренда чипса када је ријеч о њиховој текстури ($W = .891$, $\chi^2 = 6.9267$, $df = 2$, $p = .031$).

Табела 5: Разлике у оцјени појединих карактеристика чипса унутар контролне групе

Карактеристике	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	p	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Сланоћа	.959	2.515	2	.284	.961	.991	.500
Масноћа	.997	.209	2	.901	.997	1.000	.500
Хрскавост	.964	2.213	2	.331	.965	.996	.500
Мирис	.964	2.200	2	.333	.965	.996	.500
Укус кромпира	.971	1.756	2	.416	.972	1.000	.500
Текстура	.891	6.927	2	.031	.902	.927	.500
Печеност	.997	.160	2	.923	.997	1.000	.500
Јачина укуса	.964	2.227	2	.328	.965	.996	.500
Дебљина	.986	.850	2	.654	.986	1.000	.500

Анализом података добијених употребом Mauchly-јевог теста сферичности утврђено је да не постоји статистички значајна разлика код испитаника експерименталне групе у оцјени шест карактеристика три различита бренда кромпировог чипса (Табела 6): сланоћа, масноћа, хрскавост, текстура, печеност и јачина укуса. Статистички значајна разлика у оцјени квалитета утврђена је за сљедеће три карактеристике испитиваних брендова кромпировог чипса (Табела 6): мирис ($W = .702$, $\chi^2 = 18.055$, $df = 2$, $p = .000$), укус кромпира ($W = .848$, $\chi^2 = 8.206$, $df = 2$, $p = .015$) и дебљина ($W = .671$, $\chi^2 = 20.336$, $df = 2$, $p = .000$).

Табела 6: Разлике у оцјени појединих карактеристика чипса унутар експерименталне групе

Карактеристике	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	p	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Сланоћа	.982	.945	2	.623	.982	1.000	.500
Масноћа	.930	3.698	2	.157	.935	.968	.500
Хрскавост	.991	.485	2	.785	.991	1.000	.500
Мирис	.702	18.055	2	.000	.770	.789	.500
Укус кромпира	.848	8.406	2	.015	.868	.895	.500
Текстура	.926	3.909	2	.142	.931	.965	.500
Печеност	.983	.872	2	.647	.983	1.000	.500
Јачина укуса	.956	2.295	2	.318	.958	.994	.500
Дебљина	.671	20.336	2	.000	.753	.770	.500

Анализом резултата t-теста утврђено је да се испитаници контролне и експерименталне групе статистички значајно разликују у оцјени само једне карактеристике једног бренда чипса (Табела 7). Утврђена је разлика у оцјени текстуре Чипи-чипса ($t = 3.019$, $df = 96.139$, $p = .003$). Анализом вриједности аритметичких средина утврђено је да испитаници контролне групе дају боље оцјене за текстуру Чипи-чипса ($M = 3.467$) него испитаници из експерименталне групе ($M = 2.692$).

Табела 7: Т-тест значајности разлика између оцјена појединих карактеристика чипса између контролне и експерименталне групе

Бренд	Карактеристика		М	SD	Ст. гхр. М	t	df	p	Средња разлика	Стандардна грешка разлике
Chipsy	Сланоћа	K	3.6774	1.00448	.12757	-.156	112	.877	-.034	.219
		E	3.7115	1.33338	.18491					
	Масноћа	K	4.4194	1.07959	.13711	.647	86.539	.519	.169	.261
		E	4.2500	1.60728	.22289					
	Хрскавост	K	3.8710	.99974	.12697	.762	89.243	.448	.178	.234
		E	3.692	1.421	.19715					
	Мирис	K	3.677	.971	.123	.935	88.155	.352	.215	.230
		E	3.461	1.406	.195					
	Укус кромпира	K	3.741	1.023	.129	.641	83.724	.523	.165	.257
		E	3.576	1.600	.221					
	Текстура	K	3.580	.967	.122	1.781	92.708	.078	.388	.218
		E	3.192	1.299	.180					
Чипс-чипс	Сланоћа	K	4.129	1.093	.138	1.137	112	.258	.244	.214
		E	3.884	1.198	.166					
	Печеност	K	3.709	.947	.120	.728	77.410	.469	.190	.261
		E	3.519	1.674	.232					
	Јачина укуса	K	3.112	1.229	.156	.602	112	.548	.151	.251
		E	2.961	1.454	.201					
	Дебљина	K	2.483	1.237	.157	.211	89.887	.833	.060	.288
		E	2.423	1.741	.241					
	Масноћа	K	4.032	1.669	.211	-.715	112	.476	-.236	.331
		E	4.269	1.869	.259					
	Хрскавост	K	3.548	1.326	.168	.807	112	.422	.221	.274
		E	3.326	1.605	.222					
Корн-чипс	Мирис	K	3.032	1.279	.162	1.302	92.086	.196	.37	.290
		E	2.653	1.736	.240					
	Укус кромпира	K	2.903	1.339	.170	.676	98.406	.501	.191	.283
		E	2.711	1.637	.227					
	Текстура	K	3.467	1.183	.150	3.019	96.139	.003	.775	.256
		E	2.692	1.502	.208					
	Печеност	K	3.500	1.251	.158	-1.104	112	.272	-.288	.261
		E	3.788	1.538	.213					
	Јачина укуса	K	3.000	1.459	.185	.346	91.592	.730	.115	.333
		E	2.884	1.996	.276					
	Дебљина	K	2.887	1.268	.161	-.345	112	.731	-.093	.271
		E	2.980	1.626	.225					
	Сланоћа	K	2.677	1.446	.183	1.942	112	.055	.523	.269
		E	2.153	1.419	.196					
Корн-чипс	Масноћа	K	3.903	1.511	.192	-.067	112	.946	-.019	.294
		E	3.923	1.631	.226					
	Хрскавост	K	3.435	1.168	.148	1.123	91.159	.264	.300	.267
		E	3.134	1.609	.223					
	Мирис	K	3.306	1.362	.172	1.106	112	.271	.306	.277
		E	3.000	1.596	.221					
	Укус кромпира	K	3.080	1.451	.184	.359	112	.721	.099	.278
		E	2.980	1.514	.210					
	Текстура	K	2.983	1.093	.138	.475	91.614	.636	.118	.249
		E	2.865	1.495	.207					
	Печеност	K	3.354	1.242	.157	-.187	112	.852	-.049	.262
		E	3.403	1.562	.216					
	Јачина укуса	K	3.306	1.584	.201	1.252	112	.213	.38337	.306
		E	2.923	1.678	.232					
Корн-чипс	Дебљина	K	3.274	1.416	.179	-.249	112	.804	-.071	.288
		E	3.346	1.667	.231					

Једнофакторском мултиваријационом анализом варијансе (MANOVA) анализирано је да ли постоји статистички значајна разлика у укупној оцјени квалитета чипса три различита брэнда између испитаника контролне и експерименталне групе.

Табела 8: MANOVA анализа оцјене квалитета чипса између контролне и експерименталне групе

	Резултати анализе MANOVA				
	Вриједност	F	df	Грешка df	p
Резултати	.971	1.092	3.000	111.000	.356

Подаци презентовани у Табели 8 показују да не постоји статистички значајна разлика у укупној оцјени квалитета кромпировог чипса три различита брэнда између испитаника контролне и експерименталне групе.

Закључци

С обзиром на све већу присутност истих или сличних робних марки, односно брэндова, и у свијету и код нас, све је већа заступљеност стратешког планирања пласирања производа сваке организације. У циљу што бољег пласирања властитог производа на тржиште и приближавања купцима, настају различите робне марке, односно брэндови. Њима се покушава утицати на свијест потрошача тако што ће већ чином препознавања одређене робне марке или брэнда бити покренути различити психички процеси који ће га покренути на понашање управо у правцу одређеног производа. У овом раду су презентовани резултати експерименталног истраживања на узорку од 115 студената психологије (62 из контролне и 53 из експерименталне групе) чији се проблем односи на испитивање оцјене карактеристика прехранбеног производа, с обзиром на познавање робне марке. Прехранбени производ који је оцјењиван је кромпиров чипс, а приликом истраживања су узета у обзир три брэнда овог производа. Резултати показују да дистрибуција оцјене квалитета кромпировог чипса у контролној групи за два брэнда статистички значајно одступа од нормалне расподеле. Дистрибуција оцјене квалитета чипса у експерименталној групи за сва три брэнда одговара нормалној расподели. Када је ријеч о оцјени појединих карактеристика чипса унутар контролне групе, утврђено је да се испитаници статистички значајно разликују у оцјени текстуре три различита брэнда чипса. У експерименталној групи је утврђена статистички значајна разлика у оцјени три карактеристике чипса различитих брэндова, а то су: мирис, укус кромпира и дебљина. Приликом оцјене

појединих карактеристика кромпировог чипса између испитаника контролне и експерименталне групе утврђена је статистички значајна разлика у оцјени само једне карактеристике једног бренда, а то је хрскавост. Анализом података који се односе на податке о укупној оцјени квалитета чипса три различита бренда између испитаника контролне и експерименталне групе није утврђена статистички значајна разлика.

С обзиром на то да су резултати истраживања добијени на пригодном узорку испитаника кога чине студенти психологије, углавном женског пола, сматрамо да би било интересантно спровести исто или слично истраживање на репрезентативном узорку. Такође, сматрамо да би било интересантно испитати постоје ли статистички значајне разлике ако имамо у виду психолошке карактеристике испитаника, како би се добили обухватнији и релевантнији подаци.

Литература

- American Marketing Association, *Marketing Definitions: A Glossary of Marketing Term*. (1960).
- Chandon, P. (2003). Note of Measuring Brand Awareness, Brand Image, Brand Equity and Brand Value. Retrieved from: http://faculty.insead.edu/pierre-chandon/documents/Case-Note_Brand%20Audit-Inspection%20Copy.pdf. Accessed on: 18th April 2016/18. 04. 2016.
- Godeshwar, B. M. (2008). „Building brand identity in competitive markets: a conceptual model”, *Journal of Product and Brand Management*, 17/1, 4–12.
- Guzman, F. (2008). *Brend Building: New Dimensioin*, u: B. Krishna A. V (ur:), A Brand Building Literature Review, ICFAI Books, 87–116.
- Hussain, F. A. Khamphoukeo, M. S. (2010). *The Myth about Sales Promotion: Sales Promotion's Effect and Brand*, Copenhagen: Bussiness School. Retrieved from: http://studenttheses.cbs.dk/bitstream/handle/10417/1787/faiza_arif_hussain_og_martin_sjoerslev_khamphoukeo.pdf?sequence=1. Accessed on: 19th April 2016/19. 04. 2016.
- Kapferer J. N. (2008). *The newe strategic brand mamangement: creating and sustaining brand equity long term*, 4th ed., London, Philadelphia: Kogan page.
- Keller, K. L. (1993). „Conceptualizing, Measuring and Meaning Customer-Based Equity”, *Journal of Marketing*, Chicago: American Marketing Association, 57/1, 1–22.
- Lekler, N. (2004). „Proces odlučivanja u kupovini”. U F. Begen (Prir.), *Psihologija u marketingu, pristupi i razmatranja* (61–89). Beograd: Clio

- Mešić, E. (2013). „Ocjena karakteristika prehrambenog proizvoda s obzirom na poznavanje robne marke”, U Knjizi sažetaka III Kongresa psihologa BiH sa međunarodnim učešćem održanog 14–16. marta/ožujka 2013. u Mostaru (45). Široki Brijeg: Logotip d.o.o
- Manhas, P. S.(2010). „Strategis Brand Positioning through Comparison of Cognitive and Conative Perceptions”, *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 15/29, 15–33.
- Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost*, Beograd: Nolit.
- Percy, L. (2003). „Advertising and brand equity”. U F. Hansen, L., B. Christensen (Prii.), *Branding and advertising* (12–21). Copenhagen: Bussiness School.
- Verma, H. V. (2006). *Brand Management: Text and Cases*, New Delhi: Excel Books.
- Wood, L. (2000). „Brands and brands equity: deinition and management”, *Management Decision*, 38/09, MCB University Press, 662–669.

Miroslav V. Gavrić
Daliborka S. Vasilic

PSYCHOLOGICAL IMPACT OF UNDERSTANDING OF DIFFERENT BRANDS ON THE ASSESSMENT OF CHARACTERISTICS OF POTATO CHIPS

Summary

The paper presents the results of an experimental research facing the problem related to the assessment score of characteristics of potato chips due to the psychological impact of prior knowledge of the brand. The goal of this study was to determine whether knowledge of brands represents a statistically significant determinant of assessment of characteristics of the food product. Food product that was being assessed is potato chips, and there were three brands of that product taken in the consideration. The sample was represented of 115 psychology students (62 in the control group and 53 in experimental group). The results show that the distribution of quality assessment of potato chips in the control group for the two brands significantly deviates from the normal distribution, and the quality

assessment in experimental group for all three brands corresponds to the normal distribution. When it comes to the assessment of the individual characteristics of potato chips the control group showed that the respondents differ significantly in evaluating the texture of three different brands of potato chips, and in the experimental group there was statistically significant difference in the evaluation of three characteristics: the smell, the taste and the thickness of the potato chips. During the assessment of the individual characteristics of potato chips between subjects in the control and the experimental groups a statistically significant differences in the assessment of a single characteristic of a brand were shown, and that characteristic is crispness. With analysis of the data relating to the data of the overall assessment of quality of potato chips of three different brands among the control and the experimental group it was determined that there was not any statistically significant difference.

НАУЧНА ТРАДИЦИЈА

Апстракт: У раду се најпре дефинише појам традиције, а затим се разматра шта би то била научна традиција. Трага се за оним трајним у науци, што се наслеђује и чува и по чему се она разликује од других дисциплина сазнавања. Уводе се разлике између синтагми „традиција науке“, „научна традиција“ и „традиција у науци“ и тумачи се свака понаособ. Посебно се анализира стварање консензуса међу научницима као и проблем неслагања и дугорочних спорова у историји науке. Наводе се и објашњавају поједине особености научног духа. Због повезаности догме и традиције разматра се и питање догматизма у науци. Истакнути су и неки сегменти традиције науке који на особен начин одређују сврху знања. На крају се испитује однос и повезаност традиције и језика.

Кључне речи: наука, научна традиција, историја науке, научне револуције, консензус, догма, језик.

1. ПОЈАМ ТРАДИЦИЈЕ

Под појмом традиције¹ подразумева се очување и преношење оног што се сматра важним у сферама духовних, социјалних и физичких ентитета. Дела материјалне културе, обичаји, знања и веровања једног народа се чувају и остављају у наслеђе због вредности које су у њих уткане. За стварање традиције кључан је континуитет онога што се наставља, свесно неговање

* biljana.radovanovic9@gmail.com

¹ Реч традиција потиче од латинске именице **traditio** у значењу преношења, предања, односно од глагола **tradere** што значи преносити. У *Великом речнику страних речи и израза* се помињу два антрополошка значења овог појма: „... 1. преношење знања, обичаја, веровања, легенди и сл. с генерације на генерацију, предање. 2. устаљени обичаји наслеђени из ранијих периода“ и једно правно: „... 3. документ о пренетом праву или власништву.” (Клајн, Шипка, 2008, стр. 1261) У *Социолошком речнику* се каже да је традиција „...[с]куп културних обележја, обичаја и веровања који се свесно преноси с генерације на генерацију као културна вредност неке друштвене целине”. Као појам често се супротставља *културним иновацијама и новинама* иако их он свакако укључује. Овај појам се може проучавати на различитим нивоима друштва, од породице до цивилизације. У антропологији и етнологији говори се о *традиционалној култури* као одређеном типу културе у предмодерним друштвима или се у оквиру модерног друштва она поистовећује са народном културом. (Sekulić, 2007, str. 629)

дотадашње праксе, настојање да се сачува оно што је било, као и да се с поштовањем и пажњом одржава идентитет наслеђеног.

Традиција се баштини, односно наслеђује, усваја и преноси. Међутим, однос према традицији није пасивно прихватање онога што је минуло, већ активан и динамички однос спрам дела чији се доприноси признају и усвајају. У том смислу, занимање за оно што је минуло није тек антикварно подсећање на сегменте и делове прошлости, будући да се тековине традиције оживљавањем доводе у стање присутности чиме се прошлост изнова актуелизује.

У вези са овом темом је и питање: да ли актуелизовање традиције подразумева њену модернизацију? Питање о осавремењивању традиције део је склопа ширег питања: У ком виду нешто што је прошло може бити присутно у оном садашњем? И стога, да ли и шта актуелна рецепција мења у начину на који се схвата и разумева оно наслеђено?

Контекст појављивања оног што се чува и негује утиче на начин на који се та традиција у каснијим временима одређује. Оживљавање прошлог подразумева његово тумачење у новом обрасцу и духу. У том смислу прошлост никада није иста, јер се доводи у везу са садашњим тренутком и актуелном ситуацијом ширег склопа разумевања.

С друге стране, стоји питање: да ли је могућа непроменљивост традиције? Дух времена захтева њену саобразност могућим савременим облицима изражавања и испољавања. Ако традиција подразумева оживљавање, она нужно укључује осавремењивање јер су околности у којима се она појављује промењене и другачије. Стога се може закључити да се традиција чува осавремењивањем, будући да није могуће у изворном облику задржати тековине онога што је минуло.

Сумирајући ову тему, можемо да закључимо да одговор на питање *шта је традиција* захтева да се најпре каже: шта је непроменљиво у ономе што се традицијом чува? Две ствари су кључне. Прво, не би требало да се мења језгро идентитета онога што се традицијом одржава. Друго, требало би да се чува сећање на изворни облик оних тековина које се преносе. Стога ћемо да допунимо и изнова дефинишемо појам традиције. Традиција представља континуитет у очувању и доживљавању идентитета наслеђених тековина.

2. ТРИ СИНТАГМЕ У ВЕЗИ СА НАУКОМ И ТРАДИЦИЈОМ

Могу се разликовати три синтагме, три различите формулације и начина говора о традицији у вези са науком. **Научна традиција** би представљала дух научности, оно по чему је наука наука, односно њен идентитет и суштину. Дистинктивна обележја науке по којима се она разликује од других видова спознајне делатности су њено предметно подручје² и методологија научног рада.³ Поред ових одлика, свака наука гради и своју стручну терминологију.⁴ **Традиција у науци** јесте одређена парадигма, конкретна научна школа или својеврстан континуитет у начину решавања појединих проблема. У склопу неговања одређене *традиције у науци* чува се сећање на значајне научнике, уважавају се родоначелници неке научне области или парадигматског усмерења. Уколико је неко достигнуће у науци важно, онда то откриће или закон носи назив по имену свог проналазача. Традиција у науци јесте увек нека одређена и конкретна парадигма, истраживачки програм или школа. **Традиција науке** би била званична историја науке, њено трајање у времену, оно из прошлости што је и даље актуелно и живо, континуитет оживљавања, присутности и привржености традицији. Повест науке би представљала целокупну прошлост науке укључујући и оне сегменте који су можда у историји науке превазиђени или модификовани.

Уколико, усвајајући Кунов [Thomas Samuel Kuhn] модел разумевања науке, посматрамо однос *наука – парадигма – револуција*, **научна традиција** би била сама суштина науке, **традиција у науци** је одређена парадигма, а **традиција науке** би била сама историја науке, тј. парадигма и револуција заједно. (Kun, 1974)

² Освајање нових предметних подручја у науци води формирању нових научних дисциплина, а граничне области две науке отварају простор за посебна интердисциплинарна проучавања.

³ Методе научног истраживања представљају значајну одлику научног рада. Најстарији метод који се примењује у наукама, било да су оне природне или друштвене, јесте посматрање. Велика прекретница у развоју модерне науке дошла је са све већом употребом и применом експеримента и у том смислу Галилеја [Galileo Galilei] можемо сматрати оцем модерне експерименталне науке.

⁴ Самир Окаша [Samir Okasha] као битну карактеристику науке истиче и конструкцију теорија. Научници се у свом раду не заустављају на томе да само бележе резултате експеримената или посматрања већ теже да те добијене податке објасне помоћу неке опште теорије. (Okasha 2004: 2)

3. НАУЧНА ТРАДИЦИЈА

Размотримо питање: шта се може сматрати традицијом науке, односно наслеђем које се негује и одржава? У кумулативистичким приказима развоја науке (пре свега позитивистичким) истиче се континуитет садржаја научних теорија, па се у складу с тим сматра да касније научне теорије повлаче и објашњавају оне које им претходе. Раст и развој научног сазнања подразумева да се нове теорије прикључују већ познатим и потврђеним и да се увек могу редуковати на њих. Уколико би се за неке теорије, које су припадале науци, утврдило да су погрешне, оне су проглашаване ненаучним. *Per definitionem* научне теорије не могу бити лажне, уколико су научне оне остају трајни садржај научног знања и не могу се одбацити или превазићи. Стога се у кумулативистичким приказима развоја науке заступа уверење да нема научних револуција ни наглих смена теоријских парадигми. Оно што се у другим интерпретативним моделима, попут Куновог, назива научном револуцијом, односно радикалном сменом парадигми, у ствари је прелазак из преднаучне у научну фазу развоја одређеног знања.

Међутим, од шездесетих година двадесетог века све више се заступа уверење како у одређеним периодима развоја науке долази до наглих и скоковитих промена научних теорија и идеја, те да се не може говорити о кумулативности научног садржаја. Након пада позитивистичке слике науке, теоретичари који покушавају да уоче и пронађу континуитете у науци проналазе их у другим сферама научног рада, нпр. у сазнајним циљевима и нормама методолошког рада. По Лаудану [Larry Laudan] и ово настојање је у новијим становиштима доживело неуспех, те истиче како наука током своје историје неминовно „...с времена на време мења свој садржај, своје методе и своје тежње“. Међутим, све ове промене не дешавају се увек у исто време, јер би то подразумевало да се наука преобрати у нешто потпуно друго у односу на оно шта је била. Такве корените метаморфозе научне мисли на свим овим нивоима ипак нису забележене у њеној историји. (Лаудан, 211, стр. 415–417)

У делу *Структура научних револуција* Кун заступа став да се у науци, у одређеним моментима, дешавају нагле, корените промене које доводе до тога да се научници који делују у оквирима парадигми које су раздвојене револуцијама *de facto* „не разумеју“ јер живе у световима који су постављени на различитим парадигматско-интерпретативним основама. (Кун, 1974) Међутим, како показује традиција науке, значајне промене садржаја научног знања увек су биле припремане ранијим истраживањима, прорачунима и експериментима. Стога су и они помаци који могу изгледати као нагли заокрети резултат постепених иновација и достигнућа. Такође,

историја науке сведочи да увођење нових метода и техника није ишло упоредо са откривањем нових теорија и идеја. У наукама које показују значајан предикативан успех, какве су природне науке, тешко је донети одлуку у правцу заокрета ка новим стандардима који би на методолошком плану поставили науку на другачије основе.

3.1. Консензус у науци

Проблематика традиције и револуције у науци повлачи за собом питање консензуса. Овде ћемо истаћи разлику између друштвених и природних наука. Генерализујући, може се рећи да су за друштвене науке неслагања карактеристична, док се у природним наукама настоји формирати једствен, интердисциплинарно проверљив скуп широко прихваћених и потврђених научних теорија, метода и техника. Стога се у природним наукама као стандард захтева висок ниво консензуса. Ово становиште је доминирало у првој половини двадесетог века, али се касније могу чути и опречни тонови од стране неких социолога и филозофа.⁵

Све док су у филозофији науке доминирали кумулативистички теоријски модели, хитри преласци са старе на нове теорије били су лако објашњиви. Сматрало се да у науци влада консензус зато што научници при вредновању чињеница и избору теорија деле правила исте методологије. Међутим, уз овакво становиште појављује се проблем како се вишедеценијска или вишевековна истрајност сукоба међу заступницима супарничких теорија (нпр. таласне и корпускуларне) уклапа у слику науке као консензусне активности.

Лаудан истиче да су многи филозофи и социолози били задивљени степеном слагања у природним наукама и да су стога истицали како је консензус суштинско и епистемичко обележје науке. До консензуса у науци доводе заједничка методолошка правила процене теорија, вредности и стандарди које деле научници.⁶ Након увида да су промене у науци некумулативне, било је потребно на нови начин тумачити консензус. Објаснити консензус није проблем уколико наука поставља одређена учења као базична. Међутим, како

⁵ Нпр. Фајерабенд [Paul Karl Feyerabend], који заговара пролиферацију теорија и идеја, мишљења је да научници не би требало да постигну консензус ни по једном питању. (Feyerabend, 1987)

⁶ Теоретичари који бране консензус, дуготрајност неких спорова у науци објашњавају одбијањем научника да признају бољу теорију или заговарањем тезе о томе да је супротстављеност таквих научних теорија привидна, а не нпр. неприкладношћу методолошких правила која недовољно детерминишу избор између конкурентских теорија.

објаснити висок степен слагања око теорија које се брзо смењују и замењују новим. С обзиром на фреквенцију појављивања нових идеја, показује се да није необично то што се у науци брзо досеже консензус већ како то да се уопште долази до њега. Лаудан тврди да четири тока аргументације подривају учење о консензусу. Најпре откриће да истраживања у науци прати много већи број спорова него што се то раније признавало, затим учење о несамерљивости теорија, учење о субдетерминацији теорија као и феномен успешног поступања које није пратило важећу нормативну методологију. Пошто Лаудан сматра да се консензус у науци не рађа него ствара, он га објашњава постулирањем хијерархијског модела оправдања који се формира на три нивоа. Први ниво неслагања који се јавља у науци је чињенички а разрешава се примереним методолошким правилима и поступцима. Наредни ниво на којем могу да се појаве неслагања је методолошки и он захтева разрешење неслагања на аксиолошком плану постављених циљева и вредности у науци. Међутим, уколико се сукоб између научника дешава на плану постављених тежњи и циљева, не постоји ниво на којем би се могао разрешити овај сукоб. (Лаудан, 2011, стр. 12–32)

После 1960-их све више се говори о томе да су научне полемике, спорови и неслагања природно стање науке, а не консензус. Теоретичари који заступају учење о несамерљивости научних теорија или сматрају да је субдетерминација честа појава у науци, или истичу како су неслагања у науци стална и да се дешавају на разним нивоима. Они тврде како се не мењају само основни проблеми и теорије у науци, већ и експланаторни модели и технике истраживања.

Кун заступа став да се парадигме које су раздвојене научним револуцијама базирају на другачијим методолошким правилима и нормама, као и да се значења њихових кључних теоријских термина у потпуности разликују те да је било каква преводивост немогућа. (Kun, 1974) Међутим, несамерљивост теорија које су раздвојене научним револуцијама не оставља простора да се у условима трајања нормалне науке објасни успостављање консензуса међу теоретичарима.⁷ Са анархистичке теоријске позиције Фајерабенд заговара стално кршење методолошких норми као меру исправног методског поступања. Историја науке сведочи о томе да су многи успешни научници занемаривали контраевиденцију и инсистирали на својој теорији упркос јаким противаргументима. (Feuerabend, 1987) На основу теоријских поставки оваквих учења тешко је објаснити како долази до слагања научника и како се окончавају научне полемике и сукоби.

⁷ У вези са овим Лаудан каже како: „...није тешко видети зашто Куну недостаје једна теорија стварања консенса: његов приказ диссенса изискује такве дубоко укоренење дивергенције и несамерљивости између научника да не преостаје никакав заједнички темељ на којем би се изнова обликовало слагање“. (Лаудан, 2011, стр. 26–27)

С друге стране, Лаудан напомиње колико су промене стандарда, метода и техника у наукама заправо ретке, јер захтевају да се напусте правила и поступци који су усмеравали значајан део дотадашњег развоја науке, и који су заслужни за њен успех, у корист оних који би могли науку да лише њене хеуристичке снаге. Да би нови стандарди узели превагу над старим, потребно је да они који заговарају смену правила докажу да достигнућа у тој науци могу да буду производ и нових правила и поступака, као и да ранији стандарди имају ефемерну улогу у произвођењу тих научних резултата. Приговор који би се могао упутити овом схватању је да се успешност неке научне праксе увек просуђује у светлу постојећих стандарда. Нека друга правила те исте поступке научног рада не би можда оценила као успешне. Зашто онда „успешност одређене традиције“ претпоставити методолошким стандардима који такође морају да ову традицију покажу као успешну?⁸ Потребно је имати одређен појам „емпиријског успеха“ који не обавезује на конкретне методолошке стандарде и поступке. Такав концепт би требало да нас подучи како да одредимо које ће теорије бити успешне у будућности, а не да потврђује већ очевидну успешност постојећих. У самој научној пракси дешава се да неки нови стандарди примењени на дотадашњу традицију не успевају да понове све њене епизоде и сегменте, али да упркос томе, бивају прихваћени. Све ово упућује на то да традиција није непроменљива. Међутим, они који пишу историју не могу то да раде произвољно. Вредност и важност неких открића се не може занемарити или умањити. За разлику од неких других области, наука је у већој мери упућена на објективне критеријуме на основу којих се процењује шта припада традицији науке. Историју једне традиције може да оправда више стандарда али њихов број није велик, зато се смене стандарда не дешавају често и нису драстичне. (Лаудан, 2011, стр. 418–426)

Генерално посматрано, тешко је оформити методолошки модел који би са једнаком успешношћу могао објаснити и периоде слагања и периоде неслагања у науци, како поводом садржајних питања, тако и поводом стандарда и техника. При томе не мислимо само на објашњење феномена слагања или неслагања научника, без обзира да ли инсистирамо на њиховом трајању или привременом карактеру, већ на то да би требало објаснити нагле преласке и смене ових периода, као и истрајност слагања и сукоба у традицији науке.

⁸ Фајерабенд је нагласио колико уврежене теорије и методе могу бити ометајући и ограничавајући фактор при проналажењу нових знања, колико догматски облици поступања могу спречавати нова открића. Будући да одређене искуствене чињенице бивају доступне само у условима одсуства ових окошталих структура потребно је у науку стално уводити нове идеје и поступке. (Feysrabend, 1987)

3.2. Научна традиција и проблем демаркације

Дефинисати суштину науке није једноставно и стога су филозофи овај проблем решавали индиректно, разматрајући за које ставове можемо да кажемо да су специфично научни, као и које су методе карактеристичне за поступке научног истраживања и рада. Разматрање природе науке повезано је са питањем разграничења онога што спада у науку од онога што припада другим областима.⁹

Логички позитивисти сматрају да на основу принципа верификације (који је касније ублажен принципом конфирмације)¹⁰ можемо разликовати научне емпиријске ставове од бесмислених псеудонаучних и метафизичких тврдњи. Критеријум верификације је критеријум смисла исказа. Емпиријски ставови науке су смислени ако се бар у принципу могу искуствено верификовати. Ако се одређени ставови, који претендују на то да објасне појаве у искуству, не могу ни у принципу искуствено потврдити онда су они метафизичке тврдње које би требало елиминисати из науке. Метафизички ставови представљају бесмислене псеудоисказе који могу бити штетни по науку.¹¹ Корпус научног знања сачињавају аналитички ставови логике и математике, који су истинити због своје таутологичности, и синтетички искази чија се истиносна вредност проверава на основу искуства. (Carnap 1959)

Један од главних проблема Поперове [Karl Raimund Popper] филозофије науке је проблем демаркације науке и псеудонаука (у које убраја марксизам, астрологију и Фројдову психоанализу). По његовом схватању, оно што разликује науку од других области је могућност емпиријског оповргавања њених ставова.

⁹ Лакатош [Imre Lakatos] сматра да је наука рационална делатност а један од показатеља њене рационалности је могућност управо разликовања онога што припада науци од онога што јој не припада. (Lakatos, 1978)

¹⁰ Прелаз са појма верификације на појам конфирмације извео је Карнап [Rudolf Carnap] у тексту „Testability and Meaning”. (Carnap, 1953)

¹¹ Логички позитивисти су били у дилеми како објаснити две научне револуције које су се почетком двадесетог века десиле у физици. Појавом релативистичке и квантне физике доведено је у питање важење њутновске физике. С једне стране, могли су негирати да се овом променом десио велики преокрет, што је било тешко изводљиво, јер је промена која се десила била драстична (мада су неки, инсистирајући на принципу кумулативности, покушавали да стару теорију изведу из нове), или су могли негирати научност њутновске физике. Определивши се за овај други вид тумачења, доказивали су да њутновска физика није научна, без обзира на њену објашњавалачку моћ, јер је инфицирана метафизичким појмовима простора и времена. Међутим, тешко је говорити о томе да њутновска физика није научна с обзиром на то да она успешно објашњава подручје искуства на које се односи. Она само није примењива на микрочестице и тела која се крећу брзином блиском брзини светлости.

Будући да искуство не може верификовати научне ставове, чему су тежили логички позитивисти, оно мора бити основ за другачији вид потврде научности ставова. Да би нека теорија била научна мора постојати начин да се докаже могућност њеног оповргавања. Теорија која је до те мере удаљена од искуства да није ни у принципу могуће њено емпиријско оповргавање не може се сматрати научном.

Будући да се значење основних термина мења у научним револуцијама, значајну улогу у формирању одређене слике света игра категоријални апарат којим се изражавају основни појмови. Промењен концептуални, референтни оквир даје нову слику истих елементарних датости. Ако се иста евиденцијална грађа може користити за поткрепљење противречних теорија, онда се научне хипотезе не изводе из искуства (индуктивним путем) већ смело постављају и тестирају (хипотетичко-дедуктивним поступком) у настојању да се оно објасни. У науци би требало инсистирати на изналажењу смелих претпоставки и њиховом оповргавању уколико се покаже да су у нескладу са емпиријском евиденцијом.¹² Међутим, Попер сматра да није могуће одлучиво оповргавање при ситуацијама сукоба теорије и евиденцијалног материјала, јер постоје логички легитимна средства за његово избегавање. У својој филозофији науке, он ће ипак одбацити ове стратегије избегавања оповргавања, тврдећи да оне воде стагнацији науке. (Popper, 1973, str. 73–81)

Научне дисциплине настоје да објективно сагледају и објасне предмете, појаве и процесе које срећемо у искуству. Међутим, научно знање се не формира искључиво на основу искуства. Појмовни оквир, кроз језик и наслеђене интерпретативне моделе, у великој мери одређује и конструише садржај научних теорија. Наше искуство је увек детерминисано базичним теоријским претпоставкама, које га на особен начин тумаче и организују. Стога оно није погодна платформа за заснивање научности ставова о свету. Предложени критеријуми разграничења нису успевали да стриктно одвоје научне садржаје од оних који припадају другим сазнајним областима. Искуство не даје поуздану основу нити за верификацију нити за одлучиво оповргавање наших тврдњи. Ово нас враћа на питање да ли уопште постоје особености које се везују само за науку, а које не припадају ни једној другој сфери.

Касније теорије у филозофији науке и социологији сазнања, које су релативистички и конструктивистички оријентисане, будући да су изједначавале науку и друге области знања и одрицале науци повлашћен

¹² Текст „Циљ науке“ представља прекретницу у Поперовим ставовима поводом тумачења сукоба теорије и искуствене евиденције. До овог текста Попер је инсистирао на одбацивању теорије која није у складу са евиденцијом, да би касније сматрао да оваква теорија може опстати упркос чињеницама које јој противрече. (Popper 1985)

епистемички положај, нису се бавиле проблемом демаркације, већ су, напротив, инсистирале на изједначавању научног знања са другим облицима и системима веровања у друштву. Научне категорије којим се описује свет не изражавају неко природно стање ствари већ представљају слободне конструкције које се креирају у односу на важеће друштвене вредности и норме, као и интересе појединих социјалних група. (в. Delanty, 1997)

3.3. Суштина науке

Поједини теоретичари сумњају у то да постоје карактеристике које припадају само наукама, односно да наука има „есенцијалну природу“. Самир Окаша тврди да је наука хетерогена активност која обухвата велики број различитих дисциплина и парадигматских усмерења које можда имају јединствен и заједнички скуп особина, али то можда и није случај. (Okasha, 2004 str. 18–19)

У вези са проблемом идентитета и дефинисања тога шта је наука, Чалмерс [Alan Francis Chalmers] истиче како је распрострањено уверење да је наука нешто специјално зато што се заснива на чињеницама. Али не само да се наука заснива на чињеницама које су производ опсервација и експеримента, већ је модерна наука рођена у 17. веку када је озбиљно усвојено уверење да би опсервационе чињенице требало сматрати основом науке. Чалмерс истиче да је правац у размишљању који је формализовао овакав поглед на науку, где се научно знање изводи из чињеница, емпиризам односно позитивизам. (Chalmers, 1999, p. 1–4)¹³ Ово становиште је изразило суштину традиционалног разумевања науке.

Када се погледа историја науке, њен идентитет не чини одређен корпус знања или поједине научне теорије (па чак ни оне које су већ дуго у науци потврђене и признате). Оно што је у њој непроменљиво, и што чини њен идентитет, јесте *научни дух*. И управо је научност та која дозвољава да, и након трансформације, наука остаје наука, не мењајући своју суштину. Начин на који она приступа свом предмету проучавања, остварујући при том значајан експериментални успех, карактерише њену бит и од те своје истраживачке, аналитичке и рационалне природе она не сме да одступи уколико жели да сачува свој идентитет. Особине научног духа, тј. научности науке су: *недогматичност, објективност, непристрасност, критички однос, инсистирање на доказу и утемељеност на принципу знања*.

¹³ Чалмерс истиче да су три важне тврдње у темељу овог становишта. Прва је да се чињенице дају непристрасном посматрачу путем његових чула. Друга претпоставка је да су чињенице независне од теорије. Трећа тврдња је да чињенице конституишу поуздану основу научног знања. (Chalmers, 1999, p. 3–4)

Ове карактеристике представљају филозофско наслеђе науке и на њима инсистирају теоретичари који сматрају да је наука рационална делатност.¹⁴ Стога је њена филозофска традиција оно што је нужно у самом језгру њеног идентитета. Кроз историју развоја науке дух научности се чува и негује, и то конституише њену традицију.

Начелно се може поставити питање дали су ове карактеристике заувек важеће и широко прихваћене одреднице природе науке? Релативистички оријентисани теоретичари ће истаћи да не постоје апсолутни критеријуми на основу којих бисмо требали да процењујемо људско знање, па стога ни науку. Наука није привилегована у односу на друга веровања у друштву већ је резултат специфичних социјалних околности у којима се формирају њена знања. (Baghramian, 2008) Из тог разлога она не може достићи објективност и универзалност којој тежи.¹⁵ Различита друштва формирају специфичне стандарде за процену рационалности и успешности знања и стога су научне теорије истините само у условима одређених друштвених околности.

Специфичност научног духа је увек црпела снагу из свог филозофског наслеђа и порекла. Новији, релативистички и социолошки оријентисани погледи на науку релативизују статус њеног знања и одричу јој право на принципе и стандарде који су одувек чинили њен идентитет.

3.4. Догматичност и недогматичност науке

Због повезаности појма догме с појмом традиције размотрићемо да ли има догматизма у науци и у ком облику. По својој суштини наука је недогматична. У њеној природи није да се слепо и чврсто држи неког датог корпуса знања. Одређене теорије се сматрају несумњивим у науци, јер нема контраевиденције која противречи датом знању, али далеко од тога да научници неће преиспитивати или чак одбацити теорију која је почела да

¹⁴ У антици су филозофија и наука биле тесно повезане и чиниле су један заједнички корпус знања будући да се између њих није повлачила разлика. О блиској вези филозофије и науке говори и податак да Аристотел физику назива другом филозофијом. Овај обједињени корпус знања се формирао у опозицији према митолошко-религиозној слици света. На основама митолошке уздигла се логосна природа знања. Временом су се из филозофије почеле издвајати поједине научне дисциплине, најпре у антици математичке науке, а потом, почетком модерног доба, физика, хемија и биологија.

¹⁵ Синђелић [Светозар Синђелић] сматра да је тешко одбацити традиционалну слику науке коју заговарају рационалисти попут Попера, Лакатоша и Лаудана и приклонити се релативистичком и антиреалистичком становишту Куна и Фајерабенда јер је „...наша интуиција инфицирана традиционалним погледом на знање који укључује *истину* и *доказ*“. (Sindelić, 2009, str. 34)

показује свој дегенеративни карактер. У сукобу теорије са расположивом евиденцијом понекад се од теорије одступа одмах а неретко тек када се пронађе нова теорија која може да објасни чињенице на којима је пала стара теорија.

Фајерабенд истиче ирационални карактер науке која се због своје догматичности приближила религиозним и митолошким структурама. Када наука инсистира на старијим, а не на бољим теоријама, онда је она у свом приступу догматична. Ако се теоријама које су већ прихваћене супротставе могуће алтернативе, на светло могу изаћи чињенице које нам нису доступне док се крећемо у теоријским оквирима старе теорије. Као меру одбране од догматизма, он предлаже стално противиндуктивно поступање којим се у науку уводе нове теорије и чињенице. (Feuerabend, 1987)

У Куновом моделу објашњења научног знања период важења нормалне науке у којем се врши реализација неке научне парадигме се може сматрати догматичким периодом.¹⁶ Међутим, након ове фазе наступају револуције у науци које доводе до значајних промена у сагледавању света и начину на који се он схвата и објашњава.¹⁷ Шта у природи науке омогућава научне револуције? У науци нема ни једног става који се не би могао довести у питање и зато су могуће научне револуције. Дакле, мењање парадигми није угрожавајуће за природу науке. То је такође традиција у науци, традиција научних револуција.

Догматизам није апсолутна и стална карактеристика научног знања, већ се везује за период нормалне науке.¹⁸ У оквиру парадигме смо догматични када не можемо да решимо проблем, а и даље инсистирамо на

¹⁶ Кун сматра да се делатност нормалне науке везује за период решавања неусклађености са којима се парадигма нужно среће. У покушају да реше ове проблеме научници покушавају да што мање мењају парадигму настојећи само да продубе и прошире њене већ постојеће објашњавалачке моделе, а без увођења нових теорија и идеја. Парадигма се не тестира нити се њено важење доводи у питање. Сва истраживања се спроводе унутар теоријских оквира који су постављени парадигмом. Уколико се повећава број аномалија које парадигма не може да реши наступа криза. Научна револуција која следи подразумева избор и успостављање нове парадигме. (Kun, 1974)

¹⁷ Научне револуције су мењале правце развоја наука. У астрономији је револуција наступила са Коперником [Nikolaј Kopernik,], у биологији са Дарвином [Charles Darwin], физици са Ајнштајном [Albert Einstein] и Планком [Max Planck], у психологији са Фројдом [Sigmund Freud].

¹⁸ Дакле, наука је само понекад догматична. У односу на њу религија је у целини догматична јер се кроз векове углавном не мења или се врло мало мења. Могућа су само незнатна одступања од утемељеног учења. Шта је то што се у нпр. хришћанству тешко или уопште не мења? Симбол вере – измене у њему водиле су до раскола у цркви.

парадигми. Позитивна страна оваког вида поступања је то што се дата парадигма исцрпљује до краја у настојању да реши што већи број научних проблема. С обзиром на догматичан период важења нормалне науке и на недогматичну фазу промене научних парадигми, може се рећи да је наука и догматична и недогматична, и управо ова склоност ка двоструком виду поступања представља њену традицију.

3.5. Наука и сврха знања

Рађање научног духа у антици подстакнуто је одређеним претпоставкама које стоје у основи разумевања природе. Сматрало се да природу можемо објаснити из ње саме и да је ништа споља не одређује. Она је рационална и све се у њој дешава по одређеној правилности. Полазило се од уверења да нам је стварност схватљива и да можемо доћи до увида о правој природи ствари. Знање о правилностима које владају у свету можемо изразити на општи начин, формулом, принципом, законом.

У својој бити античка наука је спекулативна и теоријска. Она нема примењену практичну страну у смислу модерног појма праксе јер техника у антици није примењена наука, *техне* је вештина, умеће, занат. За разлику од технике у антици, модерна техника је у ствари примењена наука. По својој природи, наука модерног доба је експериментална.¹⁹ У оквиру оног што зовемо постмодерна наука, позиција субјекта је измењена, јер он ступа у однос са објектом, за разлику од класичне науке, где је субјекат независан посматрач.

Битна одлика науке је да се она темељи на знању, а не на веровању.²⁰ Промене у историјском развоју науке могу се довести у контекст измене у начину схватања сврхе и важности знања. У антици је највредније било теоријско знање чија је сврха у њему самом. Уз помоћ таквог знања свет нам постаје спознатљив, јер увиђамо који узроци стоје у основи свега што постоји.²¹ (Aristotel, 2007)

¹⁹ Први велики модерни физичар је Галилеј. Његова заслуга је у томе што је језик математике употребљавао да би описао физичке појаве и догађаје и што је инсистирао на експерименталној провери и потврди хипотеза. (Okasha, 2004, str. 5-6)

²⁰ Савремене социјал-конструктивистичке теорије ће рећи да нема разлике између знања и веровања, те да оно што зовемо знањем јесу само колективно усвојени и прихваћени облици веровања. (Bloor, 1976)

²¹ Античка наука је била тесно повезана с етиком. Теорија је највиши облик праксе, а крајња сврха знања је практична, срећа, тј. добар живот. Модерна наука је покидала ову везу са етиком.

У новом веку долази до промене у телеолошком одређењу науке. Знање мора да буде корисно и употребљиво да би било вредно. Оно мора да се примени и употреби. Ово знање служи човеку да боље овлада природом и њеним законима. У том смислу је и истакнута парола: *знање је моћ*. (Васон, 1986)

На основу промене сврхе знања увидели смо да уколико се један сегмент језгра идентитета измени имамо потпуно нов концепт науке, односно *нову науку*. Идентитет је наизглед остао исти али је почела нова традиција. Одступање од постојеће традиције је стварање новог идентитета и тиме започиње нова традиција науке.

3.6. Традиција – језик

Најчвршће језгро неке традиције је њен језик, односно базични систем знакова, као и правила његове формације и трансформације. Језик је темељ у идентитету неке традиције и суштински је за њено чување. Иако се на први поглед не чини да је тако, управо се на примеру науке може показати лингвистичка, односно знаковна основа традиције.

Значај језика за традицију науке можемо да поткрепимо два тезама. Прво, смена парадигме јесте смена категоријалног апарата и значења основних појмова. Промена језика је револуционарно рушење традиције будући да је језик важан део идентитета традиције. Научне револуције представљају смене у језику. Друго, тежња ка стварању универзалног језика и нових језичких система отвара нова подручја у науци. Развој науке иде (и може се са тим поистоветити) у правцу стварања вештачких језика.

3.7. Закључна напомена

Тренутно важећи концепт науке, њена развијеност, структура и облик одређују коју ћемо традицију сматрати важном. Увек ће то бити она традиција која успоставља садашње стање и која успешно одговара на темељна питања којима се дата научна област бави. У том смислу, традицију једне науке не би требало тражити у њеној историји, већ у скупини важећих и широко прихваћених теорија и метода.

Појединци, институти или тимови истраживача раде на формирању одређене слике историје науке. Почетна истраживања, наговештаји, припремни рад, значајне антиципације препознају се као бременисти почeci и значајни подстицији на путу који је наука савладала да би достигла

тренутни степен развијености и остварености. Чак и када међу историчарима науке постоје неслагања око улоге и места појединих мањих открића или пионирских радова, таквих дилема засигурно нема када се ради о епохалним и темељним променама и иновацијама у наукама, будући да су оваква открића, отварајући ново поглавље у историји једне науке, дала подстицај и освојила простор за даља истраживања и открића.

Каква ће бити перспектива науке не можемо знати, јер није лако предвидети које ће карактеристике и особености она у будућности имати. Наука се може темељно мењати, као и филозофија, а да при том и даље остане наука, јер се темељи на филозофским поставкама и принципима. Ништа у њеном корпусу знања и метода није неприкосновено, већ је у могућности сталне промене и трансформације.

Литература:

- Aristotel, (2007). *Metafizika*. Beograd: Paideia.
- Bacon, F. (1986). *Novi organon*. Zagreb: Naprijed.
- Baghramian, M. (2008). „Relativism about science”. in: S. Psillos, M. Curd. (eds.). *The Routledge Companion to Philosophy of Science* (236–247). London and New York: Routledge.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Delanty, G. (1997). *Social Science: Beyond Constructivism and Realism*. Buckingham: Open University Press.
- Клајн И., Шипка М. (2008). Традиција. *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Kun, T. (1974). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Lakatos, I. (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Лаудан, Л. (2011). *Наука, вредности и релативизам*. Београд: ИЦНТ.
- Okasha, S. (2004). *Filozofija nauke*. Sarajevo: Šahinpašić.
- Poper, K. (1973). *Logika naučnog otkrića*. Beograd: Nolit.
- Popper, K. (1985). „Cilj nauke”. U: N. Sesardić (prir.), *Filozofija nauke*, (253–265). Beograd: Nolit.

- Sekulić, N. (2007). Tradicija [Traditio]. U A. Mimica i M. Bogdanović M. (Prir), *Sociološki rečnik [Dictionary of Sociology]* (629). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Sindelić, S. (2009). „Od tradicionalne do savremene filozofije nauke”. *Theoria*, 52 (2), 5–35.
- Feyerabend, P. (1987). *Protiv metode*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Carnap, R. (1953). Testability and Meaning, in: H. Feigl, M. Brodbeck (eds.), *Readings in the Philosophy of Science* (47–92). New York: Appleton–Century–Crofts, Inc.
- Carnap, R. (1959). „The Elimination of Metaphysics through Logical Analysis of Language”, in: A. J. Ayer (ed.), *Logical Positivism* (60–81). New York: Free Press.
- Chalmers, A. (1999). *What is This Thing Called Science?* Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.

Biljana M. Radovanović
University of Niš
Faculty of Philosophy

SCIENTIFIC TRADITION

Abstract: The paper primarily defines the idea of tradition and discusses the question of scientific tradition. It searches for the permanent in science, inherited and preserved, and what makes it different to other disciplines of cognition. Differences are introduced between the expressions such as “tradition of science”, “scientific tradition”, “tradition in science”, and each of them is interpreted individually. A special analysis is done for the consensus among scientists as well as the problem of discord and long term arguments in the history of science. Specific characteristics of the scientific spirit are listed and explained. Due to the connection between dogma and tradition, the question of dogmatism in science is also discussed. Some of the segments of scientific tradition that determine the point of knowledge in a particular manner are also observed. Finally, the relationship and connection between tradition and language are examined as well.

ОДНОС ФИЛОЗОФИЈЕ И ПОЛИТИКЕ У МИШЉЕЊУ ХАНЕ АРЕНТ

Апстракт: У цијелој историји западноевропске филозофије, у њеној духовној традицији, присутан је однос напетости између филозофије и политике, а он је, по мишљењу Хане Арент, узрокован неразумијевањем филозофије за аутентично подручје оног политичког. Међутим, то је, по њој, један готово нужни склоп, јер се филозофирање као мисаона дјелатност понајприје одвија у осамљености, дакле не у сфери јавности. Будући да филозофија по својој иманентној структури, захтјев за сазнањем истине поставља као императив, она неминовно остаје ускраћена за прави однос према политичком искуству, тј. свијету плуралности и релативне истине. Хана Арент је чврсто увјерена да ми не можемо дати задовољавајући одговор на изазов свијета, а он у себе укључује разрјешење човјековог односа према природи, људима који нас окружују и према читавој људској заједници, ако се то покушава путем повлачења човјека, филозофа у царство чистог мишљења, као што нам то исто не омогућава ни овладавање свијетом научно-техничким произвођењем. Према мишљењу Хане Арент, то се једино постиже сопственим аутентичним политичким дјеловањем, које се изражава на начин људског утемељења, изграђивања и чувања заједничког свијета.

Кључне ријечи: *филозофија, политика, episteme, doxa, vita activa*

Односу између филозофије и политике Хана Арент је написала много значајних расправа, и можемо слободно рећи да повезаност и условљеност мишљења и дјеловања, филозофије и политике, тј. њихов сложени однос, представља једну од кључних тема цјелокупне филозофије Хане Арент. Она се трудила да покаже да тај однос није случајан, спољашњи по својој природи, већ је сматрала да се при томе очигледно ради о иманентном проблему филозофије саме, односно, да су се једино појавни облици тог односа мишљења и дјеловања испољавали кроз историју на различит начин.

Суочена са оним што је видјела као издају филозофије у стварима које се тичу свијета, Хана Арент је гајила увјерење да филозофија није само у неслози са оним политичким, већ да уопште није дорасла захтјевима

*biljana.gracanin@ffuis.edu.ba

политичког, првенствено због тога што је присвојила сва права на процес мишљења, због чега су многи филозофи покушавали да политичко подручје обухвате категоријама које су њему, и самој његовој суштини, потпуно стране. Дакле, Хана Арент није жељела да из филозофске перспективе даје одређене смјернице о политичком подручју као свом првенственом пољу занимања, него је, супротно томе, хтјела промишљати филозофију из угла специфичне политичке антропологије.¹ Због свега тога, она није хтјела ознаку филозофа, мада је била у сталној дискусији са филозофским теоријама и филозофима. Наиме, код Хане Арент постојала је напетост између жеље да буде у сфери *bios theoretikos* и покушаја да искаже одређење за плуралност догађаја, а то двоје сматрала је различитим сферама. Док се филозофија, према мишљењу Хане Арент, бави човјеком у сингулару, дотле политика и политичка мисао могу постојати тек ако се односе спрам људи у плуралу. Првенствено због тога, њен рад је умногоме вођен покушајем превладавања филозофске неполитичности, то јест, она преиспитује традицију која, према њеном мишљењу, није довољно препознала филозофске импликације политичких интеракција у јавном подручју. Стога, како наглашава, она није жељела да учествује у „анимозитету према свеколикој политици код већине филозофа“ (Арент 2002: 28), јер филозоф, према њеном мишљењу „не може да буде објективан или неутралан у вези с политиком“ (Арент 2002: 28).

У једном од својих кључних дјела, *Vita activa*, у којем она посебно обраћа пажњу на овај однос, као и у есејима сабраним у дјелу *Између прошлости и будућности*, Хана Арент у више наврата даје негативну оцјену схватању улоге политике у модерном добу, коју, према њеном мишљењу, карактерише *губљење свијета*, под којим она подразумева елиминацију јавнесфере у којој дјелање и говор, као кључни фактори у изградњи политичког свијета, бивају замијењени приватним свијетом интроспекције и приватним занимањем за економске интересе. Хана Арент је сматрала да то отуђење од свијета производи двоструки бијег, један од њих је бијег у самосвијест који је произвела нововјековна филозофија од Декарта до данашњих дана, а други је бијег у космос. Она у лансирању Спутника 1957. види очигледан доказ да се човјек не осјећа на Земљи као код куће, па се у том смислу Земља схвата као „затвор“ из којег се жели побјећи. Хана Арент је увидјела да се у модерном добу непрекидно стварају услови многоструких отуђења, људи и свијета, који не допуштају остварење могућности аутентичног политичког дјеловања. У таквим условима, политичко тумачење је, ако није сасвим нестало, онда озбиљно поколебано, чиме је угрожен управо онај сегмент друштва који чини битан дио културног идентитета Запада. Наиме, свијет је

¹ Наиме, Хана Арент се враћа Аристотеловим одређењима човјека и увиђа њихову повезаност, а према њеном мишљењу та веза између *zoon politikon* и *zoon logon echon* се остварује кроз форме „бивања-заједно“ у јавној сфери.

остао без своје агоре, без простора појављивања слободних дјела човјека и његове живе ријечи, а на нама је и од нас зависи, поновно задобијање агоре. Хана Арент о томе свједочи : „Тај простор не постоји увијек, и премда су сви људи способни за чин и ријеч, већина њих – попут роба, странца и барбара у антици, попут радника или обртника прије модерног доба, *jobholdera* или бизнисмена у нашем свијету – у њему не живи. Штовише, ни један човјек не може у њему живјети сво вријеме. Бити лишен њега значи бити лишен збиље која је, људски и политички говорећи, исто што и појава. За људе је збиљност свијета зајамчена присуством других, његовим појављивањем свима: »јер оно што се појављује свима, то називамо битком«, а све чему та појава недостаје стиже и промиче попут сна, присног и искључиво нашег властитог, али без збиље“ (Арент 1991: 161). Хана Арент сматра да такво стање има своје коријене у традицији западне политичке филозофије, због чега ту традицију треба преиспитати и оградити се од многобројних симптома њој припадне „неполитичности“. Та традиција, према мишљењу Хане Арент, на видјело износи јаз између мишљења и дјеловања, а главни проблем произлази из тога што се филозофија политике не формира на реалном политичком искуству, из „свијета“, него проиходи из мишљења. Због свега тога, њој је својствена несвјетовност. Такође, то је довело и до тога да се на политичке феномене и на политику уопште примјењују принципи, категорије и методе који су производи чистог мишљења.

Парадигматичан случај примјене филозофског знања на политику у коме не постоји раздвајање између знања идеја и знања полиса представља Платонова филозофија политике, али због тога је, по Хани Арент, у његовој филозофији присутно једно друго раздвајање које она описује на следећи начин: „Наша традиција политичке филозофије започела је кад је Платон открио да је у бити филозофског искуства почело удаљавање од заједничког свијета. Када из тог искуства ништа није преостало, остала је празна супротност између мишљења и дјеловања, која је отела мишљењу његову реалност, а дјеловању његов смисао, дакле обје је испразнила, тада започиње ова традиција свој крај“ (Посавец 2012: 20).² Платон је, наиме, сматрао да се полис мора просуђивати мјерилом које је изведено из филозофског мишљења и да је његово реално постојање потпуно ирелевантно. У његовој филозофији истинско знање односи се на идеје које су вјечне и непромјенљиве, док свијет чула и материје јесте свијет у кретању, увијек у току, па се о њему стога не може стећи знање, већ само мњење. То је свијет испуњен неухватљивим полуистинама и искривљеним опажајима, а такав је и политички свијет. Као једна врста сталне супротности свијету идеја, свијет политике свједочи на шта личи живот када га лишимо просвјетљујуће визије

² Цитат преузет из текста Звонко Посавец, „Филозофија и филозофија политике“, *Политичка мисао*, год. 49, бр. 1, 2012 стр. 20

Добра. Према Платоновом мишљењу, чланови заједнице су осуђени на живот у пећини илузија, на залудно трчање за искривљеним сликама стварности. Политичка друштва живе у области сјенки, у свијету привида, у којем се људи боре око сјенки и свађају око власти, а то непознавање свијета идеја, првенствено идеје Добра, пружа основ за борбе које уништавају заједницу. Док свијет идеја познаје само правилно уређено кретање, политичко стање пружа слику једног неуређеног, хаотичног кретања, па је стога Платон био убијеђен да је област политике по својој природи склона неред, и да се супротности нереди – стабилност, хармонија, јединство и љепота – никада неће развити из нормалног тока политичких догађаја. Те супротности, наиме, нису иманентне садржају политике, већ морају да се унесу „са стране“. Ред у свим својим видовима хармоније, јединства, мјере и љепоте јесте дјело вјештине, а вјештина са своје стране припада области сазнања. Политички ред производи једна стваралачка визија која, долазећи „са стране“, од сазнања вјечног узора, обликује заједницу према прапостојећем добру, а за то су једино компетентни, према Платоновом мишљењу, филозофи-владари. С једне стране, они су као филозофи вјерни области истине, свијету непромјенљивог и хармоничног реда, а с друге стране, они као владари имају обавезу да заједницу што више приближе тој области спроводећи начела своје вјештине, а не жеље заједнице, и задовољавајући захтјеве владања, јер се циљеви њихове вјештине, према Платоновом мишљењу, тачно подударају са истинским интересима заједнице. Поводом тога Клаус Хелд, у дјелу *Феноменологија политичког свијета*, исправно запажа: „...може се претпоставити да су празаснивање политичког свијета и празаснивање оног *episteme* постали могућима захваљујући једнакој употреби способности суђења. Платон је био први који је слиједио ову претпоставку – с бесконачно далекосежним посљедицама за нашу цјелокупну повијест. У консеквенци је те претпоставке лежало то да је поставио тезу да су најдубље мислећи представници оног *episteme*, филозофи, најприкладнији за преузимање управљања политичким свијетом *polisa* те да би стога требали бити краљевима. Јер је за Платона она врста отворености према свијету која човјека оспособљава за знанствену спознају свијета била у основи иста као и она која га оспособљава за политички заједнички живот, није му још била потребна засебна политичка филозофија” (Хелд 2000: 39). Њу је, наиме, утемељио тек Аристотел, у критичком окрету против свога учитеља.

Управо у чињеници да је Платон принципе филозофског мишљења примијенио на политику, игноришући специфичност свијета људских ствари и људско дјелање, Хана Арент види узрок појаве напетости између филозофије и политике, па чак и њиховог непријатељства. Поводом тога она, у изјави Гинтеру Гаусу, каже: „Постоји једна врста непријатељства према свакој политици код већине филозофа, са сасвим малим изузетком...

Непријатељство које је изузетно значајно за читав овај комплекс, јер то није особно питање. Оно лежи у бити саме ствари... ја не желим учествовати у том непријатељству“ (Арендт 2002: 28). Према њеном мишљењу, не постоји такво знање које би могло у потпуности управљати дјеловањем, а управо то је филозофија често настојала. Због тога она, на Аристотеловом трагу, сматра да практичка филозофија, и у оквиру ње политика, морају извојевати самосталност и да не смију остати у сјенци филозофског мишљења и његових принципа који се не могу непосредно примијенити на дјеловање. Надовезујући се на Аристотела, Хана Арендт сматра да постоје два типа знања и двије различите „методологије“ које та знања прате: једно је филозофско знање и њему припадна методологија, а друго је практичко-политичко знање.

Хана Арендт, у дјелу *Vita activa*, наглашава „да различити начини дјелотворног укључења у свијет ствари, с једне стране, и чисто мишљење које свој врхунац достиже у контемплацији, с друге стране, могу одговарати двјема потпуно различитим основним људским бригама, показало се, овако или онако, још од када су људи мишљења и људи дјеловања пошли различитим путевима, наиме од појаве политичког мишљења у Сократовој школи (...) Једно је извјесно: да су код Платона бављење вјечним и живот филозофа сагледани као битно супротни и у сукобу с тежњом ка бесмртности, с начином живота грађанина (*bios politikos*)“ (Арендт 1991: 19–21). Док су људи мишљења окренути ка вјечности, људи дјеловања покушавају да помоћу својих чинова и ријечи у јавној сфери остваре своја бесмртна дјела, вјештином остављања неизбрисивих трагова иза себе они постижу властиту бесмртност. Сократ, према мишљењу Хане Арендт, улази у *vita activa* и бира њен начин сталности и могуће бесмртности, док Платонов филозоф „ослободивши се ланаца који су га везивали за ближње, напушта пећину у потпуној сингуларности, наиме ни у друштву, нити праћен другима“ (Арендт 1991: 21). Хана Арендт је повратак неког филозофа Платоновом промишљању практичког подручја *sub specie aeternitatis*, то јест повратак у платоновску пећину привида појавности, без изузетка сматрала ризиком који може да доведе до дезоријентације када је у питању просуђивање политичког подручја.

Дакле, Хана Арендт прихвата Аристотелово разликовање теоријског и практичког подручја, а *Никомахова етика* се показује као изузетно важно дјело за њену политичку теорију утолико што управо из ње она преузима мјерило за своје схватање политике: приповиједање, живот у којем ријечи и дјела морају доћи до свога сагласја, бити исказани у причи која заједници даје повезујућу смисленост. Она у дјелу *Vita activa* то потврђује следећим ријечима: „...чинило се да заједнички живот људи у форми полиса осигурава да најломније од људских дјелатности, дјеловање и говор, те најмање опипљиви и најпролазнији од „производа“ што их је направио човјек, чиновни

и приче који су њихов исход, постану непролазни. Организација полиса... јест нека врста организираног памћења“ (Арендт 1991: 160).

Дакле, напетост између филозофије и политике, као јаз између мишљења и дјеловања, настала је још у античком периоду. Хана Арендт настоји да лоцира тај расцјеп и налази да се он садржајно и историјски може установити на примјеру процеса и осуде Сократа. На том трагу, Хана Арендт суђење Сократу, и сукоб између полиса и филозофа који је услиједио, користи да би објаснила различитости између два *bios-a* (*theoretikos* и *politicos*), и двије *vita-e* (*contemplativa* и *activa*). Разлог тога она описује слједећим ријечима: „... када су филозофи открили (...) да се политичко подручје доиста није побринуло за све човјекове више дјелатности, они су претпоставили како су пронашли виши принцип којим ће замјенити принцип који је владао полисом“ (Арендт 1991: 19). Принцип који истиче Хана Арендт тиче се успостављања највише позиције у хијерархији људских моћи и устоличења на тој позицији *theoria* и *bios theoretikos*, који ће касније добити назив *vita contemplativa*.

Будући да Сократ није био у стању увјерити суце у своју невиност, као и у своје заслуге за живот полиса, то је Платона навело да посумња у вриједност тог истог живота полиса. Такође, он је посумњао и у вриједност и улогу једне специфичне форме говора, наиме, оне која регулише политичке послове заједнице на разини говора-договора, тј. без присиле. С тим у вези је уско и непосредно повезана и Платонова осуда категорије мњења, *doxa*, а из тога је онда у оквиру Платонове филозофије произашло учење да је истина увијек јасна и прецизна опрека мњењу. Због тога је Платон у филозофији тражио апсолутна мјерила, која би омогућила да искључиво мишљење буде критеријум за поузданост. У настојању да дође до новог схватања истине која је у директној супротности са мњењем, он уводи и нови облик филозофског говора, *dialegethai*, који је био потпуна супротност политичком наговору и реторици. Дакле, Платонова политичка филозофија градила је политичко мјерило на искуству, чији извор и темељ лежи изван искуства политичког, у подручју које је изричито дефинисано као страно људским приликама. Хана Арендт у огледу *Филозофија и политика* упозорава да: „Опозиција истине и мњења је засигурно највише у супротности са закључком који је Платон могао повући из Сократове невоље“ (Arendt 1990: 428). Бранећи се пред атинским грађанима, Сократ није могао да понуди неку истину која би имала већу тежину или би била увјерљивија од других, јер његова истина није надилазила пуко мњење, те се стога опажала као једно међу многим (мњењима). Платонов закашњели лијек у Сократовом случају, или превентивни лијек за будућу филозофију – био је појам истине која је у својој јединствености вјечна и једино јемство бесмрности филозофа које му ниједан полис не би могао обезбиједити. Поражена у стварима свијета,

филозофија уводи истину која тиранизује мњења и, коначно, спаљује простор политичког предупредујући ново разбуктавање мноштва мњења. Због тога је расцјеп био неизбјежан, а филозофија није више преузимала на себе одговорност за полис или грађане.

Насупрот Платоновом филозофском трагању за вјечном, непромјенљивом истином, Хана Арендт се обраћа Аристотелу, желећи да нагласи диференцију између концепта истине и мњења, *doxa*, сматрајући да су управо Грци, као истинска политичка бића, открили неограничену могућност различитих гледишта. Наиме, они су настојали сагледавати и разумјети исти свијет из различитих перспектива, уважавајући истински смисао дијалога. Док је Платон зачетник традиције која занемарује вриједност *doxa*, и својом *episteme* баца сјену на могућности и вриједности јавног подручја, дотле Аристотел подржава плуралност јавно супротстављених размишљања, мњења, сматрајући да она нису ништа штетно за заједницу, већ да напротив, како смо раније нагласили, доприносе политичности једне заједнице. Арендт скреће пажњу и на то да је чак и политичка филозофија, често дискриминисала мњење и разноликост, а самим тим и политичко као такво. Од користи нам може бити и запажање Клауса Хелда који каже: „Суграђанима окренута отвореност према свијету *doxe* многих – њихово „заједничко осјетило“ – и институционализирање опће слободе говора узајамно се увјетују. Слободни простор за слободу говора не смије се предочавати као нека врста мртве посуде, која постоји и прије него је такорећи напуњена слободно очитованим мнијењима многих грађана. Слободни простор није напротив ништа друго до слободна размијена мнијења која су на темељу заједничког осјетила отворена према свијету. То је оно стање ствари захваљујући којему полис постаје политичким свијетом. Политички животни простор не постоји неовисно о слободно очитованим политичким мнијењима. Он није ту прије јавног разговора грађана. Политички свијет није ништа друго до корелат многих мнијења која се отварају за тај животни простор. Тај свијет егзистира само тиме што о њему у својим мнијењима говоре грађани, који суде на темељу заједничког осјетила“ (Хелд 2000: 36). Клаус Хелд сматра да појам просуђивања Хана Арендт доводи у везу са Аристотеловим појмом *phronesis* као ознаку за ону *doxa* која је на темељу заједничког чула отворена према свијету, и која је у *Никомаховој етици* одвојена од *episteme*.

Тачно је да је Сократ настрадао не због тога што није поштовао законе полиса, већ због тога што је покушавао да филозофију учини релевантнијом за полис. Његов захтјев за практиковање филозофије, то јест филозофског разговора у граду, у полису, завршио је, као што је познато, поразом филозофије, и од тада почиње за филозофију, или боље речено за филозофе, раздобље *apolitia*, а то значи равнодушности и презира према пословима људи, свијета града.

Хана Арент је склона да иде још и даље и да овај вид сукоба између филозофије и политике, који је изашао на видјело из самог процеса против Сократа, сматра само једним видом овог сукоба, те нам поводом тог проблема жели предочити и други вид који се, према њеном мишљењу, налази у њедрима саме филозофије. На тај други вид сукоба нам указује Платон који је тај сукоб захватио и описао као сукоб тијела и душе, и то у смислу да тијело као такво, па и оно филозофа, обитава у граду људи, док се божанске ствари, идеје, захватају помоћу душе, која је и сама нешто божанско и самим тим нешто одвојено од послова људи и мјеста њиховог пребивалишта. У томе лежи жеља и настојање филозофа да се одвоје од тијела. Наравно, филозофу то не полази за руком у потпуности, те му једино преостаје да покуша владати својим тијелом као господар над робовима, а тако схваћен однос између душе и тијела повлачи за собом закључак да ће се филозоф, када задобије власт над полисом, на исти начин понашати према становницима државе, као што се понаша према властитом тијелу. У том смислу, он би тиранисање других могао правдати својом послушношћу према заповијестима душе. Упркос томе, људска душа припада и чулном и натчулном, али ипак, према Платоновом мишљењу, истинско постојање човјека припада натчулном које је увијек бивствујуће, или у Платоновом језику, то је оно божанско. Тјелесност се ту показује само као препрека која отежава јасан увид у свијет идеја, па нам бива јасно због чега филозофија, као тежња према божанском, није прикладна за људске прилике. Хана Арент у дјелу *Живот духа* поводом оваквог Платоновог размишљања пише: „да несклоност филозофа политици, ништетне прилике човека, као и несклоност према телу – телесности имају мало посла са индивидуалним погледима и уверењима, оне леже у самом искуству. Док мислимо, нисмо свесни наше телесности – и на темељу тог искуства приписао је Платон души бесмртност, кад једном напусти тело. Исто тако Декарт је дошао до резултата да душа може мислити без тела и само тако дуго док је с њиме повезана, може бити у својој делатности спречена услед лоших својстава телесних органа“ (Арент 2010: 90).

Раздвајање мишљења и дјелања које је са Платоном завладало западноевропском филозофијом, према мишљењу Хане Арент, утемељено је у неразумијевању филозофије за аутентично подручје оног политичког. Будући да се филозофирање као мисаона дјелатност понајприје одвија у осами, дакле не у сфери јавности, и да филозофија по својој иманентној структури поставља захтјев за сазнањем истине, она остаје без истинског односа према политичком искуству, тј. свијету плуралности и релативне истине. „Пошто се филозофска истина тиче човјека у појединачности, она је по природи неполитичка“ (Арент 1994: 43) – каже Хана Арент у дјелу *Истина и лаж у политици*. Према томе, Хана Арент долази до закључка

да мишљење у свом највишем облику, тј. у филозофији, капитулира пред фактичношћу искуства оног политичког које се од стране филозофије увијек сматрало тривијалним и тако третирао. Хана Арендт је једино на примјеру филозофирања Сократа и Јасперса сматрала да је сазнала и увидјела могућност истинитог и отвореног мишљења, а које, као такво, не стоји у супротности са слободним политичким дјеловањем.

Због свих ових карактеристика Платонове филозофије, Хана Арендт се окреће Аристотелу, који не покушава изградити политичку заједницу само на идеји, него полази од етоса постојећег полиса, па својим схватањем полиса ствара сасвим другачију парадигму за разумијевање феномена политичког. Он, наиме, изграђује политичка начела на новом типу знања којим жели осигурати аутентичност политичких принципа и онемогућити њихово извођење само из сфере филозофског мишљења. Тиме је он не само обезбиједио самосталност практичког подручја и специфичност знања које њему одговара, већ је сачувао и оно што је у очима Хане Арендт најдрагоцјеније, и што она жели да рехабилитује и реактуализује, а то је *vita activa* под којом она првенствено подразумева практичко-политичку човјекову дјелатност, као и сам појам политичког. Међутим, ни тај њен покушај није остао без разрачунавања са традицијом.

Vita activa и разрачунавање са традицијом

Сам појам *vita activa* појављује се „тек у средњовјековној филозофији гдје служи као латински превод за аристотеловски *bios politikos*“ (Арендт 1991: 15). Међутим, у позној схоластици, ова два појма почињу се различито тумачити. Наиме, код Аристотела *bios politikos* је „означавао изричито само подручје људских односа, наглашавајући дјеловање, *praxis*, потребно за његово успостављање и одржавање“ (Арендт 1991: 16), због чега се сматрало да ни рад, ни произвођење, не посједују довољно достојанства да би уопште могли сачињавати *bios*, независни и аутентично људски начин живота будући да су задовољавали и производили нужно и корисно, па стога нису могли бити слободни и независни од људских потреба и жеља. Хана Арендт наглашава да је „политички начин живота избјегао такву осуду захваљујући грчком разумијевању живота у полису који је обиљежавао уистину посебан и слободно изабран облик политичке организације, а никако напросто сваки облик дјеловања нужен да се одржи заједница и поредак“ (Арендт 1991: 16). Али, са ишчезнућем античког града-државе, израз *vita activa* изгубио је своје специфично политичко значење и почео је означавати све врсте дјелатног бављења стварима свијета. То, наиме, није значило да су се рад и произвођење уздигли у хијерархији људских дјелатности и изједначили са политичким животом, већ се десило управо супротно, наиме, да је контемплација

потиснула дјеловање и почела се сматрати јединим истинским слободним начином живота. То је *vita contemplativa* или чисто теоријски начин живота, којем сва традиција европске филозофије даје предност пред свим осталим активностима управо стога, јер све друге активности осим *vita contemplativa* служе задовољењу нужних потреба живота. Додуше, иако Хана Арент сматра да је тај примат *vita contemplativa* постао очигледан у схоластици, ипак, напомиње „да изразита надмоћ контемплације над дјелатностима сваке врсте, укључујући и дјеловање, није изворно кршћанска“ (Арент 1991: 16), и додаје да ми њу налазимо и у „Платоновој политичкој филозофији гдје не само да је цјелокупним утопијским преустројством живота у полису управљао премोћни увид филозофа него оно нема други циљ до ли омогућити начин живота филозофа“ (Арент 1991: 17). При томе је важно уочити да су не само рад и техничко произвођење (као што је био случај у грчкој филозофији), него такође и поетичко уживање и политичко дјеловање били сведени на посао у свакодневном значењу рада за задовољавање нужних потреба и стога искључени из сфере истинског и слободног живота. Штавише, будући да је вредновање свих активности вршено са стајалишта контемплације, оно уједно представља деградирање свих осталих активности као негативних и немирних у супротности према апсолутном миру контемплације. У томе је садржано схватање да је *vita activa a-skholia*, не-мир, тј. пука негативност контемплативне доколице (*skhole*) као суздржавања од свих јавних послова. С тим у вези, Хана Арент закључује: „Старој слободи од нужности живота и присиле од стране другог, филозофи су додали слободу и одустајање од политичке дјелатности *skhole*, тако да је каснијем кршћанском захтјеву да се буде слободан од уплитања у свјетовне ствари и од свих послова овога свијета претходила филозофска *apolitia* касне антике из које овај захтјев и потиче. Оно што је раније захтијевала само неколицина сада се сматрало правом свих“ (Арент 1991: 17).

Иако не сматра потребним да улази у стварне узроке те метафизичке традиције, Хана Арент ипак заговара рехабилитацију појма *vita activa* у отвореној супротности према традицији. На том фону, она додаје да „ако је, дакле, употреба *vita activa*, какву овдје предлажем, у очитој супротности с традицијом, онда то није ради тога што сумњам у ваљаност искуства што утемељује разлику између *vita activa* и *vita contemplativa* него прије у хијерархијски поредак који јој је својствен од самог почетка“ (Арент 1991: 19). Наиме, Хана Арент је заговорник потпуне измјене појмовног оквира у којем су се кретали сва традиција и њена разликовања. У прилог томе она каже: „Мој аргумент у овом спору је једноставно то да је огромно значење признато контемплацији у традиционалној хијерархији замаглоило разлике и рашчлањења унутар *vita activa* саме те да се, унаточ свему причину, ово стање ствари није битно измијенило нововјековним рушењем традиције ни

Марксовим и Ничеовим коначним преокретањем хијерархијског поретка. У самој је природи чувеног „постављања на ноге“ филозофских система или опћеприхваћених вриједности, наиме у природи самог поступка, да појмовни оквир остаје мање или више недирнут“ (Арендт 1991: 19).

Дакле, Хана Арендт је жељела да тај оквир потпуно измијени, те да људском политичком дјеловању врати његово мјесто и част. *Vita activa* је покушај да се дјеловање ослободи подређеног положаја и унутар *vita activa* и у односу на *vita contemplativa*. Када је у питању *vita contemplativa*, она изричито наглашава да „моја употреба израза *vita activa* претпоставља да брига која утемељује све њезине дјелатности није иста, ни надређена, ни подређена главној бризи *vitae contemplativa*“ (Арендт 1991: 19). Разматрајући однос форми дјелатности унутар *vita activa*, она настоји афирмисати дјеловање у разлици према раду и произвођењу. Међутим, треба истаћи да се специфичност поступка Хане Арендт у одређивању оног политичког састоји у томе да она конститутивне елементе *vita activa* не одређује наспрам појму теорије, тј. *vita contemplativa*, дакле не у смислу метафизичке традиције, већ с обзиром на то како различите људске дјелатности судјелују у изградњи људског свијета и које његове видове поједине врсте дјелатности испуњавају. Темељне људске дјелатности, како их Хана Арендт назива, обухваћене изразом *vita activa* су: рад, произвођење и дјеловање. Оне су темељне дјелатности због тога јер „свака од њих одговара једном од основних увјета под којима је човјеку дан живот на Земљи“ (Арендт 1991: 11). Тако људска активност у облику рада одговара „биолошком процесу људског тијела, чији су спонтани раст, метаболизам и коначно пропадање везани за животне нужности што их у животном процесу производи и задовољава рад. Темељни увјет рада је живот сам“ (Арендт 1991: 11). Друга форма дјелатности, наиме „дјелатност произвођења одговара неприродности људске егзистенције која није урасла у вјечно враћање животног циклуса људског рода и чија смртност није њиме надомјештена. Произвођење осигурава „умјетни“ свијет ствари, потпуно различит од све природне околине. Сваки је индивидуални живот ограничен властитим границама, док их сам овај свијет надживљује и надилази. Темељни услов произвођења је свјетовност“ (Арендт 1991: 11). Насупрот тим двјема формама, Арендт истиче дјеловање као „једину дјелатност што се одиграва изравно између људи, без посредовања ствари или материје, одговара темељном увјету плуралитета, чињеници да људи, а не човјек, живе на Земљи и настањују свијет. Премда се сви видови људске увјетованости на неки начин односе на политику, овај плуралитет је битан увјет не само *condicio sine qua non* него и *condicio per quam*, свеукупног политичког живота“ (Арендт 1991: 11). Према Хани Арендт, појам дјеловање увијек значи и у себе укључује међусобно дјеловање, сматрајући да се активни људски живот испуњава тек са дјеловањем у сфери јавности и тиме категорија

дјеловања задобија специфично првенство испред друга два модуса људских дјелатности, наиме рада и произвођења. И Аристотел је, истиче Хана Арент, својим појмом *bios politikos* мислио „изричито само сферу оног политичког у својеврсном значењу, а с њим дјеловање (*prattein*) као политичку активност у својеврсном смислу“ (Арент 1991: 19). Отуда Арент налази у грчком појму *prattein* изворни облик дјеловања као политичке активности *par excellence*.

Треба напоменути да је Хана Арент, будући да је човјека сматрала дјелатним бићем, настојала да опише форме његове дјелатности и оно што се са њим дешавало и у новом вијеку, а ти описи откривају да је она преузела, поред Аристотеловог разликовања *oikos-a* и *polis-a*, и Аристотелово разликовање форми дјелатности *praxis* и *poiesis*, дјеловање и произвођење, тако да је обновљени појам дјеловања постао нова форма *praxis-a*, а појмови рада и производње, који потичу од појма *poiesis*, прилагођени су потребама новог доба. Аристотел је дефинисао *praxis* као дјеловање које има свој смисао у самом себи, оно је самосврха, док је *poiesis* одређен циљем који лежи у производу дјеловања (као што је циљ градње куће кућа). Хана Арент у тој диоби налази кључ за разумијевање новог свијета. У њему је несумњиво *poiesis* однијела побједу над *praxisom*, односно рад и произвођење издигли су се изнад дјеловања. Уколико се узме у обзир вриједност коју је Хана Арент приписивала дјеловању у људском животу, а посебно у политици, тада је очигледно да је, према њеном мишљењу, људска егзистенција озбиљно угрожена.

Губитком политичког, као подручја људског дјеловања, а Хана Арент се прибојавала да би се управо то могло и догодити, настала би аутоматика друштвених процеса која би попримила такву динамику да би се људско дјеловање у њој сматрало још само случајном појавом. У доба кризе политике и политичког, према мишљењу Хане Арент, морамо бити свјесни извјесности да се такве промјене у свијету неће догодити уколико се политика не ускрати разним епократима и ако се не врати међу грађане као политичке субјекте. Дакле, губитком политичког поља, а оно се губи ако људи повјерују да се нешто може догађати мимо њиховог ангажмана, губи се људско дјеловање као могућност човјека да обликује свој свијет. Према томе, само онај ко одлучи да дјелује, сматра Арент, може да очекује да би свијет могао бити и другачији.

Литература

- Arendt, H. (1990): *Philosophy and Politics*, New York: Blücher Literary Trust, Social Research, 57/1.
- Арендт, Х. (1991): *Vita activa*, Аугуст Цесарец: Загреб.
- Арендт, Х. (1994): *Истина и лаж у политици*, Београд: Филип Вишњић.
- Арендт, Х. (2002): *Заточеници зла – завештање Хане Арент*, Београд: Београдски круг, Женске студије.
- Арендт, Х. (2010): *Живот духа*, Београд: Службени гласник.
- Хелд, К. (2000): *Феноменологија политичкога свијета*, Загреб: Матица Хрватска.
- Посавец, З. (2012): „Филозофија и филозофија политике“, Загреб: *Политичка мисао*, год. 49, бр. 1.

Biljana Ž. Balta

THE RELATION BETWEEN PHILOSOPHY AND POLITICS IN THE HANNA ARENDT'S WORKS

Summary

Tense relationship between philosophy and politics remains present throughout the entire history of Western European philosophy and in its spiritual tradition, and this tension is, according to Hanna Arendt, caused by the lack of understanding of philosophy towards the authentic field of politics. However, this is, according to her, one almost necessary union, because philosophizing as a ruminating process is usually done in solitude, that is outside the public sphere. Since by its immanent structure philosophy sets the demand for discovering the truth, it, as a consequence, is denied of the true relationship towards political experience, that is the world of plurality and relative truth. Hana Arendt firmly believes that we cannot give a satisfactory answer to the challenge of the world, which comprises in itself the question of human relationship towards nature, people who surround us, and towards entire human community, especially if this is to be done by the man's, philosopher's isolation into a world of pure pondering, as it is impossible to be achieved by mastering the world with scientific and

technological manufacture. According to Hana Arendt's opinion, this can only be achieved by one self's authentic political actions, which are expressed in a manner of preserving and further developing the foundations of humanity, and protecting the one world we share.

ИНДУСТРИЈА ВРБАСКЕ БАНОВИНЕ

Апстракт: Опишта привредна, културна и просвјетна заосталост била је карактеристика простора на коме је 1929. године формирана Врбаска бановина. У том погледу, изузетак није била ни индустријска производња, која је на том простору започела још у периоду аустроугарске окупације, али је све до стварања прве заједничке државе Јужних Словена остала на веома ниском нивоу. Иако је тај простор имао све природне предуслове за успјешан развој индустрије, а посебно прераде дрвета, Врбаска бановина је, и поред тога, спадала међу најслабије индустријски развијене области Краљевине Југославије.

Кључне ријечи: Краљевина Југославија, Врбаска бановина, индустрија

Истраживање индустрије Краљевине Југославије у цјелини или њених појединих управних подручја, пред истраживача поставља низ конкретних проблема. Прије свега, то се односи на несигурност и контрадикторност статистичких података, што је, у највећој мјери, било посљедица недефинисаног појма индустријских погона. У годинама послје Првог свјетског рата, као индустријски погон рачунало се постројење које има одређени број радника или одређену снагу погонског агрегата. Међутим, ти критеријуми нису увијек били поштовани, што је неминовно доводило до збрке и нетачних статистичких података. То стање покушало се промијенити Законом о радњама, од 5. новембра 1931. године, чији је 32. члан прописивао шта се подразумијева под појмом индустријске (фабричке) радње, али до те мјере уопштено и неодређено, да је у надлежности банова остало да сваки за своје подручје прецизније дефинишу појам индустрије. Пошто банови у највећем броју случајева то нису урадили, тако је појам индустрије и даље остао неодређен. То је на крају омогућило и самим власницима фабрика да своје погоне могу по слободној вољи регистровати у регистар индустријских погона или у регистар занатских радњи, што је доводило до још веће збрке. Посебан проблем при прецизнијем регистровању броја индустријских предузећа био је тај што границу између занатства и индустрије некада није било могуће ни прецизно одредити, јер су постојали појмови индустријска радња у занатском обиму или занатска радња индустријског карактера.¹

* mdraga@teol.net

¹ *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, Београд 1941, 7.

Колико су велику препреку за истраживаче представљали наведени проблеми око самог дефинисања појма индустрије, види се и на примјеру Врбаске бановине, за коју различити аутори и статистичке публикације наводе сасвим контрадикторне податке о броју индустријских погона на њеној територији, у вријеме њеног стварања. Тако, на примјер, М. Нишкановић, не наводећи изворе, тврди да је 1929. године у Врбаској бановини било 51 индустријско предузеће.² За разлику од њега, Стеван Куколеча, који се иначе сматра највећим ауторитетом када је у питању истраживање индустрије у међуратном периоду, тврди да је крајем 1928. године на простору који је обухватила Врбаска бановина било 72 индустријска погона.³ Супротно њима, званична статистика Краљевине Југославије, то јест, *Статистички годишњак* за 1930. годину, наводи на простору Врбаске бановине чак 91 индустријско предузеће и то само у пет главних индустријских грана (шумска и дрвна, рударска, алкохола и пића, прехранбена и текстилна).⁴ Још већу забуну изазива Алманах Краљевине Југославије из 1932. године, који је у срезовима Врбаске бановине побројао преко 150 индустријских погона и то без рудника и воћних расадника, који су у Алманаху такође навођени као индустријски погони.⁵

Увиђајући све недостатке и проблеме које ствара непостојање прецизне статистике индустријских погона и сами индустријалци су на једној конференцији, новембра мјесеца 1931. године, замолили краљевску владу да организује попис индустријских погона и изради статистику индустрије Краљевине Југославије. Управо у то вријеме објављен је и Закон о земаљској одбрани, који је, између осталог, предвиђао и систематску припрему индустрије за мобилизацију и снабдијевање војске и становништва у случају рата. На тај начин дат је правни основ за прикупљање прецизнијих статистичких података о индустрији, а тај посао повјерен је Инспекцији земаљске одбране, док је посао око обраде података и израде статистике повјерен Министарству трговине и индустрије. Тако су, пуних 15 година након завршетка Првог свјетског рата, створени адекватни услови да 1934. године започне први прави попис индустријских погона у Краљевини Југославији.

² Мирослав Нишкановић, *Градска привреда у Врбаској бановини у време Светислава – Тисе Милосављевића*, у: Светислав Тиса Милосављевић, *Зборник радова са Округлог стола одржаног у Бањој Луци 16. октобра 2004. године*, Бања Лука 2006, 129.

³ Stevan M. Kukoleča, *Industrija Jugoslavije 1918-1938*, Beograd 1941, 80.

⁴ *Статистички годишњак Краљевине Југославије за 1930. годину*, Београд 1933, 128–129. Од наведеног броја индустријских предузећа највише је отпадало на шумску и дрвну индустрију, њих 49, рударску 4, алкохола и пића 8, прехранбену 27 и текстилну 3.

⁵ *Алманах Краљевине Југославије*, IV јубиларни свезак 1929–1931, Београд 1932, 405–415.

Тај посао је потрајао неколико година, а први материјали предати су од стране Инспекције земаљске одбране Министарству трговине и индустрије половином 1936. године, а посао је коначно завршен 1938. године, када је статистичка служба Министарства трговине и индустрије могла да започне израду званичне статистике индустрије Краљевине Југославије. Међутим, како до тада законски и даље није било прецизно регулисано шта се све има сматрати индустријским погоном, а шта занатском радњом, служба за статистику Министарства трговине и индустрије израдила је властите критеријуме и озваничила их 29. јула 1938. године у *Службеним новинама* Краљевине Југославије. Примјера ради, за дрвну индустрију, иначе тада најважнију индустријску грану Врбаске бановине, критеријуми по којима се неки фабрички погон могао сматрати индустријским, били су следећи:

1. Стругаре које располажу најмање једним брзоходним или пуним гатером чије су димензије најмање 650/600mm.
2. Фабрике намјештаја, столарије и слично, које имају машински погон од најмање 20 КС и имају било 4 разне обичне столарске машине, било 1 или више комбинованих машина, способних да потпуно замијене обичне машине и које запошљавају најмање 15 радника.
3. Фабрике за осталу механичку обраду дрвета, израду канцеларијског и школског прибора, колица, штапова, ролетни и слично, да имају машински погон од најмање 20 КС и запошљавају најмање 15 радника.
4. Индустрија за импрегнирање дрвета, према разграничењу на основу члана 32 Закона о радњама.⁶

Овакви и слични критеријуми били су постављени и за све остале индустријске гране. Треба још нагласити да у надлежност Министарства трговине и индустрије нису спадали индустријски погони везани за рударство, те предузећа која су била у надлежности Министарства саобраћаја и Министарства војске и морнарице. На тај начин, коначно је тек крајем 1938. године дата, барем приближно, тачна слика индустријских погона Краљевине Југославије, то јест, да је на дан 31. децембра 1938. године у Краљевини Југославији радило 2940 индустријских предузећа са 4257 фабрика.⁷

⁶ *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа, 7.*

⁷ Исто, 8. Статистички подаци које је на овај начин прикупила Инспекција земаљске одбране, а обрадила и публиковала статистичка служба Министарства трговине и индустрије Краљевине Југославије, сматраће се у овом раду као најрелевантнији подаци о индустрији Врбаске бановине, као и разматрања др Стевана

Када је, Законом о називу и подјели Краљевине Југославије на управна подручја, који је донесен 3. октобра 1929. године, створена Врбаска бановина, на простору од 20.436 квадратних километара, колико је она обухватала, индустрија је била, можемо слободно рећи, тек у повоју. Осим неколико крупнијих предузећа, углавном се радило о малим индустријским погонима, који су запошљавали јако мали број радника, а поред тога, таква индустрија, осим неколико изузетака, није била у стању да издржи тржишну утакмицу са великим индустријским предузећима у земљи и иностранству. Поред тога, то су, у највећем броју случајева, били индустријски погони настали још у периоду аустроугарске окупације, а њихов размјештај зависио је углавном од извора сировине и саобраћајне мреже, па се тако дешавало да један број срезова Врбаске бановине (Котор Варош, Маглај, Грачаница, Мркоњић Град, Сански Мост, Босански Петровац и Цазин) уопште немају никакве индустрије.⁸ Из званичне статистике индустрије Краљевине Југославије види се да су од укупно 89 индустријских предузећа која су основана од 1878. до краја 1938. године, на подручју које је обухватила Врбаска бановина, њих чак 44 подигнута до 1918. године, док је у периоду од 1918. до 1941. године, значи за више од 20 година, у Врбаској бановини покренуто свега 35 нових индустријских погона, док за њих 10 нема података о години оснивања.⁹ Крајем 1928. године, Врбаска бановина је, према броју индустријских погона, учествовала у укупној индустрији Краљевине Југославије са само 2,19%, а лошије стање једино је било у Зетској бановини, у којој је тада било свега 1,30% свих фабрика у држави.¹⁰ Крајем те 1928. године индустрија Врбаске бановине располагала је укупно са 9.483 радна мјеста.¹¹ Енергични и предузимљиви Светислав Тиса Милосављевић, први бан Врбаске бановине, учинио је енормне напоре на свеукупном привредном, културном и просвјетном уздицању повјерене му бановине. Међутим, његови домети на пољу индустријализације били су ограничени самом чињеницом да је индустрија у условима капитализма углавном била ствар приватне предузимљивости, те да је власт на свим нивоима ту могла играти у већој мјери само регулаторну улогу. Осим тога, ингеренције банске власти се нису протезале на оне индустријске погоне који су били у власништву државе или под директном управом државних монопола. На тај начин, предузимљивом

Куколече која су, такође, базирана на подацима Министарства трговине и индустрије и истовјетним критеријумима за одређивање границе између индустријског и занатског погона.

⁸ Перко Војиновић, *Врбаска бановина у политичком систему Краљевине Југославије*, Бањалука 1997, 46.

⁹ *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, 72.

¹⁰ S. Kukoleča, *Industrija Jugoslavije 1918-1938*, 80.

¹¹ Исто, 112.

бану Милосављевићу, руке су на овом пољу биле скоро сасвим везане. Његова иницијатива могла је бити испољена само на пољу занатства и то давањем позајмица занатлијама, помагањем узорних радионица занатског задругарства и удружења за образовање, шегртских вечерњих течајева и других курсева, као и развојем и осавремењивањем занатских школа.¹² Наравно, не треба заборавити да је и саобраћајна мрежа важан фактор за развој индустрије неког подручја, а бан Милосављевић је и на том пољу учинио доста напора.

Могло би се рећи да је период од 1929. до 1933. године био једини период каквог-таквог успона индустријске производње у Врбаској бановини, јер је до краја 1933. године број индустријских предузећа у овој бановини нарастао на 83, што, на први поглед, несумњиво представља значајно побољшање за само четири године, и то у условима велике економске кризе. Према званичним подацима Министарства трговине и индустрије и према критеријумима које су они прописали, у току 1929. године основано је само 1 ново индустријско предузеће на простору Врбаске бановине, док је наредне, 1930. године, основано нових 6 индустријских погона. Наредне двије године основано је по једно и 1933. године 2 нова индустријска погона.¹³ Међутим, не треба заборавити да је управо период од 1929. до 1933. године био период велике свјетске економске кризе, која се неминовно морала негативно одразити на индустрију Краљевине Југославије, посебно оних предузећа која су своје производе извозила на инострано тржиште, што је био случај са индустријом дрвета. Тако, на примјер, у Врбаској бановини, октобра мјесеца 1932. године, нису радиле пилане у Теслићу, Дрвару, Оштрељу, Приједору и Бањалуци.¹⁴ Исто тако, у поређењу са осталим дијеловима Краљевине Југославије, долазимо до закључка да слика индустријских погона Врбаске

¹² Светислав Т. Милосављевић, *Сусрети са краљем*, Бања Лука 1996, 129.

¹³ *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, 63. У смислу оснивања нових индустријских предузећа, не изгледају нимало увјерљиво подаци које даје М. Нишкановић, такође не наводећи извор, а према којима су на простору Врбаске бановине 1930. године основана чак 22 нова индустријска предузећа, 1931. још 12, затим у току 1932. године још 4, што значи да је у Врбаској бановини крајем 1932. године било 89 индустријских предузећа, са, помало невјероватних, 40.000 радника (М. Нишкановић, *Градска привреда у Врбаској бановини у време Светислава – Тисе Милосављевића*, 129). Овдје се вјероватно ради о различитим критеријумима за одређивање појма индустријских погона, који су очигледно сасвим различити од критеријума које је прописало Министарство трговине и индустрије, али посебно проблематично изгледа појам „индустријско предузеће“ што имплицира да аутор не говори о фабрикама већ о новоснованим предузећима или фирмама које су у појединим случајевима могле имати и имале по неколико индустријских погона.

¹⁴ Драгиша Д. Васић, *Дрвопрерађивачка индустрија у Теслићу од 1896. до 1941. године*, у: *Споменица академику Здравку Антонићу*, Бања Лука 2012, 274.

бановине из 1933. године изгледа прилично лоше. Тако, на примјер, ако узмемо у обзир податак да је само 2,17% свих фабрика Краљевине Југославије, те 1933. године, отпадало на Врбаску бановину, онда видимо да се учешће ове бановине у укупном броју фабрика у читавој држави у односу на 1928 годину (2,19%) није повећало већ смањило. Тек тада нам постаје и јасно колико је индустријска производња Врбаске бановине представљала миноран чинилац у привредном животу Краљевине Југославије, али и то колико су друга управна подручја брже напредовала у индустријализацији у односу на ову бановину. Што је још горе, у укупном броју занатских радњи у Краљевини Југославији, Врбаска бановина је учествовала само са 3,15%.¹⁵ Осим наведених података, треба имати у виду и то да значајно повећање броја индустријских погона, које 1933. године износи 12,5% у односу на 1929. годину, мјерено према стању из 1938. године, није пратило адекватно повећање погонске снаге, које за наведени период износи само 1,95%. Исто тако, повећање броја индустријских погона у наведеном проценту, пратило је повећање броја радних мјеста само са 4,93%.¹⁶ Овдје треба нагласити да број радних мјеста не значи и стварни број радника, јер су у недостатку прецизнијих статистичких података, истраживачи и статистичари прибјежавали необичном рјешењу, то јест, умјесто стварног броја радника давали су податке о броју радних мјеста, а то је у ствари „максималан број радника који може да се упосли у индустрији при пуном искоришћењу капацитета машина радилица.“¹⁷ Дакле, са својих 10.042 радна мјеста, колико их је регистровано 1933. године, Врбаска бановина је у укупном броју радних мјеста Краљевине Југославије учествовала само са 3,24%, што према стању с краја 1928. године (3,40%) представља смањење, а не повећање учешћа на нивоу државе. Иако су, према овом параметру, иза Врбаске бановине 1933. године заостајале Зетска, Вардарска и Приморска бановина, ипак треба рећи да су све оне у том четворогодишњем периоду забиљежиле повећање, а не смањење процентуалног учешћа броја радних мјеста у укупном радништву Краљевине Југославије, као што је био случај са Врбаском бановином. То нам још једном потврђује да је Врбаска бановина била област са најспоријим индустријским развојем у Краљевини Југославији. Исто тако, поређења ради, навешћемо само да је Зетска бановина, која је уз Врбаску словила за најслабије индустријски развијену, имала у истом периоду повећање броја индустријских погона за 16,44%, али је овај проценат пратило и адекватно

¹⁵ Љубодраг Димић, *Бан Светислав – Тиса Милосављевић, културне прилике и културна политика у Врбаској бановини 1929-1934*, у: Светислав Тиса Милосављевић, *Зборник радова са Округлог стола одржаног у Бањој Луци* 16. октобра 2004. године, Бања Лука 2006, 155.

¹⁶ S. Kukoleća, *Industrija Jugoslavije 1918-1938*, 159.

¹⁷ Исто, 96.

повећање погонске снаге у износу од 11,70%, као и повећање броја индустријских радних мјеста у проценту од 11,96%.¹⁸

Подаци за период од 1934. до 1938. године несумњиво показују да се привредна депресија, посебно криза дрвне индустрије, у значајној мјери одражавала и на индустрију Врбаске бановине, јер у том периоду имамо повећање индустријских капацитета само за 5,67%, што је упола мање у односу на период од 1929. до 1933. године. Колика је била криза индустрије могу да посвједоче и подаци о оснивању нових индустријских погона у том периоду. Тако 1934. године у Врбаској бановини није основан ниједан нови индустријски погон, 1935. основана су три, 1936. ниједан, 1937. два и 1938. године ниједан.¹⁹ У истом том периоду, повећање погонске снаге износило је само 1,05%, што сасвим одговара овом значајно умањеном порасту индустријских погона.²⁰ Међутим, збуњујући податак представља значајно повећање броја индустријских радних мјеста у наведеном периоду, које износи читавих 11,33% (11.425 радних мјеста) и никако није у складу са овако малим повећањем индустријских погона нити њихове премале погонске снаге. Објашњење за овај очигледан диспарат, стручњаци су још тада тражили у структури новоподигнуте индустрије, гдје су превагу односила предузећа малог капацитета, то јест, већи број радника распоређених на прилично малу погонску снагу. Таква су, на примјер, била предузећа хемијске индустрије или електричне централе малог капацитета, саграђене у оквиру неке друге индустријске гране. Илустративан примјер за овај диспарат, који је мање-више био карактеристичан за цијелу Краљевину, представља податак да у наведеном периоду у читавој земљи није подигнута ниједна хидроцентрала већег капацитета нити калорична централа намијењена индустријским потребама. Слична ситуација је и са осталим индустријским гранама, што објашњава ову огромну разлику између погонске снаге новоподигнутих индустријских погона и броја радника који су их опслуживали.

Да је индустријска производња у Врбаској бановини у посматраном периоду више стагнирала него што је напредовала, убједљиво показују и подаци из 1938. године, када је у Врбаској бановини регистровано укупно 88 погона.²¹ Од тог броја, највише индустријских погона отпадало је на прераду дрвета (27), затим на електричне централе (24) те на прехранбену индустрију (10).²² Међутим, опет у поређењу са другим бановинама, видимо

¹⁸ Исто, 159.

¹⁹ *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, 63.

²⁰ S. Kukoleća, *Industrija Jugoslavije 1918-1938*, 165.

²¹ Исто, 63; *Статистички годишњак Краљевине Југославије за 1940. годину*, Београд 1941. године, 183;

²² S. Kukoleća, *Industrija Jugoslavije 1918-1938*, 63.

да су ријетке индустријске гране у којима је Врбаска бановина, према броју индустријских погона, играла значајнију улогу у индустрији Краљевине Југославије. На примјер, у прехранбеној индустрији Краљевине Југославије, 1938. године, Врбаска бановина је, према броју погона, учествовала са 1%, у текстилној 0,93%, индустрији коже 1,72%, дрвној индустрији 4,74%, хемијској 2,07% и тако даље.²³ Ову статистику донекле поправља индустрија дувана, јер је у Бањој Луци била једна од укупно пет фабрика дувана на простору Краљевине Југославије, као и индустрија минералних уља и дестилације дрвета, гдје Врбаска бановина, по броју погона, учествује у проценту од 23,08% на нивоу читаве Краљевине Југославије. Укупно учешће индустрије Врбаске бановине у индустрији Краљевине Југославије, према броју фабрика, износило је те 1938. године 2,23%.²⁴ То је било мало повећање у односу на 1933. годину, али и још један показатељ да је Врбаска бановина најспорије напредовала у односу на све остале бановине, када је у питању развој индустрије.

Према подацима из 1938. године, истина непотпуним, јер све фабрике нису послале податке, индустрија Врбаске бановине располагала је са укупно 11.425 радних мјеста, што је чинило само 3,44% од укупног броја радних мјеста у Краљевини Југославији.²⁵ Када је у питању распоред радних мјеста по индустријским гранама, највише их је било у дрвној индустрији (4836), затим у индустрији минералних уља и дестилацији дрвета (2169), преради метала (1128) и хемијској индустрији (1026).²⁶ Када је ријеч о радним мјестима, треба још једном нагласити да је овдје дат само број могућих радних мјеста, а не стварни број радника, тако да није познат тачан број ни осигураних радника, а поготово сезонских и неосигураних радника, који су повремено или стално били ангажовани у индустрији Врбаске бановине. Међутим, да не бисмо били сасвим ускраћени за, барем дјелимичне, податке о броју индустријских радника Врбаске бановине, као и због сагледавања стварног односа стално запослених и сезонских радника, навешћемо податке о просјечном броју радника Врбаске бановине, које је обухватила званична статистика индустрије Краљевине Југославије за годину 1938, али с напоменом да чак 28 фабрика или скоро једна трећина, није уопште послала податке о броју радника или фабрике нису уопште радиле те године. Према тим подацима, у индустрији Врбаске бановине било је у току 1938. године просјечно запослено укупно 6316 радника. Од тог броја, сезонски је било ангажовано 1977 радника, што значи да је стални број индустријског радништва у Врбаској бановини, те године, износио 4339 радника. Преовладала је мушка радна снага и то у огромном омјеру,

²³ Исто, 65.

²⁴ Исто.

²⁵ Исто, 100.

²⁶ Исто, 101.

о чему несумњиво свједочи податак да је било стално запослених само 90 жена, у односу на 4247 мушких радника. Неквалификовани радници чинили су огромни проценат, чак 84,54%, од укупног броја радника. Тај проценат још је већи, чак 98,83%, када је у питању сезонски ангажована радна снага. Од укупног броја радника, на странце је отпадало укупно њих 99.²⁷ Треба рећи да је велики проблем приликом прикупљања података о броју радника, осим тога што неке фабрике нису уопште слале податке, било и то што су неки послодавци слали лажне податке, који су били далеко од стварног броја радника ангажованих у њиховим фабрикама. Због свега тога, морамо имати у виду да овдје презентовани подаци о броју индустријских радника у Врбаској бановини нису ни близу тачни, јер је само један индустријски гигант, као што је, на примјер, био ШИПАД, запошљавао више од 4000 радника. Али, и поред тога, према подацима из 1935. године, које су саопштили представници радничких удружења, у Бањој Луци је било незапослено око 4000, а цијелој Врбаској бановини близу 20.000 радника.²⁸

Укупна погонска снага индустрије у Врбаској бановини износила је 1938. године 38.268 КС, што је било само 4,09% укупне погонске снаге којом је располагала индустрија Краљевине Југославије.²⁹ За сагледавање стварних прилика индустрије Врбаске бановине, неопходно је напоменути и то да је укупан индустријски капитал ове бановине 1938. године износио само 4,60% укупног индустријског капитала Краљевине Југославије.³⁰ Међутим, ако упоредимо ове податке, видимо да је инвестирани капитал процентуално превазилазио све остале параметре (број радника, погонску снагу и број фабрика), што на први поглед не изгледа сасвим логично. Али, ово је била посљедица структуре индустрије Врбаске бановине, гдје су преко 50% индустрије чинили дрвна индустрија, електричне централе и хемијска индустрија (минералних уља). Тако је, на примјер, код 19 фабрика које су припадале дрвној индустрији инвестирани капитал износио до 3 милиона динара, код пет фабрика је инвестирано до 10 милиона, код двије 25 милиона, а код једног индустријског погона дрвне индустрије преко 100 милиона динара. Осим тога, код 10 електричних централа у Врбаској бановини инвестирани капитал износио је од 3 до 10 милиона динара, али је највећи допринос овом диспаритету инвестираног капитала у односу на све остале параметре, дала индустрија минералних уља, којој су у Врбаској бановини, са дестилацијом дрва, припадала свега три предузећа, али се код једног од њих инвестирани капитал ближио цифри од 100 милиона, а код другог, тај износ је прелазио цифру од 100 милиона динара.³¹

²⁷ *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, 24.

²⁸ *Врбаске новине*, бр. 838, Бања Лука 23. октобар 1935. године, стр. 2.

²⁹ S. Kukoleća, *Industrija Jugoslavije 1918-1938*, 135.

³⁰ Исто, 176.

³¹ Исто, 177.

Да се стање индустрије Врбаске бановине није значајније поправило ни у наредном периоду, показује званична статистика индустрије Краљевине Југославије, чији су подаци, за разлику од Куколече, дјелимично допуњени и подацима о стању индустрије из 1939. године. Према тим подацима, Врбаска бановина је имала 40 индустријских фирми са укупно 89 индустријских погона, у које је било уложено нешто мало мање од 378 милиона динара, а располагали су са погонском снагом од 35.157 КС, као и са 9.329 радних мјеста. Вриједност укупне производње индустрије Врбаске бановине износила је нешто мало више од 396 милиона динара.³² Занимљив је податак да је био већи удио чисто домаћег капитала уложеног у индустрију Врбаске бановине, док је чисто страни капитал играо скоро минорну улогу. Страни капитал је показивао знатно веће присуство у индустријским погонима са мјешовитим, домаћим и страним, капиталом, али је и ту било знатно више индустријских погона са претежно домаћим, него са претежно страним капиталом. Највише капитала на нивоу бановине било је уложено у дрвну индустрију, а затим у хемијску, чак 30% укупног индустријског капитала бановине.

Када је у питању структура индустријских погона Врбаске бановине у посматраном периоду, већ је речено да је велики проценат отпадао на дрвну индустрију. Наравно да су за то, прије свега, постојали природни предуслови, јер је 938.112 хектара бановине било под шумом. Ако имамо у виду чињеницу да је Врбаска бановина заузимала површину од укупно 1.891,741 хектар, то значи да је чак 49,58% бановине било покривено шумом.³³ Веома значајно, са аспекта развоја дрвне индустрије, било је и то што су чак 70,88% површине, под шумом, заузимале високе шуме, од чега је највише отпадало на букву (27,87%), затим храст (11,97%), четинари (10,88%)³⁴ и тако даље. Због тога је чак 34,83% или више од једне трећине индустрије Врбаске бановине отпадало на индустрију дрвета.³⁵ А из ранијих података видјели смо да је и поред оволиког процента, учешће дрвне индустрије Врбаске бановине у дрвној индустрији Краљевине Југославије износило само 4,74%, што само за себе довољно говори. Повољну околност представљала је чињеница да је највећи дио производње дрвне индустрије ишао у извоз, али ће се зато и

³² *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, 12.

³³ *Статистички годишњак Краљевине Југославије за 1932. годину*, Београд 1934, 78 и 99. Неки аутори износе и другачије податке, а о томе више погледати: Жељко Савановић, *Грађа за дрвене мостове у Врбаској бановини 1929-1937*, Радови Филозофског факултета у Бањој Луци, бр. 14, Бања Лука 2011, 141, напомена бр. 8.

³⁴ *Статистички годишњак Краљевине Југославије за 1933. годину*, Београд 1934. године, 99–101.

³⁵ *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, 9.

турбуленције на међународном тржишту дрвета тридесетих година изразито негативно одражавати на дрвну индустрију Краљевине Југославије, па самим тим и Врбаске бановине.

Свакако најзначајније индустријско предузеће у Врбаској бановини било је Шумско индустријско предузеће а. д. Дрвар–Добрљин, Сарајево, које је било у власништву државе. Осим прераде дрвета, као примарне индустријске дјелатности, било је заступљено и у другим индустријским гранама, а имало је своје погоне у Дрвару, Добрљину, Срнетици, Приједору, Миачици (етерично уље), Оштрељу и полуострву Клобучац (електрична централа). Према подацима из 1937. године, укупно је имало запослених 4880 радника, од чега је квалификованих било свега 563, а све остало су били неквалификовани. Занимљиво је да је осигураних радника било чак 4037 и само 100 сезонаца. Такође, занимљиво је да је у фирми радило свега 70 жена, од чега је њих 50 било малољетно.³⁶ Чак и у вријеме најтеже кризе дрвне индустрије, половином тридесетих година, ШИПАД Дрвар–Добрљин је успијевао да успјешно послује. Тако је, на примјер, једна од најтежих година за дрвну индустрију била 1936, када је јако заоштрена међународна политичка ситуација, посебно као посљедица сукоба између Италије и Абисиније и грађанског рата у Шпанији. Осим тога, честе су биле и валутарне пертурбације у земљама француског франка, које су ометале нормалан рад у међународној трговини. Све се то веома негативно одражавало на предузећа попут ШИПАДА, који је највећи дио своје производње пласирао у иностранство. Тако су, на примјер, стотине кубика резане грађе намијењене за шпанско тржиште, морале те 1936. године бити истоварене у лукама на сјеверу Африке, а хиљаде кубика већ спремне грађе није могло кренути на шпанско тржиште. Њих је требало пласирати на ново тржиште, што је било посебно тешко, јер друга тржишта такву робу обично нису узимала. Осим тога, губитак шпанског и италијанског тржишта захтијевао је темељиту промјену у начину обраде дрвне грађе, јер се сада већина производње морала прилагодити енглеским димензијама, за енглеско и јужноамеричко тржиште. Поред тога, почетком 1936. године експлодирао је и катао у главном погону у Дрвару, што је пријетило да заустави читав производни процес.³⁷ Ипак, и поред свих ових недаћа, ШИПАД је успио да одржи непрекидну производњу у цијелом предузећу и да те године пласира око 150.000 m³ резане грађе, на домаће и страно тржиште.³⁸ Највише грађе извезено је у Аргентину, затим Енглеску, Алжир, Египат и Палестину, Њемачку, Тунис и тако даље. Те

³⁶ Архив Југославије, фонд 65 (Министарство трговине и индустрије), фасцикла 523, јединица описа 1234, док. бр. 1330 (У даљем тексту: АЈ, 65-523-1234/1330).

³⁷ Шумско индустријско предузеће а. д. Добрљин–Дрвар, *Извјештај за пословну 1936. годину*, Сарајево 1937, 5–6.

³⁸ Исто, 7.

године, ШИПАД је, и поред свих недаћа, успио да од групе „Симониус“ откупи фабрику целулозе у Дрвару, али није успио да је те године стави у погон. У току наредне, 1937. године, ШИПАД је произвео 115.000 m³ резане грађе у вриједности од 43,75 милиона динара, 134.005 m³ јелових цјепаница у вриједности од 536.020 динара те 92.288 m³ букових цјепаница у вриједности од 720.000 динара. Чак 87% производње те године било је пласирано на инострано тржиште. У електричној централни у Приједору ШИПАД је производио струју за властите потребе, али је вишак и продавао и то: Градској општини 57.133 KWh, станици државних жељезница 11.379 KWh, Дирекцији државног рудника Љубија 4802 KWh.³⁹ Према подацима из 1940. године, овај, за тадашње прилике, истински привредни гигант имао је у свом саставу пилане у Дрвару, Добрљину, Завидовићима и Устипрачи, затим млин у Оштрељу, машинску радионицу у Дрвару, фабрику сандука и буради у Дрвару, столарску радионицу у Дрвару, те електричне централе у Оштрељу, Срнетици, Приједору, Добрљину, Дрвару и Завидовићима.⁴⁰

Од осталих индустријских погона дрвне индустрије у Врбаској бановини, вриједно је поменути и Босанско дионичарско друштво за искоришћавање дрвета из Бањалуке, које је основано још 1913. године искључиво домаћим капиталом. Посједовало је парни погон од 1380 КС. Годишње је резало око 70.000 m³ четинарских клада и око 30.000 m³ букових клада. Од те грађе годишње је производило око 38.000 m³ јелове и 12.000 m³ букове грађе, као и 3000 m³ јамског дрвета и 2000 вагона буковог огревног дрвета. Предузеће је посједовало 13 пуних гатера, 4 гатера за калење, један строј за рендисање даске, један строј за гуљење парене буковине, затим стројарницу, котловницу, брусионицу и тако даље. Према подацима из 1935. године имало је стално запослених 15 радника у администрацији, 16 техничког особља, 77 квалификованих и 973 неквалификована радника. Осим тога, сезонски је било запослено још око 1000 радника. Радило се углавном осмочасовно радно вријеме, а само би се по неколико мјесеци у години радило у двије смјене.⁴¹ У вријеме кризе дрвне индустрије, половином тридесетих година, предузеће је запало у велике проблеме. Пословну 1936/1937. годину завршило је са губитком од преко 5,5 милијарди динара, од чега је био велики дио раније акумулираног дуга, а до 1940. године то дуговање је нарасло на преко 12 милијарди динара. У току 1937. године предузеће је произвело само 75% планираног и то највише због тромјесечног штрајка радника, чији положај очигледно није био нимало завидан. Све се то одражавало и на број радника, па је тако, на примјер, на дан 30. јуна 1938. године радило свега 598 сталних радника и 240 сезонаца, а већ 31. децембра те године предузеће је

³⁹ АЈ, 65-523-1234/1330

⁴⁰ Исто.

⁴¹ АЈ, 65-514-1234/1322.

запошљавало 523 стална радника и ниједног сезонца.⁴² Ако имамо у виду да је 1935. године предузеће имало укупно 1081 стално запосленог радника и да се за само три године број радника више него преполовио, онда нам постаје јасно са каквим се све проблемима у пословању ово предузеће суочило у вријеме кризе дрвне индустрије и колико је то имало негативних посљедица.

Од индустријских погона дрвне индустрије, који су запошљавали већи број радника, треба поменути и фирму „Нашичка“ – творница танина и пропила д.д. Загреб, која је у Беговом Хану, у срезу Босанска Градишка, имала пилану, као и један индустријски погон у Горњим Подградцима. Пилана у Беговом Хану запошљавала је половином 1938. године 518 стално запослених радника, као и 445 сезонаца.⁴³

Свакако значајан индустријски погон у Врбаској бановини била је и Југословенска дестилација дрва, дионичарско друштво из Теслића, које је, осим пилане, посједовало и фабрику амбалаже, дестилерију дрвета, парни млин, те двије калоричне електроцентрале у Теслићу и по једну у Студеној и Блатници, такође у теслићком срезу. Предузеће је основано 1922. године, а било је у власништву фирме Прво југословенско д. д. за шумско господарство и индустрију са сједиштем у Загребу. У фабрици суве дестилације дрва произвођен је букови дрвени ретортни угаљ, дрвено вапно, сирова дрвена жеста, дрвено уље и дрвени катран, а из њих су по потреби добијани и остали производи попут сирћетне киселине, ацетона и слично. У пилани је прерађивана јелова, борова и букова дрвена грађа.⁴⁴ Поред оних у земљи, предузеће је имало своја заступништва и стоваришта у Бечу, Франкфурту, Будимпешти, Фиуми и Атини.⁴⁵ Као сва индустријска предузећа која су зависила од извоза у иностранство, и теслићка Дестилација дрва осјетила је све посљедице велике економске кризе почетком тридесетих година, као и све турбуленције на свјетском тржишту изазване међународним политичким заплетима. У току 1932. године предузеће се налазило на ивици гашења, али је ипак, дијелом захваљујући и државној помоћи, успјело да преброди кризу и опстане.⁴⁶ Остали погони дрвне индустрије у Врбаској бановини имали су знатно мање капацитете и мањи број радне снаге, који се углавном кретао од десетак до стотињак радника.

Важан индустријски објект за Бањалуку и Врбаску бановину била је и фабрика дувана у Бањој Луци. Фабрика је подигнута још 1888. године,

⁴² Исто.

⁴³ АЈ, 65-514-1234/1324.

⁴⁴ АЈ, 65-560-1280.

⁴⁵ Исто.

⁴⁶ За више информација о Југословенској дестилацији дрва д. д. Теслић, погледати у: Драгиша Д. Васић, *Дрвопрерађивачка индустрија у Теслићу од 1896. до 1941. године*, у: *Споменица академику Здравку Антонићу*, Бања Лука 2012, 259–280.

а 1922. године управљање фабриком преузела је Управа државних монопола у Београду. Преуређење и модернизација фабрике извршени су тек 1938. године, када су сва њена одјељења преудешена на машински погон. Струју је добијала од бањалучке градске општине. Заузимала је простор од 5 хектара и била смјештена у 17 масивно зиданих зграда. Прерађивала је дуван у листу у готове фабрикате, а годишњи капацитет јој је био, према подацима из 1938. године, 300 тона дувана за лулу, 360 тона крижаног дувана и 600 тона цигарета. Број стално запослених радника је повремено варирао, па је тако, на примјер, у току 1934. године у фабрици радило 292 радника, рачунајући и директора и 11 чиновника, а 1937. године радило је укупно 274 радника. Број сезонских радника је такође варирао и кретао се углавном од 50 до 150 радника.⁴⁷

Од значајнијих индустријских погона у Врбаској бановини треба поменути и рафинерију нафте у Босанском Броду, која је била власништво Американског петролеумског дионичарског друштва, са сједиштем у Загребу, које је од 1933. године носило званичан назив *Jugoslovenska Standard – Vacuum Oil Company d. d.* Власници дионица били су искључиво грађани САД–а. Рафинерија у Босанском Броду је располагала са једним локомотивом од 250 КС, два дизел мотора снаге 130 КС и 70 КС и једним локомотивом у резерви. Фабрика је имала и властити колосјек, нормални и ускотрачни, који је повезивао са станицом и пристаништем у Броду. Прерађивана је сирова нафта, која се увозила већином из Румуније, а производио се бензин, петролеј, плинско уље, ауто-уље, коломаст и разне друге врсте уља и мазива. У току 1933. године запошљавала је између 200 и 250 радника, као и 25 радника техничког особља. Имала је и 6 радника са факултетском спремом. Годишње је прерађивала око 9.000 вагона по 10.000 kg сирове нафте, као и 7.000 вагона остатака од прерађене нафте.⁴⁸

Од осталих индустријских погона у Врбаској бановини треба издвојити хидроцентралу Босанског дионичарског друштва за електрину у Јајцу, које је, такође, посједовало и фабрику за производњу хлора и електролизу кухињске соли. У Делибашином селу (срез Бањалука) радила је пивара и фабрика тјестенина, а у Буцаку (срез Бањалука) радила је машинска радионица и ливница гвожђа „Јелшинград“. Осим наведених погона, индустрију Врбаске бановине представљало је још десетак млинова, пет циглана, двије кожарске радње, више пилања и још понеки мањи индустријски објекат.⁴⁹ Некада значајан погон прехрамбене индустрије,

⁴⁷ АЈ, 65-487-1206/995.

⁴⁸ АЈ, 65-588-1279.

⁴⁹ *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, 119 -191.

Босанска индустрија шећера у Добоју, налазила се још од 1930. године у ликвидацији, али је све до рата на њеној економији радио одређени број радника. Тако је, на примјер, крајем јуна 1938. године на економији радило 69 неквалификованих и 2 административна радника.⁵⁰

На крају би се могло закључити да је индустрија Врбаске бановине, посебно у поређењу са осталим подручјима Краљевине Југославије, била на веома ниском нивоу. Од девет бановина и Управе града Београда, у односу на Врбаску, једино је лошије стање по питању индустрије владало у Зетској бановини. По многим параметрима, Врбаска бановина се није могла мјерити ни са једном другом области Краљевине, поготово не са индустријски развијеним бановинама, на примјер, Дравском, Савском или Дунавском. Довољно је само рећи да је у периоду свог највећег успона, дрвна индустрија Врбаске бановине, њена најразвијенија индустријска грана, имала свега 31 погон, док је, на примјер, Дравска бановина у исто вријеме имала 209 индустријских погона дрвне индустрије. Или, други примјер, на два погона металне индустрије у Врбаској бановини долазила су 64 таква предузећа у Дравској бановини. На укупно 9.329 од статистике регистрованих радних мјеста Врбаске бановине, 1938/39 године, долазило је чак 64.472 радних мјеста у Дравској бановини. Ови подаци без сумње свједоче о изразитој неразвијености индустрије Врбаске бановине, за све вријеме њеног постојања, али и о томе да она као таква није могла играти неку значајну улогу у привреди становништва ове области.

Draga Mastilović

INDUSTRY OF VRBASKA BANOVINA

Summary

At the moment of formation of Vrbaska Banovina in 1929 the industry was not sufficiently developed and its basis was industrial operation founded during Austro-Hungarian occupation of Bosnia and Herzegovina. The period from 1929 to 1933 was marked with a slight progress regarding industrial production on this area, despite the economic crisis which was present worldwide. From 1934 to 1938 industry in Vrbaska banovina stagnated and the crisis affected wood industry most. The period from 1938 1941 was more or the less the same. Statistical data

⁵⁰ AJ, 65-482-1200/651.

pointed out that in this period Vrbaska banovina was marked with the slowest industrial growth. The largest part of all industry belonged to wood industry, and the rest were lectric power plant, and then food indutry. At about the same time, the largest number of employees were in wood indutry.

МЈЕСТО И УЛОГА УЏБЕНИКА ИСТОРИЈЕ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У последње три деценије великих геополитичких промјена на простору Европе и свијета, дошло је у значајној мјери и до ревизије историјских догађаја, не само у општем домену научне историографије, него и мјеста и улоге предмета и наставе историје. Поред планова и програма, најизразитији облик концепта предмета и наставе историје у једној држави је уџбеник историје. Његове одлике, садржај и опремљеност у значајној мјери опредељују формирање историјске свијести младих генерација једне државе, као општег облика друштвене свијести и идентитета једног народа. Свакако да уџбеник не може бити резултат паушалног приступа његовом уређењу и карактеристикама. Он мора одговорити општим дидактичким принципима, психолошким стандардима, као и стандардима модерне историјске науке.

Кључне ријечи: историја, настава, уџбеник, дидактички принципи

1. Општа педагошко-дидактичка дефиниција уџбеника и фактора који утичу на његову израду и одлике у савременој настави

а) Педагошко-дидактичка дефиниција уџбеника и његових одлика у савременој настави

У дидактичком дефинисању процеса наставе постоје три основна фактора: наставник, уџбеник и садржаји наставе. Садржаји наставе су везивни предмет између наставника и уџбеника. Дидактичар Младен Вилотијевић тврди: „Наставник успоставља однос са учеником и, обрнуто, ученик са наставником преко садржаја. То, међутим не значи да су садржаји обично техничко средство преко којег опште друга два фактора наставе.“ Међутим, и навођење садржаја наставе у савременој настави уопште је широк појам. У старијим образовно-школским системима под садржајем наставе подразумијеван је само стручни (научни) материјал преточен у уџбенике. Без обзира на ову констатацију, неспорно је да наставни садржај опредељујуће

* oss@t-com.me

утиче на наставни процес. Она је повезана са наставниковим радом и односним предметом, те у том смислу Вилотијевић констатује: „Наставна грађа, дакле, битно утиче на наставника и његов рад. То се најбоље види на предметним специфичностима.“ Из овог се развија повратни процес, од ученика ка грађи и наставнику, чим Вилотијевић наводи: „Садржаји утичу не само на стил и приступ наставника него и ученика... Грађа у знатној мери, одређује како ће ученик учити. Од грађе доста зависи које ће способности ученик развијати.“ (Вилотијевић 1, 1999, 150 – 151). Слично мишљење има и дидактичар Никола Филиповић који наглашава: „‘Дидактички троугао’ обухвата наставника, ученика и садржаје. Многи су теоретичари вјеровали да осим ова три ‘основна чиниоца’ нема других фактора наставе. Међутим, данас се не говори о поменутом три фактора, већ о више фактора који непосредно или посредно присуствују у чину наставе.“ (Филиповић, 1988, 81).

Како је већ назначено, у савременој настави садржаји наставе су разнолики. Из домена педагошког и дидактичког сагледавања уџбеник заправо представља основно наставно средство, из кога су произашла сва друга наставна средства, и он их у значајној мјери сублимира. Филиповић, класификујући наставна средства, у прву групу сврстава текстуална наставна средства, а као прво наводи уџбеник. По њему: „Уџбеник је текстуално наставно средство у којем се научно и дидактички прикладно излажу и образлажу чињенице, законитости, теореме и ставови с циљем да полазници усвоје потребна знања, развијају своје мисаоне способности, стекну навику и културу рада са књигом.“ (Филиповић, 1988, 126).

И дидактичар Милан Баковљев има слично мишљење, чим има став, да:

„За разлику од разноврсних допунских и помоћних књига и брошура које се у настави користе, уџбеник је основна школска књига, писана на основу одговарајућег наставног програма и намењена ученику. Служи како за самостално усвајање новог наставног градива (за обраду градива текст-методом), тако и за проширивање, продубљивање, систематизовање и утврђивање већ обрађеног наставног градива.“ (Баковљев, 1992, 100).

б) Општи дидактички принципи на којима се заснива уџбеник

Савремена педагогија, дидактика, а у вези са њима и педагошка психологија, те психологија учења и наставе, развили су велики број дидактичких принципа. Они су опредјељујући услов за успјешност

наставног процеса. Неки од ових принципа су општи, и могли би се рећи традиционално-класични. Но, стални развитак науке, технолошко усавршавање људског друштва и компјутеризација, условили су развитак и неопходност и нових принципа. Принципи нијесу једном за свагда дати, нити су непромјенљиви. Они су полазиште за израду било ког уџбеника, тј. уџбеник се без њих не може замислити, нити испунити свој задатак и својство. У овој тематици јављају се двије проблематике. Прва је условљеност одређених дидактичких принципа односној науци. Друга је спорење самих дидактичара колико у модерној науци одређени принцип може да допринесе успјешности савлађивања наставних задатака, па конкретно и у уџбеницима. Ово се раслојава чак и до односног предмета. Тако се поједини дидактичари држе само класичних дидактичких принципа, сматрају их непромјенљивим, незамјенљивим и коначним, а један број их има читав низ, што се у одређеним педагошко-дидактичким мишљењима сматра као помодарство и научни егзибиционизам.

Вилотијевић као дидактичке принципе наводи: очигледности и апстрактности; систематичности и поступности; приступачности узрасту ученика; индивидуализације, диференцијације и интеграције; свјесне активности ученика; рационализације и економичности, те научности. (Вилотијевић 1, 1999, 396). Идући у већ даљу научну прошлост, на основу изложених тадашњих дидактичких принципа, може се правити компарација са модернима, или модерно уобличеним или новим принципима. Тако српски педагог са краја XIX вијека, Војислав Бакић, дефинише ова начела (принципе): саморађње, поступности, концентрације, природности, вјежбања, истинитости, и интересантности. (Бакић, 1897, 18).

Ако би се навели неки примјери страних дидактичара, може се доћи до принципа које утврђују совјетски дидактичари М. Данилов и Борис Јесипов, а то су: научности, систематичности, повезивања теорије са праксом, свјесности и активности, очигледности, трајности знања, и доступности наставе. (Данилов – Јесипов, 1964, 24). Њемачки дидактичар Хелмут Клајн сматра да су ови дидактички принципи: стваралачка спознајна активност ученика у настави; руковођење ученичким радом у настави; научност у настави, јединство теорије и праксе у настави, очигледност; поступност; доступност наставе и одгоја. (Клајн, 1961, 32).

Перо Шимлеша определијелио се за ове принципе: примјереност наставе доби ученика; индивидуализација наставе; социјализација наставе; кориштење постојећих и развијање нових интереса; наставничково руковођење наставом; доживљај; свјесна активност; повезаност наставе са животом; повезаност теорије са праксом; систематичност и поступност; зорност; економичност; трајност знања вјештина и навика. (Шимлеша, 1964,

27). Код Владимира Пољака сусрећу се готово различити принципи, а то су: зорности и апстрактности; активности и развојности; систематичности и поступности; диференцијације и интеграције; примјерености и акцелерације; индивидуализације и социјализације; хисторичности и савремености. (Пољак, 1970, 37 – 49).

Неки педагошки и дидактички радови настали у доба социјализма убрајају у дидактичке циљеве и идеолошке циљеве. Ако се они изузму, тако нпр. Тихомир Продановић наводи и обрађује ове принципе: узрасне, индивидуалне и васпитно–образовне одмјерености наставе; свјесне активности и комплетне очигледности у наставном раду; поступности и систематичности у наставном раду; трајности знања, умијења и навика; рационализације и економије у наставном раду; јединства теорије и праксе у наставном раду. (Продановић, 1968, 54 – 71). У истом смислу, ако се одбију идеолошке карактеристике код Ђорђа Лекића, види се да је дискурс његових принципа прилично мали, јер уврштава: поступност и одмјереност; научност и систематичност; очигледност; свјесну активност; трајност усвојених знања, умијења и навика. (Лекић, 1976, 27).

Никола Филиповић пак набраја ове дидактичке принципе: научна и идејна заснованост наставе; усклађивање наставе према могућностима ученика и васпитно–образовним циљевима и задацима; спознајна компактност у настави; стимулативност и стваралачка активност субјеката едукативног процеса; поступност и систематичност у настави; понављање, вјежбање и вредновање у наставном процесу; економичност и одгојно–образовна ефикасност наставе. (Филиповић, 1988, 173 – 200). Милан Баковљев је на становишту ових дидактичких принципа: научности; систематичности и поступности; вођења рачуна о узрасту ученика; уважавања индивидуалних особености ученика; ученичке активности; очигледности; повезаности теорије са праксом; трајности знања, умијења и навика; економичности. (Баковљев, 1992, 27 – 67).

Новак Лакета и Данијела Василијевић сматрају да су највише заступљени ови дидактички принципи: очигледности; систематичности и поступности; активности; васпитне усмјерености; научности; повезаности теорије и праксе; трајности знања, вјештина и навика; индивидуализације; примјерености наставе узрасту ученика. Овај дидактички тандем међутим тврди оно што је више педагога и дидактичара тврдило, а то је: „Очигледно, нема слагања око наставних принципа, сваки дидактичар сматра најважнијом своју класификацију и настоји да се прихвати и примењује у наставној пракси.“ (Лакета – Василијевић, 2006, 359).

Међутим, Филиповић наводи да је компаративним истраживањима дидактичких принципа од низа аутора дошао до броја од чак 35 дидактичких

принципа „што не значи да се тиме исцрпљује укупност погледа на систем дидактичких принципа.“ Према њему, прикупљени принципи су ови: очигледности; систематичности и поступности; одмјерености према природи ученика; активности; вјежбања; понављања и утврђивања; одгојности; индивидуалног прилажења; саморадње; концентрације; истинитости; интересантности; научности; повезаности теорије са праксом; свјесности и активности; трајности знања, умијења и навика; стваралачке спознајне активности; руковођења ученичким радом; колективизма у настави; јединства конкретног и апстрактног; повезаности онога што се постиже у настави; координација свих активности у настави; кориштење постојећих и развијање нових интереса; повезаност наставе са животом; економичности; зорности и апстрактности; активности и развојности; диференцијације и интеграције; примјерености и акцелерације; хисторичности и сувремености; усмјерености према циљу и задацима васпитања и образовања; рационализације и економичности. Преостала два тичу се идеолошких карактеристика, узимајући у обзир период социјализма када је Филиповићев рад настао. (Филиповић, 1988, 171 – 172).

Као што се да видјети, из низа дидактичких и наставних принципа који су наведени, неки су за израду уџбеника од примарног, а неки од секундарног карактера. Неки принципи се код различитих аутора различито и наводе, а у ствари ради се о истима. Међутим, заобилажењем чак и секундарних принципа у изради уџбеника, он би био знатно научно и функционално оштећен. Треба узети у обзир и чињеницу, да и различити педагози и дидактичари за израду уџбеника дају одређеним принципима мању или већу важност, а неке сматрају чак и неупотребљивим у домену израде уџбеника. Све то зависи од личних погледа и схватања стручњака, периода научног развика и датог стања научног стадијума, схватања мјеста и улоге уџбеника у одређеном друштву и наставном процесу, идеолошко-политичким карактеристикама односног друштва и сл.

в) Условљеност и корелација израде уџбеника са наставним планом и програмом

Уџбеник није аутохтон фактор наставе. Он не настаје стихијски. Поред већ наведених дидактичких и наставних принципа које мора испунити својим карактером и садржајем, он је условљен наставним планом и програмом. Он је, најједноставније речено, резултат наставног плана и програма. Као и код дидактичких и наставних принципа, различити педагози и дидактичари различито дефинишу појам, карактер и садржај наставног плана и програма. Није претенциозно констатовати, да у много случајева уџбеник бива

оптерећен интересима и карактером плана и програма. Сама ријеч, која се у односном смислу употребљава и за наставни процес план, изводи се од латинске ријечи *planum*, што значи правити редосљед активности, извођења одређених радњи, синхронизовано остваривање нечега и сл.

Никола Филиповић наставни план дефинише као

„трајнији документ којим се одређују наставни предмети, редосљед њихове обраде по разредима, годиштима или временским цјелинама, број седмичних часова за сваки наставни предмет, као и укупно временско оптерећење полазника у седмици. У неким наставним плановима исказан је годишњи, семестрални или укупни број наставних сати за поједине предмете, као и за све предмете заједно.“ (Филиповић, 1988, 101).

Милан Баковљев наставни план види као „документ (обично у облику табеле) којим се прописује који предмети ће се изучавати у одређеној школи, у којим разредима (годиштима) и са колико часова недељно односно годишње.“ Он дијели планове у три врсте: сукцесивне, симултане и комбиноване. Сукцесивни подразумевају изучавање мање групе предмета у више школских година док се потпуно не обради градиво, па се онда замјењују другим предметима. Симултани подразумевају изучавање већег броја предмета у потпуности одређеног периода школовања. Комбиновани подразумевају комбинацију једног и другог модела. У савременом школском систему човјечанства, укључујући ту и бивше југословенске републике, углавном преовладава комбиновани, јер се у половини првог циклуса школовања (основног) уводи дио предмета класичне провинијенције: историја, географија, физика, хемија, биологија, техничко образовање, с тиме, што се кроз прве разреде кроз предмет Познавање природе и друштва, стичу основни појмови за ове науке. (Баковљев, 1992, 22 – 23).

Управо због раније наведеног, да сви педагози и дидактичари немају јединствено мишљење дефинисања значења наставног плана и програма, може се као репрезентативан примјер навести мишљење дидактичара Младена Вилотијевића. Он не прави класичну разлику између наставног плана и програма. Тврди да:

„Планирање обухвата задатке које треба обавити у одређеном времену, (извршиоце и групе), облике, методе и средства за остваривање постављеног циља, као и начине контроле и процене постигнутих резултата, што се огледа у планском и рационалном распоређивању и подели индивидуалног и групног рада...Планирањем се избегава стихијност у васпитно-образовном процесу.“

Међутим, Вилотијевић општи контекст разматрања планирања, доводи у домен програмирања, чим је на становишту да: „Оно омогућава да наставник, на основу теоријских сазнања и практичних искуства, предвиђа не само садржаје (шта ће радити на часу) већ и дидактичко-методичку организацију, односно технологију рада (како ће на часу радити).“

Да би планирање било добро и осмишљено, оно по Вилотијевићу треба да испуни више захтјева. Глобално наведени, они су сљедећи: планирање редовне, допунске и додатне наставе; слободних активности; рада одјелењских заједница; екскурзија и посјета; долазак до одређених наставних резултата (у широком аспекту разматрања); дидактичко-техничке припреме; припреме наставника на годишњем, полугодишњем, мјесечном и односно-часовном нивоу. (Вилотијевић, 1999, 335-349). Из свега изложеног јасно се види да Вилотијевић разрађује, тј. компарира планирање са програмирањем.

Новак Лакета и Данијела Василијевић сматрају да је: „Наставни план, најчешће, дат у виду табеле, садржи наставне предмете који се изучавају у одређеној школи, распоред предмета по разредима и недељни фонд часова за сваки наставни предмет. Стварање наставног плана је врло стручан, сложен и одговоран посао, њиме се одређује профил школе и правци развоја ученика.“ И овај дидактички тандем такође распоред наставних предмета види по моделу сукцесивног, симултаног и комбинованог модела. (Лакета – Василијевић, 2006, 146 – 147).

И у смислу дефинисања наставног програма постоје између појединих педагога и дидактичара разлике, мада не у толикој мјери као по питању плана. Никола Филиповић сматра да је: „Наставни програм документ трајније вриједности којим се одређује, конкретизује садржински оквир наставних предмета заступљених у наставном плану и дају основна дидактичко-методичка упутства за њихову обраду.“ Он као битне факторе одређења наставног програма и успјешности његовог извођења, види у комбинацији дидактичко-наставних принципа са неким видовима методике наставе односних предмета, а то су: научност, одгојно-образовна подобност, ослањање наставног програма на претходне програме; онемогућавање тенденција ка енциклопедизму, хисторицизму, формализму и површности; корелативну повезаност са подручјима тематских цјелина; уважавање дидактичко-методичке систематике; удруживање рада стручњака и формирање стручних тимова за израду програма. (Филиповић, 1988, 109 – 111).

Милан Баковљев је мишљења да се:

„Наставни план конкретизује наставним програмима, којима се прописује шта ће се у планом предвиђеним предметима изучавати, тј. која знања, умења и навике ученици треба да стекну у сваком поједином разреду. Баш као и наставни план, и тај документ је обавезан. За сваку врсту школе ствара се онолико наставних програма колико је предмета садржаних у њеном наставном плану.“

Баковљев разликује три типа наставног плана: линеарни (сукцесивни), концентрични, и комбиновани. Линеарни подразумева учење односног предмета сукцесивно. Теме се ређају једна за другом, док се тај предмет не изучи и на њега се током школовања више не враћа. Концентрични подсјећа на концентричне кругове. Он подразумева учење односног предмета по нивоима садржаја, који се шире и понављају два или више пута. Комбиновани, већ према самом називу, подразумева комбинацију једног и другог. За бивше југословенске просторе углавном се користи линеарни са одређеним моделима комбинованог. Градиво се по односном предмету изучи до краја у основној школи, па се онда понавља у средњој у зависности од врсте школе. Ако је односни предмет од примарног стручног значаја за тај тип школе, његови садржаји се проширују, ако је од секундарног значаја, онда се само мало проширују, и углавном систематизују. Коначно, на студијама се у потпуности сужава на одређени предмет. (Баковљев, 1992, 23 – 25).

По Новаку Лакети и Данијели Василијевић „наставни програм је конкретизација наставног плана, њиме се одређује и прописује обим, редослед и дубина наставних садржаја предмета. Обимом се димензионира ширина наставних садржаја и ширина знања које ученик треба да усвоји.“ И овај дидактички тандем разликује три облика програмирања наставе, с тиме што линеарни назива линијским (сукцесивним), затим концентрични, и комбиновани. (Лакета – Василијевић, 2006, 148 – 149).

Одређени припадници старије генерације дидактичара не познају план и програм. Тако дидактичар Тихомир Продановић дефинише *појам области за избор наставних садржаја*, што је по њему „посредни фактор наставе, у уској вези с наставним градивом као непосредним фактором наставе.“ Он такође дефинише и *систем наставног рада* у коме „се налазе основне дидактичке детерминанте наставног процеса.“ Та два основна система наставног рада су општеобразовни и професионални. (Продановић, 1968, 44).

Међутим, поред педагога, дидактичара, и методичара наставе односног предмета, планом и програмом, као једним од услова за израду

уџбеника баве се и психолози, чија је специјалност педагошка психологија, и психологија учења и наставе. Они углавном познају и разматрају фактор *програмираног учења*. Тако нпр. Лидија Вучић сматра да: „Програмирано учење представља облик учења у коме се градиво једног предмета или једног дела предмета разбија на низ делова“(Вучић, 2007, 133).

Коначно, треба закључити да наставни план и програм као један од услова за настанак уџбеника, зависе од низа фактора. Први и одређујући је идентитет једног друштва. и његових потреба шта се образовно-васпитним школским системом хоће постићи (национални, вјерски, расни, географски, регионални, идеолошко-политички, класни и сл.). Потом, ту су незаобилазно и материјални услови једног друштва, јер врло често од њих зависи квалитет образовног система (просторни и кадровски). Тако се често планом и програмом предвиђа онолико колико то материјалне могућности допуштају, што се односно спушта и до нивоа уџбеника (његове графичке опремљености, стручног квалитета аутора и сл.). У савременом добу интензивне индустријализације, комуникације и компјутеризације, полази се и од стручне потребе једног друштва, јер се врло често дешава да се јавља хиперпродукција одшколовања за одређена занимања. Овај фактор може бити и у вези са потребама и виђењима једног друштва за општим образовањем друштвене јединке и чему то опште образовање служи, ако нема оперативну форму у свакодневном животу.

2. Посебна методичко-историјска дефиниција уџбеника историје и фактора који утичу на његову израду

а) Методичко-историјска дефиниција уџбеника историје и његових одлика у савременој настави

Низ методичара наставе историје се у својим радовима са мање или више пажње бавило дефинисањем значења уџбеника историје, и његових одлика. Та њихова разматрања треба узети са свим обзирима друштвено-економских околности у којима су писани, стања развитка методике наставе историје, припадности одређеној методичко-историјској школи или правцу, и коначно, њихове процјене важности овог питања. Код неких аутора чак се може запазити потпуно одсуство третмана овог питања. У такве нпр. треба убројити познатог хрватског методичара наставе историје из социјалистичког периода, Јосипа Демарина. Може се запазити да се велики број методичара наставе историје највише бавио питањима анализе уџбеничких својстава и начина њихове оперативне употребе у наставном процесу.

Познати совјетски методичар наставе историје, чији су радови били превођени и на југословенским просторима и кориштени као стручно методичка литература код низа генерација југословенских професора социјалистичког периода, Алексеј Стражев, уџбеник историје видио је само као спону између наставниковог излагања лекције, и испитивања те лекције. Он је то објаснио:

„Наставниково излагање-лекција и разговор-испитивање, с обзиром да су почетни и завршни моменти наставног рада у разреду, претпостављају још, у виду карице за повезивање, домаћи рад ученика на изучавању уџбеника историје. Сваки наставник мора, што је потпуно разумљиво, да схвати мјесто и значај уџбеника у наставном процесу. Неодређеност, а тим више погрешност у том процесу може рђаво да се одрази на успјех наставе историје.“ (Стражев, 1968, 171).

Практично истој методичкој школи, са истим третманом на југословенским просторима припада и методичко-историјски тандем Александар Вагин и Надежда Сперенскаја. Они за уџбеник историје тврде да је „основно учило које одређује захтјеве у обиму знања ученика и обавезно учило у наставниковом раду, које му даје општи смјер. Школски уџбеник мора да одговара одређеним захтјевима. Садржај уџбеника мора у потпуности да одговара савременом стању историјске науке.“ (Вагин – Сперенскаја, 1968, 242).

Хрватска методичарка наставе историје социјалистичког периода Марија Врбетић разматра првенствено обраду текста уџбеника. Она тврди:

„Задатак је текста уџбеника да информира ученике о повијесном збивању и да објашњава повијесну проблематику. Уџбеници за основну школу морају првенствено остварити онај први задатак, а уџбеници за средње школе оба задатка. Облик информирања је у првом реду причање. Уџбеник за основну школу треба да прича једноставно, пластично, живо, у кратким и јасним реченицама, а тамо гдје то градиво дозвољава причање треба да је напето, драматично и узбудљиво како би могло пробудити и задржати дјечју пажњу.“ (Врбетић, 1968, 149).

Један дио методичара наставе историје уџбеник третира као основно наставно средство, а што ће се видјети и кроз следећа разматрања ове проблематике, заправо, као скуп наставних средстава. Уосталом, и један број већ цитираних педагога и дидактичара је на том становишту. У такве спада и један од класика југословенске методике наставе историје социјалистичког периода, српски методичар Златибор Поповић. Он тврди да је „уџбеник за историју обавезно и основно наставно средство Он је неопходан

ученицима као најважније средство за усвајање знања које ће трајно задржати у памћењу тек после чешћег понављања и примене.“ (Поповић, 1971, 109).

Свакако један од најпознатијих српских методичара наставе историје тзв. прелазног периода је и Милутин Перовић. Његови радови дијелом се хронолошки везују за социјалистички период, а потом годинама улазе у транзициони период историографије и методике наставе историје постсоцијалистичког периода. Управо из постсоцијалистичког периода у једном од својих радова, он уџбеник историје дефинише слично Поповићу као основно наставно средство. По њему:

„Уџбеник историје основни је извор ученичких знања и основно наставно средство, књига у којој су дати садржаји предмета према наставном програму за одређени разред одређеног ступња школе. Уџбеник историје је неопходан да би се остварили циљеви и задаци наставе и представља подлогу за реализацију наставног плана и програма.“ (Перовић, 1995, 145).

Један од савремених методичара наставе историје Здравко Делетић се такође експлицитно не бави дефинисањем значења уџбеника историје, он само констатује да је „традиционална настава историје заснована на преношењу знања помоћу уџбеника или посредовањем наставника“... (Делетић, 2012, 12). Евидентно је да је током времена, тј. развојка историје као науке, њене методике наставе, и уопште научне комуникологије, улога уџбеника као основног садржаја историјског сазнања у настави историје дјелимично доведена у питање. Но, са друге стране, поставља се питање колико су ти вануџбенички материјали квалитативно допринијели знању историје код ученика? Тај феномен је запазио Делетић, чим је устврдио: „Раније генерације с успехом су савлађивале обимније уџбенике иако нису на располагању имале савремену технику и изворе знања које садашње имају.“ (Делетић, 2012, 15).

Без обзира на период настанка одређених методичко-историјских радова и правце којима њихови аутори припадају, те напредовање науке и комуникологије, већина услова, карактеристика и принципа за израду и кориштење уџбеника остаје иста. Разни аутори, свако са свог домена гледишта, указују на одређене проблематике у вези са уџбеником, било позитивне, било негативне. Алексеј Стражев тврди да „суштински захтјев у вези са уџбеником представља прилагођавање читавог текстуалног и илустративног материјала самосталном раду ученика: подјела на раздјеле, поглавља, параграфе, издвајање заглавља за тумачење натписа, постојање историјских докумената, хронолошких таблица, схема, прецизно и јасно тумачење карата, укључивање питања и задатака.“ (Стражев, 1968, 174). Александар Вагин и Надежда Сперенскаја констатују опште познато, а то је

да „уџбеник одређује рад наставника и ученика.“ (Вагин–Сперенскаја, 1968, 252).

И Златибор Поповић даје своје импресије у вези са карактеристикама уџбеника историје, а оне су:

„Прегледност уџбеника обезбеђује се давањем ‘великих линија’ прегледа, ‘пресека’ великих партија као увода и рекапитулације при њиховој обради, као и систематичношћу излагања, поделом књиге на одељке, поглавља, наставне јединице и њене делове. Ово последње се изводи помоћу одредница штампаних масним словима са стране. На крају сваког поглавља, нарочито у уџбеницима за старије разреде, треба навести научно-популарну и белетристичку литературу, приступачну ученицима, као и текстове, задатке и проблеме.“ (Поповић, 1971, 110).

О готовом знању у уџбенику и дилемама овог феномена, тј. подложности критици текста уџбеника, свакако ће још бити говора у овом одјељку. Тај, између многих феномена карактера уџбеника, запазио је Милутин Перовић. Његово рјешавање он види на овај начин:

„Да би се у уџбенику избегле круте оцене и дефиниције, условљене давањем готових знања, када је год то могуће треба конфронтирати различите тврдње, уз критичко утврђивање историјске истине....Уџбеничко градиво треба артикулисати тако да се редоследом излагања истиче значај историјске појаве. Врло је важно дати прави однос између друштвено економске, политичке и културне компоненте историјског развоја.“ (Перовић, 1995, 146).

Готово истовјетан став по овом питању има и Здравко Делетић, који наглашава:

„Начин на који се историја приказује ученицима, захтеви који се упућују према ученицима нису подстицајни у смислу развијања самосталности, не нуде другачије перспективе. Историја се предаје у форми готових и коначних знања, ‘истина’ које треба усвојити и знати, а не форми садржаја о којима се може размишљати и разговарати.“ (Делетић, 2012, 13).

Један од неколико десетина феномена уџбеника, тј. дилема које он носи са собом, да би настава историје била успјешна, је и та, је ли у уџбенику све дато што треба ученик да зна? Ко је, и је ли заиста позван да да проширења материјала представљеног у уџбенику? Бавећи се овим феноменом, Здравко Делетић даје објашњење:

„Погрешно је сводити обим и дубину наставних садржаја на оно што нуди уџбеник, али није исправно ни претеривати са проширењима. Обим уџбеника је обично од издавача ограничен, због чега су некад и излагања непотпуна и проширивање је неопходно ради целовитости објашњења.“ (Делетић, 2005, 189).

б) Посебни дидактички принципи потребни за уџбеник историје

Како је већ назначено, дидактичких и наставних принципа има неколико десетина. У општем смислу они су наведени и разрађени у једном од претходних наслова ове теме. Они су дакле, фундамент са кога се полази у обликовање сваког уџбеника за наставни процес, па и уџбеника историје. Наглашено је такође, да се они за сваки односни предмет и његов уџбеник не могу једнако употребити, те се могу сврстати у примарне и секундарне. Но, и из домена секундарних, готово да нема таквих принципа који би се могли потпуно одбацити и за које би се могло констатовати да су сувишни или непотребни. Констатовано је такође да се немали број ових принципа од разних педагога и дидактичара назива различито, али да му је суштина иста. За наставу историје, па и односни уџбеник који се ради, морају се издвојити одређени дидактички и наставни принципи и одлике. Међутим, и у овом погледу, понавља се готово исти сценарио. Разни методичари наставе историје примат дају једном броју принципа у односу на друге, или исте принципе различито називају, а суштина им је иста. То уосталом и констатује Здравко Делетић када наводи: „Принципа има више и нису код свих аутора једнаки на цени. Један број принципа у бројним уџбеницима дидактике помињу сви аутори, а специфичност наставе историје захтева да се говори и о неким посебним правилима наставе историје.“ (Делетић, 2005, 89). Све ово доводи коначно до повратне дилеме, да ли је Методика наставе историје, уосталом као и методике свих наставних предмета, аутохтона наука, или само специјална дидактика, прилагођена особеностима односног наставног предмета?

Могу ли се неки дидактички и наставни принципи у настави историје уопште, па конкретно потребни и за израду уџбеника историје сматрати научно превазиђеним? То је посебна дилема, и по овом питању разни методичари наставе историје имају различита мишљења. Свакако да се то дефинитивно може констатовати за принципе који имају идеолошку форму. Најприсутнији је свакако на бившим југословенским просторима, као и уопште просторима на којима је деценијама егзистирао социјалистички друштвено-економски систем, овај феномен. На бази овог друштвено-економског система, формиран су и одређени не само опште дидактички, него и нарочито методичко-историјски дидактички принципи.

Интересантно је и то, да један број методичара наставе историје уопште експлицитно не наводи дидактичке и наставне принципе везане за наставу историје. Међу онима који су то експлицитно урадили је и Златибор Поповић, који је мишљења да се за наставу историје могу употријебити ови принципи и правила: васпитни рад, узрасна одмјереност, активна очигледност, свјесна активност, систематичност, трајност знања. (Поповић, 1971, 67 – 95). Поред њега, ту је и Милутин Перовић, који разматра ове принципе: научне заснованости; васпитне усмјерености; свјесне активности; очигледности; систематичности и поступности; доступности или узрасне и индивидуалне одмјерености; трајности знања, умијења, вјештина и навика; повезаности теорије и праксе, тј. примјенивости историјског знања. (Перовић, 1995, 30–36). Уз њих је и нпр. Здравко Делетић, који утврђује ове принципе: научности, васпитне усмјерености, свјесне активности, доступности узрасту, систематичности и поступности, очигледности, трајности знања, економичности наставе, повезивања теорије и праксе. (Делетић, 2005, 89 – 108).

Из радова одређеног броја методичара наставе историје, који конкретно говоре о одређеним питањима наставног процеса, могу се на секундаран начин идентификовати њихова виђења дидактичких и наставних принципа. Класик совјетске методике наставе историје, чији су радови деценијама после Другог свјетског рата били полазиште за писање радова и надоградњу истраживачког рада из ове области, И. Гитис, уопште не познаје дидактичке и наставне принципе. Иако се његови радови због протока од двије трећине вијека и развојка методике наставе историје, те педагогије и дидактике, могу сматрати већ анахроним, ипак се из неких детаља могу извући сегменти потребни за обраду теме о формирању учбеника. Он принципе у ствари доводи у домен задатака наставе историје, и тако формулише: предавање историјског искуства, усвајање историјских чињеница, разумијевање историјских чињеница, васпитање грађанских осјећања. (Гитис, 1946, 7–14).

Дакле, они их не помињу као такве. Тако совјетски дидактичар Алексеј Стражев третира категорију повезивања наставног програма историје са савременошћу. (Стражев, 1968, 57–72). Поред ње, он третира методе познавања дијалектике историјског процеса, а то су: изучавања историјских чињеница, изучавања хронологије, изучавања локалитета историјских појава, формирања основних историјских појмова, изучавање узрочно-последичних веза и односа, објашњавања историјског развоја. Уз њих, ту су и логички облици наставе историје: анализа, синтеза, индукција, дедукција, успоређивање, доказивање. (Стражев, 1968, 77). Александар Вагин даје још уже одређење и третира само очигледност и конкретност. (Вагин, 1968, 88–110).

Милутин Перовић сматра да „настава историје мора бити заснована на посебним наставним принципима, који су карактеристични искључиво за наставу овог предмета.“ Он у такве убраја: принцип историјског приступа друштвеним појавама; принцип хронолошког проучавања и систематизације историјских садржаја; принцип локализације историјских догађаја и појава; принцип повезивања историје са савременишћу. (Перовић, 1995, 37 – 40). Из ових додатних принципа које наводи Перовић, лако се могу уочити они основни. Здравко Делетић сматра да из историјске методологије произилазе „посебна правила наставе историје.“ Он наводи ова правила: историчности, хронолошко, и локализације. (Делетић, 2005, 109 – 113).

в) Условљеност и корелација плана и програма за историју са изградом и карактеристикама уџбеника историје

Историја, тј. настава историје се врло често идентификују као процес утврђивања и одржавања одређеног идентитета (националног, вјерског, расног, државног, геополитичког, идеолошког, класног и сл.). У том смислу, планирање и програмирање наставе историје нијесу стихијски, већ врло пажљиво одређени процеси. Одређени број методичара наставе историје не раздваја посебно план и програм у смислу изучавања предмета историје. Неки се баве конкретним примјерима планирања и програмирања у односном тренутку држава и друштава када су њихови радови настали. У складу са тим, постоје и садржаји који смисао планирања и програмирања подводе под идеолошку форму и захтјеве. Овдје ће бити наведени само примјери методичара наставе историје који су се конкретније осврнули на ову проблематику.

Тако Алексеј Стражев детаљно разрађује, поред класично идеолошких карактеристика наставног програма, само његову везу са савременошћу, наводећи варијетете овог феномена. (Стражев, 1968, 57 – 72). Милутин Перовић је поновио већ познату тезу бројних дидактичара о смислу наставног плана и његовој улози. У дефинисању и анализирању наставног програма био је много шири. Он тако наводи:

„Наставним програмом или програмом образовно-васпитног рада историје (као и ма ког другог предмета) утврђују се циљеви и задаци наставе предмета и његови садржаји. Њиме се у складу са временом, које прописује наставни план, утврђује обим и дубина (квантитет и квалитет) наставног градива које ученици треба да усвоје у наставном процесу у појединим разредима како би овладали одређеним историјским знањима и на њима заснованим умењима, вештинама и навикама.“ (Перовић, 1995, 18).

Здравко Делетић не разматра план и програм у класичном смислу њиховог раздвајања. Он се више бави улогом планирања у настави. Наводи да је

„планирање мисаони процес, а план је шематски исказан резултат процеса планирања. С обзиром на то да се планирање односи и на обраду наставних садржаја, не би био функционално погрешан ни израз програмирање наставе, мада се у дидактици тиме означава израда наставних програма.“ (Делетић, 2005, 177).

3. Дилеме и карактеристике савремених уџбеника историје

Како је већ назначено, у односној држави и друштвено економском систему, карактер и садржај уџбеника историје одређује наставни план и програм. Наставни план и програм опет су определијелени карактеристикама једног друштва и његовог идентитета (националног, вјерског, расног, геополитичког, државног, регионалних карактеристика, идеолошко-политичког, класног, социјалног и сл.). Не може се спорити да су историја као наука, а нарочито њена настава, а преко ње и уџбеници историје одраз виђења прошлости, у вези са наведеним идентитетима односног друштва и његовим идентитетским интересима. Позивање на научност у ширем смислу, а у ужем историчност и објективност, као научно-методолошку, а потом и дидактичку потребу, већ деценијама представља фразеологију. Сви аутори употребљавају ту фразеологију, а у суштини утврђују идентитет и историографију погодну за одређени друштвени систем. Природом научне логике, што су нека савремена друштва више демократска и грађанска по свом идентитету, то су историја као наука, и њена настава више релаксирани служења интересима одређених идентитета. При томе се у савременом добу под термином идентитет, најчешће подразумејева национални, државни и вјерски, што уопште не мора да значи.

Савремено технолошко друштво, које карактерише брза индустријализација и компјутеризација, са неспорним феноменом хедонистичко-потрошачких одлика, карактерише управо због тих особености и ревизија научних потреба, и подјела наука на оне које су према некимa некорисне за такво друштво, да би се систематски проучавале. Нарочито су на удару таквих схватања хуманистичке науке, а међу њима и историја. Стога није чудо што се у одређеним моментима управо преко наставних програма, и одређивања мјеста и улоге предмета историје у образовном систему, појављује схватање редукције изучавања овог предмета. Све се то одражава редосљедом ствари и на уџбеник. Дакле, по простој логици, што је мање предмет историја заступљен у наставном процесу, или што се одређује

колико ће и у којој мјери бити заступљен, мањи ће бити и квантитет уџбеника. При томе, ову констатацију не треба схватати као банално квантитативну. Са мањим изучавањем предмета, историје, односно друштва биће мање исторично, тј. његово становништво имаће више ограничену историјску свијест.

Сљедећа карика у изради уџбеника је наставни програм, који је већ самим одређењем мјеста и улоге предмета историје у одређеном образовном систему, ограничен најприје квантитативно, а онда и квалитативно. То значи да су садржаји у уџбеницима мањи (уопштенији) ако се предмет историјена основу плана мање изучава, или већи (деталнији) ако се то ради више. И у овом случају, ову чињеницу не треба схватити банално, јер и ако је већи обим изучавања садржаја, то не значи да ће он бити најприје чињенично квалитетнији, а потом и да ће га конзументи (ученици) боље схватити, тј. научити. Још прецизније речено, ако је ауторима уџбеника, на основу већег броја годишњих часова дат већи простор да се слободно речено размахну у презентацији историјске грађе, а самим тим и наставницима да је обраде са ученицима, не значи да ће је ученици боље знати. Из једне крајности може се ићи у другу, а то је феномен хиперпродукције историјског материјала, или пренатрпаности уџбеника чињеницама од стране аутора. У изради уџбеника и опредјељења за његове ауторске верзије, практично је исти пут као у доношењу плана и програма. Дакле, ако план и програм одражавају интерес одређеног друштва за наставу историје, тј. њен квантитет и квалитет изучавања, исти тај план и програм опредјељују и карактеристике уџбеника.

Једно од кључних питања у третману ове проблематике у обостраном смислу је и то ко су особе које праве план и програм? Колико су оне научно квалификоване за тај посао и ко им је дао овлаштење да га тако формулишу? Може ли се говорити о феномену друштвене подобности тих стручних особа, ма колико се користила стереотипна фраза да то морају бити особе од стручног и научног дигнитета? Свакако да да, јер и најдемократскија друштва данашњице могу бити оптерећена овим феноменом. Исто важи и за процес израде уџбеника. Ко су особе које израђују уџбеник? Иако се у садашњим бившим југословенским републикама већ увелико усталио процес анонимног писања уџбеника по конкурс на основу ауторске шифре, питање је је ли то само административна форма? Има и појава да се практично декретима надлежних министарстава просвјете, а у договору са директивама формираних комисија „стручњака“ који праве план и програм, опредјељују уџбеник, тј. његов садржај и аутори.

Израда уџбеника и његове карактеристике у савременом процесу образовања исказује неколико феномена, да би се један уџбеник оцијенио као добар: технички, садржајни, дидактичко-наставни, практично-одрживи.

Технички смисао подразумијева израду уџбеника одређеног формата, прегледности унутар уџбеничког простора, графичког приказа и употребе слова. Ово већ није уже историјски, него општи уџбенички феномен. Формат уџбеника не смије бити ни мали, али ни велики (прегломазан). Он мора бити подешен за паковање у ученичку торбу, а у практичном смислу употребе, форматски погодан за држање и кориштење. Подразумијева се да корице уџбеника морају бити чвршће од осталих листова. Прикази слова и њихова међусобна разлика (главни наслови, поднаслови, обичан текст, слова у питањима и задацима, слова из објашњења) морају бити лако уочљиви, што омогућава боље памћење садржаја, јер је општа психологија, а у овом случају психологија учења и наставе, већ развила читав низ фактора који подразумијевају брже и боље памћење текстуалних садржаја, при чему је технички карактер текста један од битних услова. Исто важи и за разне ликовне материјале, фотографије, историјске карте, шеме и сл. Они морају бити најприје технички лако препознатљиви и уочљиви, не премали (да би се ученик мучио да их разумије), а ни превелики да одударају од другог текста.

Један од феномена потреба израде и карактера савремених уџбеника историје, који представља свезу техничко-графичких карактеристика, са карактеристикама садржаја, јесте и каквог карактера уџбеник треба да заиста буде. Све до најновијих времена, уџбеници историје углавном су представљали хрпе штурог текста, са најнужнијом разликом између графичких карактеристика слова (главни наслови, поднаслови, обичан текст), употпуњени којом фотографијом, ликовним материјалом, графиконом или шемом, понегдје и историјском картом. Примјећује се у посљедње двије деценије, са компјутеризацијом графичке технике, већи омјер учешћа мини-историјских карата у тексту.

Узимајући у обзир све до сада наведене феномене и мишљења: индустријализованог, компјутеризованог и технолошко-потрошачког хедонистичког друштва; мјеста и улоге наставе историје у таквом друштву, и уопште потребе историјског образовања просјечне друштвене јединке; чињенице да се највећа већина ученика само основно образује из историје кроз основно школовање, уосталом као и из других предмета, и да је неће студирати, нити се касније интересовати за историјске материјале, један број методичара наставе историје, а опет у вези са све учесталијим радовима педагога и психолога (нарочито психолога учења и наставе), наводи на иновације у изради уџбеника историје. Примјећују се све веће тенденције, нарочито за уџбенике за основне школе, да текст што више треба да буде редукован. Ово се правда досадашњим замјеркама да су текстови уџбеника превише дескриптивни, писмено вербализовани, оптерећени бројним, за ученике нејасним, историјским научним терминима, неинтересантни, да са психолошко-педагошког аспекта не привлаче пажњу ученика. Овај, условно

речено, правац сматра да однос текста са осталим материјалима треба да буде у омјеру најмање 50-50%, или чак више, 30-70% на штету текста. Тако се уџбеници историје доводе на ниво својеврсних сликовница из историје. Уз ово се уклапа и тенденција да у уџбеницима треба да буде што више радних задатака, тако да би уџбеник представљао својеврсну комбинацију сликовнице из историје са радном свеском из историје, чиме би се фактори комбинације очигледности и активног учења довели до врхунца.

Такође се у посљедњој деценији примјећују европски трендови, који се све више узимају и у просторима бивших југословенских република, да је деценијама у уџбеницима превладавала војна и политичка историја, а да се савремени трендови глобалног интересовања изучавања историје све више окрећу изучавању просвјетне, културне и техничке историје, те да је познавање ових сегмената историје много корисније савременом човјеку (друштвеној јединки) у свакодневном животу. Тако се у препорукама за израду уџбеника од прије неколико година, примјећује и тачно одређивање заступљености тематских историја у одређеним процентима, као и одређивање односа текста према осталим садржајима. Бивше југословенске републике су увелико ушле у процес европских, или чак евроатлантских интеграција, па се узимајући у обзир наслеђе грађанских и вјерских ратова из 90-их година XX вијека, појављује мишљење да даљње форсирање војне и политичке историје, поспјешава формирање насилне свијести и свијести о подјелама. У ову проблематику уклапа се и ревизија односа опште историје према националној, државној и завичајној. Нарочито је акутна подјела у односу према омјеру од државне ка националној историји, јер је у бившим југословенским републикама остао немали број сународника ван државе која се сматра матичном, или супротно томе, услед ентитетске подјеле више народа живи у једној држави. Овакви приступи, нарочито у свези садржаја уџбеника са наставним плановима и програмима, доводе до државног ревизионизма, и у сврху су поруке да садашње стање није дато заувјек и да је промјенљиво.

Већ је представљено мишљење педагога, дидактичара и методичара наставе историје у дефинисању мјеста и улоге уџбеника, да је уџбеник основно наставно средство. У ужем смислу, то потврђују методичари наставе историје, анализирајући материјале у уџбеницима. Изучавање овог феномена има обратну релацију и дилему. Ако је уџбеник историје основно наставно средство, које у себи, поред предметног текста, садржи и већину историјских наставних средстава (ликовни материјал, фотографију, текст, историјску карту, графикон, радне задатке), поставља се питање чему онда служе наставна средства ван уџбеника? Зашто је онда ученику потребан историјски атлас, чему служе додатна наставна средства које презентује наставник? Управо због потреба и трендова савременог друштва,

један број дидактичара и методичара наставе историје сматра да су остала наставна средства непотребна, нарочито за основну школу. У уџбенику ученик има све што му је потребно, с обзиром на чињеницу да се преко наставе само основно образује и да већина ученика неће студирати историју (уосталом као и све друге предмете). Све остало ученика оптерећује, а хиперпродукцијом осталих материјала са педагошко-психолошког аспекта онемогућава му квалитет усвајања знања. Са друге стране, дидактичари и методичари симболично речено „класичне школе“, сматрају уџбеник само основним наставним средством. Опет симболично речено, најнеопходнијим наставним средством, које им само омогућава описмењавање из познавања прошлости и да су остала средства неопходна да се то знање комплетизује, и у потпуности квантитативно и квалитативно заокружи. Стога се подразумева да наставник не може са ученицима по односним темама које обрађује, користити исте ликовне материјале, фотографије, карте, текстове, графиконе и сл. а које има у уџбенику.

Литература:

- Bakovljević, M. (1992). *Didaktika*. Beograd, Naučna knjiga.
- Danilov, M. A., Jesipov, B. P. (1964). *Didaktika*. Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Filipović, N. (1988). *Didaktika*. Sarajevo, Svjetlost.
- Klein, H. (1961). *Didaktik*. Berlin, Humboldt Universitat.
- Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb, Zavod za tiskanje udžbenika.
- Stražev, A. I. (1968). *Metodika nastave istorije*. Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Šimleša, P. (1964). *Didaktički principi*. Zagreb, Sveučilište.
- Vagin, A. I., Sperenskaja, N. V. (1968). *Osnovna pitanja metodike nastave istorije*. Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Vrbetić, M. (1968). *Nastava povijesti u teoriji i praksi*. Zagreb, Školska knjiga.
- Vučić, L. (2007). *Pedagoška psihologija*. Beograd, Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Бакић, В. (1897). Општа педагогика. У Поткоњак (2001). *Педагошка схватања Војислава Бакића*. Београд, Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика*, књ. 1, 3. Београд, Научна књига – Учитељски факултет.
- Гитис, И. (1946). *Методика основне наставе историје*. Београд, Просвета.
- Делетић, З. (2005). *Огледи из методике наставе историје*. Ужице, Учитељски факултет.

- Делетић, З. (2012). *Огледи о настави историје*. Косовска Митровица, Филозофски факултет.
- Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице, Учитељски факултет.
- Лекић, Ђ. (1976). *Експериментална дидактика*. Београд, Завод за издавање уџбеника.
- Перовић, М. (1995). *Методика наставе историје*. Београд, Завод за издавање уџбеника.
- Поповић, З. (1971). *Методика наставе историје*. Београд, Завод за издавање уџбеника.
- Продановић, Т. (1968). *Основи дидактике*. Београд, Завод за издавање уџбеника.

Aleksandar D. Stamatović

THE PLACE AND ROLE OF HISTORY TEXTBOOKS IN MODERN TEACHING

Summary

Contemporary history textbooks must be the product required of the proper made curriculum and must comply with didactic and teaching principles both in the general terms and in a special methodical-historical. New trends of European integration, which is reflected on the premises of the former Yugoslav republics, have led to a variety revision of content and character of history textbooks. This primarily refers to the connection of the text in the textbooks to other contents (photography, visual material, text-source, historical map, different schemes, work assignments etc.). It is believed that the textbooks until the last decade were burdened by classic text, which had a verbose and descriptive characteristics, and for the students it was burdensome, too. In addition, there is the revision of the topics of history, that means, the tendency to military and political history as a witness, and an inciter to reduce conflicts in favor of cultural and technical history, whose knowledge is more necessary to modern man in everyday life. Finally, under the scrutiny of the audit is the national attitude towards state's history, because in some countries the concept of nationality does not correspond to the national. There is also greater presence of local history and regional history in the

field of diversity and uniqueness to the general state. This goes from the return process, that means, that students should first know the history of their homeland and the region, and then as concentric circles expanding their knowledge of it.

ВЕЛИКА КНЕЖЕВИНА ЛИТВАНИЈА И УГОВОР У КРЕВИ 1385. г.

Апстракт: Истраживачка тема овога чланка су политички односи Велике Кнежевине Литваније са својим суседима, а нарочито са Краљевином Пољском, у XIV stoleћу. Истраживачки објекат чланка је Уговор у Креви из 1385. г. потписан између Краљевине Пољске и Велике Кнежевине Литваније. Научни циљеви чланка су да што више расветли повесне околности у којима је потписан текст Уговора у Креви 1385. г., представи суштину и карактер самога текста Уговора и његове интерпретације, истражи његову примену у пракси односа између Пољске и Литваније, као и његов повесни значај за Велику Кнежевину Литванију у потоњим десетлећима и stoleћима. Коришћене методе истраживања су анализа текста примарних повесних источника као и коришћење савремене стручне литературе. Резултати истраживања упућују на општи закључак да су обе државе, Краљевина Пољска и Велика Кнежевина Литванија, ступиле у персонално-државну унију 1385. г. како би се заједничким снагама одбраниле од немачке милитантне спољне политике у виду Drang nach Osten-a.

Кључне речи: Пољска, Литванија, Москва, Русија, средњи век, Централна Европа, међудржавна унија, спољни вазалитет

Повесни оквир и геополитичка ситуација

Краљевина Пољска и Велика Кнежевина Литванија (Lietuvos Didžioji Kunigaikštystė) су у другој половини XIV stoleћа представљале две највеће и најјаче државе у североисточном делу Централне Европе ратујући за примат у овом делу Старог континента против крсташог Реда немачких тевтонаца (Der Deutsche Ritterorden), који их је угрожавао са запада и севера и све јаче Московске Велике Кнежевине која је на истоку могла бити велика потенцијална опасност у блиској будућности. На њиховим јужним границама је стајао још увек моћан Каганат Златне Хорде, под чијом се управом налазило и Кримско полуострво, заједно са читавом северном обалом Црног мора ка коме су територијално тежили и Пољаци и Литванци преко плодне Украјине. Све до средине деветог десетлећа истог stoleћа, Литванци нису

* sotirovic@kosovo-metochia.org

били покрштени, што је отварало врата тевтонцима да предузимају крсташке ратове у источном делу Балтика како би покрстили и овај последњи европски пагански народ (у католичку вероисповест) или га истребили као невернике. Московска Велика Кнежевина је такође, са своје стране, настојала да има што већи утицај по питању преузимања нове хришћанске вере (православља) на литванском етничком и државном простору. Тако су се и Краљевина Пољска и Велика Кнежевина Литванија нашле, у време непосредно пред Косовску битку (15/28 јуна 1389. г.) у другом делу Европе, у истој и веома незгодној геополитичкој ситуацији. Ипак, за разлику од етничких Литванаца, Пољацима као народу није тада претила опасност од физичког истребљења, с обзиром на то да су Пољаци покрштени још у IX веку, али је у исто време у војном погледу Велика Кнежевина Литванија била јача и територијално већа.

Од свих суседа Пољске и Литваније најагресивнији и најопаснији су били немачки тевтонци који су у другој половини XIV столећа и даље јако притискали северне границе Краљевине Пољске и северозападне границе Велике Кнежевине Литваније настојећи, као и у ранијим столећима, да што више шире немачку етничку колонизацију на истоку, а нарочито на југоисточним обалама и приобаљу Балтичког мора, уз ширење католичког хришћанства. До средине друге половине XIV века, немачки крсташи Тевтонског реда су успели да формирају веома јаку војну државу на источном Балтику која се простирала од реке Одре и Помераније на истоку па све до реке Нарве, граничећи се са земљом Новгорода. Сходно томе, у државу тевтонских крсташа (укључујући и земље немачког Ливонског реда) су тада улазили Данцишки/Гдањски залив, читава источна Померанија, доњи слив реке Мемела/Њемена са градом и луком Мемелом (литв. Klaipėda), Курска коса са заливом (Kurisches Haff), читава Курландија са лучким градом Ригом и Ришким заливом и читава територија данашње Естоније са лучким Таљином и Тартуом/Дорпадом све до Ладоског језера. Велика Кнежевина Литванија је водила дуготрајне и исцрпљујуће борбе са променљивом срећом против тевтонско-немачког колонијалног „продора на исток“ (*Drang nach Osten*) све до чувене Битке код Таненберга/Гриндвалда или Зеленгоре (литв. Žalgiris) 15. јула 1410. г. коју су тевтонци изгубили од удружених пољско-литванских снага (као и руских из Смоленска који је тада био у саставу Велике Кнежевине Литваније) и тако коначно били заустављени у свом даљем походу на исток. Међутим, да би се дошло до те велике и историјске војне победе код Таненберга из 1410. г. Велика Кнежевина Литванија је морала да на неки начин постигне договор о некој врсти међудржавног савеза са суседном Краљевином Пољском, једином заинтересованом државом у том делу Европе да пружи одлучујући отпор тевтонцима, јер је и сама била угрожена од Тевтонског реда кога је с правом сматрала, исто као и Литванија, за свог главног спољнополитичког и војног непријатеља који је до тада постигао

изузетне успехе у својој колонизаторској политици на Балтику. Оно што су у то време за балканске хришћанске народе били Турци, то су за балтичке народе, и хришћане и пагане, били тевтонци и ливонци.

Тевтонско-литвански сукоб око пограничне земље се нарочито развио по питању припадања области Жемайтије (*Samogitia*) на којој су живели Балти Самогићани, као и Литванци још увек непокрштени (све до 1417. г.), углавном независни и окружени другим балтичким племенима поред Литванаца: Жиёмгаили (*Žiemgailiai*), Курши (*Kuršiai*), Скалви (*Skalviai*) и Ламаћани (*Lamata*). Назив Жемайтије се у повесним источницима по први пут спомиње релативно касно – тек 1219. г. Тада је, наиме, потписан уговор између Литваније и Волуније у коме се спомињу самогићански кнежеви Гердвилас и Викинтас. Колико је Жемайтија била војно јака и политички независна, егзистирајући између Велике Кнежевине Литваније, Ливонског и Тевтонског реда, говори и податак да су управо Самогићани без помоћи Литваније успели да победе у чувеној Бици Сунца/*Saulė* (у данашњој Литванији нешто јужније од града Шеулеија – *Šiauliai*) године 1236. удружене снаге оба немачка реда који су тада кренули у крсташки поход на основу позива римског папе Гргура IX. У овој бици је погинуо и сам велики мајстор тевтонаца са великим бројем ритера. Даљу судбину Ливонског реда након ове битке су спасли тевтонци који су наредне 1237. г. окупирали Ливонију и укључили је у своју државу (*Kiaura, Kiaurienė, Kuncevičius* 2000, 52–53). Жемайтија је са својим кнезом Викинтасом била велики, па чак и најбитнији, помагач и заштитник главних противника за литвански трон литванском великом кнезу и краљу Миндаугасу (око 1236 – 1263 г.)¹ – Таутвилису и Гедвиду. Миндаугас је тек 1252. г. успео да добије овај унутрашњи рат око литванског престола, али се већ следеће, 1253. г., одрекао на претензије над Жемайтијом у корист немачког Ливонског реда зарад добијања краљевске

¹ Миндаугас је крунисан за јединог краља Литваније 6. јула 1253. г. од стране римског папе Инокентија IV (1243–1254 г.) (*Baranauskas* 2000, 246–272) претходно примивши хришћанство 1251. г. (*Samalavičius* 1995, 20). Миндаугас је покрштен не из верског уверења већ из политичких разлога заједно са својом породицом и, према папским булама, са великим бројем пагана (*Kiaura, Kiaurienė, Kuncevičius* 2000, 58) који су након Миндаугасове смрти одбацили хришћанство. Дан његовог крунисања се у Литванији обележава као државни празник. Миндаугас је оснивач литванске државе која је чином његовог крунисања призната од стране Европе за суверену и независну државу, иако још увек непокрштену. За литванску историографију, чин Миндаугасовог крунисања је доказ да је Литванија увучена у орбиту западноевропске цивилизације” (“...įtraukta į Vakarų civilizacijos orbitą”) (*Bumblauskas* 2007, 38). Миндаугасово крунисање је, иначе, догађај прекретница у паганској повести Литваније која се дели на два периода: од 1009. г. када се у повесним источницима по први пут спомиње термин Литванија до Миндаугасовог крунисања 1253. г. и од тада па до 1387. г. када је земља коначно покрштена.

круне од папе. Међутим, Самогићани се нису помирили са оваквим споразумом између Миндаугаса, папе и Ливонског реда, па је убрзо дошло до рата са немачким ритерима, а највећи окршај је био близу Дурбес језера 13. јула 1260. г. (у данашњој Летонији недалеко од Балтичког мора) у којој су Самогићани поразили здружене немачке ритерске снаге оба реда, и Тевтонског и Ливонског. То је била у XIII столећу највећа победа балтичких племена против немачких ритера, али и фатални пораз Ливонског реда који након тога више није покушавао да освоји Жемайтију. Против реда су се тада дигли Курши, Жиёмгаили, Естонци, а почео је и Велики пруски устанак против Тевтонског реда (1260–1283 г.). Самогићани су након битке код језера Дурбес почели латентно освајање суседне земље Курша чији су становници постепено асимиловани (стварајући каснији самогићански дијалект).² Тако је Жемайтија изашла на Балтичко море северно од немачког града Мемела кога су тевтонци држали чврсто у рукама.³ Борбе са немачким ритерима око земље северно од Мемела су трајале још око 150 година када је тај веома мали излаз на Балтичко море са месташцетом Паланга дефинитивно остао у склопу Жемайтије, која је са своје стране почетком наредног столећа (1411. г.) за време владавине великог кнеза Витаутаса Великог (1392 – 1430 г.) постала део Велике Кнежевине Литваније, али са веома широким аутономним статусом, па су се стога литвански владари титулисали и као Кнежеви Жемайтије. Жемайтија је иначе последња европска област која је покрштена – тек неколико година након Битке код Таненберга (Жалгириса), тј. између 1413. и 1417. г.

Борба Велике Кнежевине Литваније за опстанак против немачког „Drang nach Osten“-а

У другој половини XIV столећа је и даље растао војни притисак Тевтонског реда, носиоца западноевропске цивилизације и вредности, на

² У овим борбама Самогићана против немачких крсташа се нарочито истакао кнез Жемайтије, Трениота, за кога се верује да је био син кнеза Жемайтије Викинтаса и уједно сестрић литванског краља Миндаугаса. Трениота је такође постао симбол балтичког паганског отпора против хришћанизације. Трениота је подржавао Самогићане и борио се за уједињење свих балтичких племена у једну државу (Кіаура, Кіауриенѐ, Kuncėvičius 2000, 65). Тако је Трениота успео 1263. г. да порази Миндаугаса и лиши га живота заједно са његова два сина Руклиса и Рупеикиса поставши накратко владар Литваније (1263 – 1264 г.). Трениота је 1264. г. био убијен од стране Миндаугасових присталица (Samalavičius 1995, 27).

³ Немачки крсташа су 1252. г. бродовима напали и освојили насеобину Мемел тако да је Литванија дуже време остала без директног изласка на Балтичко море, што је негативно утицало на литванске трговачке везе са Скандинавијом и севернонемачким градовима. Немци су Мемел претворили у веома јаку тврђаву која је служила као упориште за немачке крсташке походе ка истоку.

границама Велике Кнежевине Литваније на реци Њемену (на немачком Memel, на литванском Nemunas). Стога су литвански владари, поред војно-одбрамбених мера, предузимали и дипломатске акције на европским дворовима у циљу њиховог покрштавања од стране Ватикана надајући се да ће на овај начин престати немачка војна агресија и колонизација на Балтику. Тако је сувладар великог кнеза Алгирдаса, Кестутис (Kęstutis, владао заједно са братом Алгирдасом 1342 – 1377 г., самостално 1377 – 1382 г.) преко пољског краља 1349. г. и преко мађарског краља 1351. г. неуспешно тражио да римски папа покрсти Литванију. До нових преговора између Алгирдаса и Карла IV је дошло 1358. г. који су убрзо прекинути услед војног напада великог мајстора Ливонског реда Госвина Херика на литванску територију око града Шаулиеија када је замак Дубисос (Бубиу) био разорен. Убрзо након тога је ливонски велики мајстор са својом крсташком војском упао у Жемайтију која је у то исто време била нападнута од стране тевтонског великог мајстора Винрика Книпродеа (Gudavičius 1999, 135). Овај преговарачки неуспех је вероватно био главни разлог за литванску дипломатску контраофанзиву године 1358, када је велики кнез Алгирдас бескомпромисно захтевао од цара Светог Римског Царства и чешког краља Карла IV (1346 – 1378 г.) да се Литванији да земља насељена балтичким племенима у источној Пруској до реке Алне као и балтичко приобаље (Куронија) све до реке Даугуве (Даугаве, Двине) укључујући и град Ригу који су основали Немци 1201. г. (град је од 1282. г. био члан Ханзеашке Лиге) (Вартберге). Алгирдас је тада такође захтевао да се тевтонци повуку са балтичког приобаља и оду у украјинске степе како би тамо бранили хришћанство од неверника Татара. Након ова два арогантна захтева од стране литванског великог кнеза, преговори у вези са покрштавањем Литваније су коначно дефинитивно пропали, што је довело до нове тевтонске инвазије ка истоку, тј. на земљу под контролом Велике Кнежевине Литваније. Тако су тевтонци марта 1361. г. успели да заробе Кестутиса (који је у новембру исте године успео да побегне из затвора), а већ 1362. г. заузели и разорили најважнију и најјачу литванску тврђаву на реци Њемену у Каунасу. Тевтонске ритере су тада помагали енглески, италијански и немачки ритери, па се стога ова војна експедиција западних ритера може сматрати и као здружена западноевропска римокатоличка војна акција против једине паганске државе на Балтику и у Европи. Након пада Каунаса и читавог литванског одбрамбеног система на реци Њемену, тевтонским крсташима је био отворен пут ка литванским престоницама замку, Тракаију и граду Виљнусу.⁴ Тада је отпочео најкрвавији период у историји ратовања

⁴ Ово заузимање тврђаве Каунас на Њемену је уједно показало и европску војно-техничку супериорност у односу на литванску као и почетак нове фазе ратних операција и војне тактике. Немачки крсташа су и 1363. г. срушили обновљену тврђаву у Каунасу, а на њеном месту подигли своју тврђаву Готесвердер (Gudavičius 1999, 136). Град Виљнус се по први пут спомиње у писаним изворима 1323. г. па се та

немачких крсташа на Балтику против Велике Кнежевине Литваније.

Према литванској историографији, крсташа су у наредне две деценије предузели 70 војних похода на Литванију, тј. у просеку 3–4 у једној години (Bumblauskas 2007, 114).⁵ Тако су Ливонци три пута 1362. г. и два пута 1363. г. упали на територију северне Литваније, док су тевтонски крсташа 1365. г. и 1377. г. успели да се по први пут појаве испред зицина владарског замка на језеру у Тракаију као и испред Виљнуса (25 км. удаљеног од Тракаија).⁶ С друге стране, у истом овом временском периоду, Велика Кнежевија Литванија је успела да организује око 30 војних похода на земљу под управом Тевтонског реда, тј. западно од реке Њемена. Тако су Литванци 1365. г. срушили крсташке тврђаве Ангербург, Скалвију, Рагаинес и Каустритис, али је ипак војнотехничка надмоћ крсташа била видљива. Тако су се западни крсташа почели утврђивати на реци Њемену (Gudavičius, 1999, 138) која ће од тада, па све до краја Првог светског рата, бити граница између Литваније и немачких држава. Етничке литванске територије западно од Њемена заједно са Клаипедом (тзв. „Мала Литванија“, литв. *Mažioji Lietuva*) ће се наћи у литванској држави тек након 1918. г. (Gumuliauskas 2010, 174–176).

Да геополитичка ситуација за Литванију тада буде још тежа побринули су се Татари и Пољаци који су у исто ово време, користећи притисак крсташа на северне литванске границе, вршили војне походе на њене јужне територије – Волинију и Подолију. Тако је Подолија 1363. г. морала да призна врховну власт пољског краља Казимира Великог који је

година узима за званичну годину његовог оснивања мада археолошка ископавања недвосмислено указују да се овде живело и раније. Наиме, град се спомиње по први пут у писму литванског великог кнеза Гедиминаса (1316 – 1341 г.) од 26. маја 1323. г. (Гедиминас је оснивач најпознатије литванске владарске династије која је управљала Великом Кнежевином Литванијом и од 1386. г. и Краљевином Пољском све до 1572. г.). Оригинално писмо није сачувано, док се препис може прочитати у (Metrašćiai 1996). Заједно са покрштавањем Литваније, Виљнус је 1387. г. добио Магдебуршка права и градску самоуправу (аутономију). Акт о градској самоуправи је издат од стране литванског великог кнеза и пољског краља Јогаице (1377 – 1434 г.), оснивача литванско-пољске династије Јагелонаца, 22. марта 1387. г. Легенда о оснивању града Виљнуса се налази у *Биховској хроници* из XVI столећа (*Lietuvos metrašćis. Vychovo kronika*). Од времена великог кнеза Гедиминаса, Виљнус је постао по први пут престоницом Литваније.

⁵ Проф. Едуардас Гудавићус тврди да је за време великог кнеза Кестутиса Тевтонски Ред предузео око 100 крсташких похода на Литванију, док је са литванске стране организовано 40 похода на државу тевтонаца (Gudavičius 1999, 145).

⁶ Највећи успех тевтонаца у овим ратовима, тј. крсташким походима, против Литваније је постигнут 1398. г. када је читава Жемайтија (на немачком Schamaiten) Уговором у Салинасу (Salynas) предата Реду. Жемайтија је била под управом Реда све до немачког пораза у бици код Таненберга 1410. г., тј. до потписивања мира у Торуну 1411. г.

исте те године присилио и кнеза Кнежевине Белзе, Јургиса Наримантаита, да прихвати његово сизеренство. Године 1366. сачињен је мировни уговор са Пољском по коме је област Владимира предата на управу пољском краљу. Овај уговор су потписали и Алгирдас и Кестутис. Алгирдас је са своје стране 1368. г. отпочео отворени рат против московских великих кнежева. Тако је тадашњи московски велики кнез Димитрије Московски био принуђен да се затвори у московској тврђави како би се одбранио од војске Велике Кнежевине Литваније. Литванска опсада московске тврђаве је трајала три дана заједно са пљачком подмосковских православних цркава и манастира (Gudavičius 1999, 139) и завршила се мировним споразумом из којег је Алгирдас изашао као победник. Убрзо је и велики кнез Москве, Димитрије, године 1369. искористио крсташку офанзиву на Литванију, када је поново била срушена каунашка тврђава на Њему и уместо ње, по други пут, подигнута крсташка тврђава-замак Готесвердер, и предузео са своје стране два похода на свог западног суседа. Тако је настављен сукоб и рат између Литваније и Москве (Русије) који ће се завршити тек 1795. г. тзв. Трећом поделом Републике Обеју Нација (Пољске и Литваније) између Прусије, Аустрије и Русије на чијим су престолоима седели немачки монарси (Фридрих Велики, Јосиф II и Катарина Велика).

У осмом десетлећу XIV столећа, Велика Кнежевина Литванија се налазила у веома тешкој геополитичкој ситуацији с обзиром на то да су немачки крсташки све јаче и јаче притискали њене прибалтичке границе, нација још увек није била покрштена, што је само продужавало ратове са крсташима, на њеним јужним границама се такође водио константан рат против Татара, па чак и Пољака, док је на литванским источним границама Велика Кнежевина Москва постајала све јачом и опаснијом са којом је Литванија већ била у отвореном сукобу.⁷ Стога је великим кнежевима

⁷ Московска Велика Кнежевина – Пијемонт свих руских земаља је успела да септембра 1378. г. нанесе велики пораз кримским Татарима код реке Воже, што је био стварни почетак осамостаљивања Москве од вазалства Златне Хорде. Велики кнез Литваније Јогаила је у то време настојао да добије савез са Татарима против заједничког непријатеља Москве, што му је коначно и успело, па су Литванци са једне, а Татари са друге стране, у лето и јесен 1380. г. организовали заједнички војни поход на Московску Велику Кнежевину. Међутим, Руси су успели да пређу реку Дон и на Куликовском пољу разбију татарску војску 8. септембра 1380. г. предвођену ханом Златне Хорде Мамајем. Након ове историјске победе, велики кнез Москве Димитрије је добио назив Донски, а Москва је постала неоспорни будући ујединитељ Русије, без обзира што је две године касније августа месеца нови хан Златне Хорде Тохтамиш успео да заузме и чак спали град Москву, а Димитрије Донски био приморан да поново призна татарско сизеренство. Међутим, руске земље и руски народ у оквирима тадашње Велике Кнежевине Литваније ће током времена и добром заслугом литванске политике бити одвојен од своје етничке матице стварањем нових источнословенских етноса – Белоруса и Украјинаца. Како

Литваније било неопходно да предузму нове дипломатске кораке и пре свега да почну са новим правцем своје спољне политике, нарочито након 1375. г. када је Москва успела да присили дотада литвански Твер на покорност и када су поново ливонци и тевтонци напали централне литванске овласти близу Виљнуса. Прво се почело са директним, али тајним, преговорима са Тевтонским редом па је тако нови велики кнез Литваније Јогаила након очеве (Алгирдас 1345 – 1377 г.)⁸ смрти, преузевши литвански трон, отпочео те преговоре који су три године касније довели до потписивања Уговора у Довидишкиу 31. маја 1380. г.⁹ Овим уговором се Тевтонски ред обавезао да не предузима акције против владавине Јогаиле, док се са своје стране Јогаила обавезао да не помаже свога ујака Кестутиса уколико тевтонци нападну област Тракаија, тј. Кнежевину Тракаи којом је управљао Кестутис. Овим уговором, сачињеним и потписаним против Кестутиса, који је представљао симбол литванског отпора тевтонцима, фактички се отварао несметан пут немачким крсташима ка центру Литваније, али и рату око престола између сестрића Јогаиле и ујака Кестутиса који је две године касније окончан убиством Кестутиса и предајом Жемайтије тевтонцима.

Ове две године фактичког грађанског рата су биле једне од најтежих година у читавој повести Велике Кнежевине Литваније. Један од основних политичких узрока овог династичког сукоба је био правац спољне политике Литваније с обзиром на то да је Кестутис захтевао да Јогаила, као велики кнез Литваније одустане од експанзије ка руским територијама на истоку и сву војску Литваније преусмери ка западу како би се зауставила даља агресија немачких крсташа. Међутим, Јогаила је имао управо супротне спољнополитичке планове у односу на свог ујака. Кестутис је на почетку овог сукоба крајем октобра или почетком новембра 1381. г. заузео Виљнус у коме је био Јогаила и збацио га са трона.¹⁰ Следеће године у новембру

пише литвански академик Гудавићус: то је био историјски ударац Русији од стране Литваније (Gudavičius 1999, 148–149).

⁸ Док се Гедиминас декларисао и потписивао као владар многих Руса, Алгирдас је тврдио да читава Русија треба да припадне Великој Кнежевини Литванији. Тада су Кијев и Подолија већ били анектирани у литванску државу као и неке руске области на северу. Након смрти 1377. г. тело Алгирдаса је према паганском обичају спаљено у Виљнусу. Јогаила је био најстарији син Алгирдасове друге супруге.

⁹ Преговорима и потписивању овог уговора је присуствовао и будући велики кнез Литваније Витаутас. Уговор у Довидишкиу је био несумњива издаја од стране Јогаиле како би добио одрешене руке за своје ратове против Москве, а цена је био Кестутис и његова Кнежевина Тракаи која је фактички препуштена тевтонцима (Gudavičius 1999, 152). Међутим, крсташки главешина Гинтер Хоенштајн, кум Кестутисове кћерке Дануте, убрзо је обавестио Кестутиса о овом тајном уговору против њега.

¹⁰ Јогаила који је био заробљен је тада био приморан да се у писаној

месецу је Кестутис морао да покрене своју војску на Јогаилиног брата Карибута (покрштеног, као православца, у Димитрија) који је против Кестутиса дигао побуну у северјанском Новгороду. Међутим, у овом походу је Кестутис изгубио војску, што је практично био почетак његовог краја у борби против Јогаиле који је успео да се 12. јуна 1382. г. врати на престо у Виљнусу. Следећег месеца је Јогаила потписао споразум са тевтонцима (6. јула 1382. г.) који је био уперен против ујака Кестутиса (тзв. Уговор у Бражуоли).¹¹ Јогаилина војска потпомогнута на основу овог уговора од стране тевтонских крсташа је 20. јула 1382. г. заузела главно упориште Кестутиса – Тракаи. Трећег августа су обе војске, и Јогаилина, помогнута тевтонцима и ливонцима, и Кестутисова кога су помагали Самогићани биле једна наспрам друге код Тракаиа. Кестутис је са својим сином Витаутасом (будући велики кнез Литваније Витаутас Велики) дошао на директне преговоре са сестрићем Јогаилом у замак у Тракају где су обојица била лишена слободе и бачена у тамницу.¹² Убрзо је у Креви Кестутис био убијен, док је Витаутас касније успео да побегне из тамнице код крсташа.¹³ Тако је овај рат око престола завршен победом Јогаиле који је убрзо морао да се одужи тевтонцима тако што им је на управу предао читаву Жемайтију која је помагала Кестутиса што је регулисано посебним Уговором у Дубиси 31. октобра 1382. г. који је са литванске стране уговорен од стране Јогаиле и његовог брата Скиргайле. Овим уговором се Јогаила обавезао да неће, без одобрења Тевтонског реда отпочети било какав рат, као и да ће се покрстити у наредне четири године. Фактички, овим уговором се Литванија по други пут у повести одрекла Жемайтије¹⁴ до реке Дубисе која је припала тевтонцима који су према уговору требало да постану нека врста сизерена над литванским великим кнезом. Ипак, овај Уговор у Дубиси није и ратификован са литванске стране, јер се на њему не налази печат Велике Кнежевине Литваније. Његова ратификација је била остављена за следећи састанак између тевтонских и литванских

форми одрекне престола Велике Кнежевине Литваније у корист Кестутиса. Након овог одрицања, Кестутис је ослободио Јогаилу и дао му на управу његове наследне поседе у Креви и Витебску (Gudavičius, 1999, 153). Међутим, нешто касније, када су Јогаила и Кестутис били у обрнутим ситуацијама, Јогаила није поштедео живот Кестутису.

¹¹ Уговор је потписан у замку Бражуолес који се налазио близу Тракаја.

¹² Кестутис је пре похода на Јогаилу своју супругу Бируте, мајку касније чувеног Витаутаса Великог, склонио у Брест (Литовск). Бируте је била најпознатија Литванка из епохе литванског паганства. Из уговора из 1384. г. између крсташа и Витаутаса знамо да је Бируте тада била убијена, а Вигандас Марбуршки, хроничар крсташа, пише да је Јогаила удавио Бируте (Marburgietis).

¹³ Кестутисово тело је уз све Јогаиле почасте било свечано спаљено у Виљнусу.

¹⁴ Први пут се Жемайтије одрекао велики кнез Миндаугас 1253. г. како би добио краљевску круну. Тада је Жемайтија припала Ливонском Реду.

представника на острву Дубиси, до кога није никада дошло, јер је Јогаила 19. јула 1383. г. прекинуо преговоре користећи се формалним изговором да Уговор не ратификује.

Пољско-литвански уговор у Креви 14. августа 1385. г.

Јогаила се, међутим, није придржавао договора са тевтонцима, па стога није ни дошло до коначног споразума између Литваније и Тевтонског реда који је био предвиђен за потписивање (печатирање) 19. јула 1383. г., што је био узрок за немачку објаву рата Литванији 30. јула 1383. г. Тако је на територију Кнежевине Тракаи, која је тада припадала Јогаилином брату Скиргали, 11. септембра 1383. г. упала крсташка војска Цолнера Ратенштајна којој се прикључио и Витаутас са 300 Самогићана. Тракаи се убрзо предао при чему је већи број његових бранилаца прешао на страну Витаутаса. Крсташи су у Тракаију оставили своју посаду, а главни део крсташке војске се заједно са Витаутасом упутио ка Виљнусу. Сам град је био заузет, али је виљнушки замак издржао крсташку опсаду, па су стога немачки ритери били принуђени да се врате назад у Пруску 22. септембра. Три дана касније је здружена војска Јогаиле и Скиргалие започела опсаду Тракаија која је трајала све до 3. новембра, када се посада предала и на основу споразума напустила замак заједно са оружјем. У међувремену је Витаутас покрштен од стране тевтонаца добивши хришћанско име Вигандас, као и замак Нови Мариенбург на Њемуњу где су се сакупиле његове присталице. Јануара следеће године статус Витаутаса био је дефинисан од стране Тевтонског реда новим писаним билатералним уговором којим је крсташки велики мајстор признао Витаутасу право на Кнежевину Тракаи обећаваши му помоћ у повраћају очевине. Заузврат је Витаутас признао сизеренство Реда и пренео на њега право управљања Жемайтијом и Каунасом. У фебруару 1384. г. су неки самогићански феудалци признали тевтонску власт. Крсташи су у мају и јуну подигли нови замак у каунашкој области под именом Нови Мариенвердер који је предат на управу Витаутасу. Савезништво између Реда и Витаутаса је потврђено 14. јуна исте године када је отпочела и њихова заједничка војна акција против Јогаиле. Оно што тевтонци нису успели да схвате у овом тренутку је то што је Витаутас све радио искључиво у своју корист, а не заједничку, што ће коначно касније довести до отвореног рата са крсташима и до одлучујућег сукоба код Таненберга 1410. г. Међутим, то је схватио Јогаила који је убрзо отпочео тајне преговоре са Витаутасом који су уродили плодом, па је Витаутас прешао у Литванију и убрзо, заједно са Јогаилином војском, срушио замак на Њемуњу који су му поклонили крсташи 6. новембра 1384. г. Тако су сви дотадашњи уговори са Редом остали само слово на пергаменту, што је практично значило наставак ратова против крсташа. Витаутас се тако показао коначно као литвански патриота коме су немачки ритери постали главна опасност за очување литванске државности и независности.

Док су се средином осме деценије XIV stoleћа код свих литванских суседа одигравале битне промене сама, Литванија није решила два своја главна проблема – питање покрштавања народа и земље и питање завршетка ратова са крсташима. Оба ова проблема и изазова су покушана да се реше једним дипломатским потезом – потписивањем међудржавног уговора о персоналној унији између Велике Кнежевине Литваније и Краљевине Пољске 1385. г. у замку Креви. Са тим циљем је званична делегација Краљевине Пољске стигла у Креву 14. августа 1385. г. Врло је вероватно да је и претходне године негде у јесен једна слична пољска делегација била у истом замку са истим циљем, тако да би у том случају ова делегација од 14. августа била друга по реду која је овог пута са собом донела и готов текст уговора на латинском језику на потпис литванској страни, што само говори ко је у том тренутку био у бољем положају да диктира услове овог међудржавног споразума.¹⁵ Велики кнез Литваније Јогаила се са текстом уговора у потпуности сложио, прихватио га без измена и потписао, тј. ставио свој печат. Тако је овај уговор ушао у повест као *Уговор у Креви* од 14. августа 1385. г. којим је створена заједничка пољско-литванска државна заједница у виду персоналне уније. Тачке овог уговора су биле следеће:

1. Јогаила се жени пољском принцем Јадвигом (тада је имала 11 година и била је ћерка умрлог пољског краља Људевита/Људвиг) и постаје краљ Пољске, задржавајући и титулу великог кнеза Литваније,¹⁶
2. Јогаила се обавезује да плати одштету аустријском принцу Вилхелму (сину аустријског војводе Леополда) у висини од 200.000 флорина као компензацију за раскинуће веридбе са Јадвигом,
3. Јогаила покрштава пагане који живе у Великој Кнежевини Литванији римокатоличким хришћанством,

¹⁵ У јануару 1385. г. је у Краков стигла једна званична литванска делегација предвођена Јогаилиним братом Скиргайлом који је тада био Јогаилин највернији дипломатски представник. Циљ ове делегације је био да и званично затражи руку Јадвиге за Јогаилу. Ова делегација је стога посетила и Краков и Будим у коме је тада живела Јадвигина мајка Елизабета/Јелисавета и уговорила детаље венчања као и покрштавања Литваније уз пристанак Јадвигине мајке да се она уда за Јогаилу.

¹⁶ Краљ Мађарске и Пољске Лудвиг/Лајош Велики није оставио из себе сина наследника, па је стога пољско племство краљевску круну пренело на његову ћерку Јадвигу за коју је требало наћи и одговарајућег супруга, тј. новог краља Пољске, а претендента је било неколико, као и заинтересованих фракција пољског племства. На крају је примат однело племство Мале Пољске које је фаворизовало Јадвигин брак са Јогаилом. Јогаила је такође са своје стране био привржен овој варијанти политичког споразума са пољским племством па је тако 18. априла 1383. г. даровао граду Лублину привилегије слободне трговине.

4. Јогаила се обавезује да ослободи све заробљене пољске хришћане,
5. Јогаила се обавезује да својим снагама и својим новцем ослободи и врати изгубљене и пољске и литванске територије од немачких крсташа, и коначно
6. Јогаила се обавезује да „присаједини“ Литванију Пољској.¹⁷

Од свих ових пунктова Уније у Креви последњи је остао најпроблематичнији за тумачење и интерпретацију, тако да све до данас постоји велика опречност у ставовима пољске и литванске историографије. Проблем је у преводу, или боље речено у схватању, оригиналне латинске речи *applicare* (применити) којом је дефинисан однос Литваније према Пољској у овом Уговору. У очи запада фактичка чињеница да су овај Уговор овериле две стране: Краљевина Пољска и велики кнез Јогаила који се сам представљао као синоним за државу, што је тада на том простору било у духу свога времена. Међутим, у овом случају је постојала велика разлика између система државне управе Пољске и Литваније. Док је у литванском случају власт владара била потпуно неограничена, па се стога он могао и стварно поистоветити са самом државом и постати њена персонификација, у пољском случају власт краља је била реално ограничена и контролисана од стране Државног савета и Парламента (Сеима) бољара. Јогаила се у сваком случају актом у Креви није одрекао своје очевине Велике Кнежевине Литваније, већ ју је преко своје владарске личности (персоналне уније) здружио са Пољском. Ипак, пракса ће касније показати да је пољски утицај бивао све већи, а литвански све мањи у овом савезу двају држава, па се реално стање ствари морало поново 1569. г. новом Унијом у Лублину (3. јула) редефинисати, тако да је Литванија фактички постала политичка провинција Пољске, иако се формално радило о Републици Две Нације (тј. државе) од 1569. г. до 1795. г.

Што се тиче правног и фактичког положаја Литваније у односу на Пољску, према Уговору у Креви, најближи истини је став да је Литванија постала спољашњи вазал Пољске, али да као таква и у том статусу није изгубила државност (Bumblauskas 2007, 120). Практика оваквог тзв. „спољашњег вазалитета“ је била позната у тадашњој као и каснијој европској повести тако да овај пољско-литвански случај није био никакав изузетак. На

¹⁷ Јогаила је следеће 1386. г. 12. фебруара са великом пратњом стигао у Краков где је 15. фебруара био прво покрштен узевши хришћанско име Владислав. Након крштења се 18. фебруара оженио са Јадвигом и након тога био крунисан 4. марта за краља Пољске као Władysław II Jagiello (1386 – 1434.). У зиму 1386. г.–1387. г. Јогаила је сада као краљ Пољске Владислав стигао у Виљнус где је отпочела и званична акција покрштавања литванских пагана, тј. читаве нације уз оснивање Виљнушке бискупије 17. фебруара 1387. г.

основу овог Уговора литвански бољари су добијали војводства у Пољској, а пољски чиновници са краљевим писаним допуштењем су добијали разноразне цивилне службе у Литванији. Битно је напоменути да је већина римокатоличких мисионара, радећи на покрштавању Литваније, дошла из Пољске, а са њима и пољски (словенски) језик, што је увелико утицало на постепену али сигурну полонизацију урбаних средина у Литванији. Што се тиче војних питања, према Уговору у Креви литванска војска је била обавезна да помаже пољску војску и обрнуто, тим што су у првом случају литвански војни одреди стављани под контролу пољских државних институција, док је у другом случају пољска војска била под директном командом искључиво краља који је за резиденцију имао замак Вавел у Кракову који је тада био главни град ове пољско-литванске државне заједнице. Из ове ставке се и јасно види да је Литванија била фактички војно-политички подређена Пољској, а увлачење литванских службеника у државни систем Пољске је од Литваније временом направио пољску провинцију. Државност Литваније је овим Уговором драстично окрњена, иако није била изгубљена, и стога што су заједнички владари, иако од литванске лозе Јагелонаца (Јогаиловићи), постајали временом све више и више пољски, а све мање и мање литвански, а нарочито од када је династија изумрла, па је тако на заједнички престо у Кракову дошао Мађар из Трансилваније Иштван Батори 1575. г. / 1576. г. У сваком случају, Уговором у Креви није било предвиђено да се Јогаила одрекне престола Литваније, што је такође случај и са свим осталим каснијим пољско-литванским уговорима и законским актима који регулишу ово питање, па је стога јасно да се у овом случају радило о уобичајеној средњовековно-феудалној персоналној унији на основу које је Јогаила као краљ Пољске постао сизерен Јогаили као великом кнезу Литваније, тј. Јогаила као велики кнез Литваније је постао вазалом Јогаили као краљу Пољске. Пракса односа између Пољске и Литваније је убрзо показала да је Литванија третирана од стране централних власти у Кракову као посебна политичка јединица, а сам Јогаила као њен стварни владар, па се стога да закључити да се Уговором у Креви Литванија није одрекла свог стварног суверенитета (унутрашњи вазалитет) већ је признала пољско сизеренство само у форми спољашњег вазалства (Gudavičius 1999, 163).

Историографима је сасвим јасно да је Велика Кнежевина Литванија била једноставно приморана, услед своје геополитичке ситуације, да потпише са Пољском овако неповољан уговор, јер је то био за њу у датом тренутку једини начин да се ефикасније супротстави немачким крсташима. Пољској овај уговор није био толико битан као Литванији, јер је Пољска успешније одбијала немачке крсташке походе који су више били усмерени ка Литванији као још увек паганској земљи. Цена коју су Литванци морали да плате потписујући овај Уговор је била ерозија државно-политичке независности и

покрштавање земље и нације. На другој страни, Уговором у Креви Литванија се двојако приближила (Централној) Европи: преко покрштавања и преко Пољске. Пољска је за Литванију тако постала главни „прозор“ у Европу и то ће остати све до треће и коначне поделе њихове заједничке државе године 1795. г. између Аустрије, Пруске и Русије. За Литванију другог пута у Европу тада и није било, што је показала и повест сукоба са немачким редовима дуга две стотине година. Тај пут за Европу преко немачких редова је за Литванију једноставно био затворен.

Постоје многи литвански историографи који тврде да је текст Уговора који се чува у архиву капитола у замку Вавел у Кракову (који је тада био главни државни архив у Пољској) само сачувана неаутентична копија (препис) оригиналног Уговора у Креви и да се ту ради у ствари о пољском фалсификату и да аутентичан текст Уговора није био тако неповољан за Литванију, као што се представља и то првенствено са пољске историографске стране. Према овој групи повесничара, наводно фалсификовани текст Уговора је касније био преко потребан пољским магнатима како би се успешније борили против литванских претензија на аутономију која у овом случају не би била и правно заснована. Стоји и чињеница да је према величини државне територије Литванија била више него дупло већа од Пољске те 1385. г., била је такође у етничком смислу знатно другачија од Пољске од које се битно разликовала и по питању државне управе и културе па стога не би било логично да је Пољска настојала да апсорбује Литванију у виду некаквог аншлуса. Главни аргумент ове групе повесничара је чињеница да је све до Уније у Лублину Литванија имала потпуно своју аутономну управу, државни и друштвени систем као и свог аутономног владара.

Међутим, чињеница остаје да у свим каснијим пољско-литванским уговорима, а који су се без изузетка заснивали на тексту Уговора у Креви, јасно стоји *denio incorporatus*, тј. „изнова присаједињујемо“, што ће рећи да иако се можда и ради о сачуваној копији оригинала у форми фалсификата, (тј. да није аутентичан препис), то ипак не значи да у аутентичном тексту није био предвиђен брак између Јогаиле и Јадвиге и да овим Уговором нису регулисани односи између Литваније и Пољске. Упркос томе, палеографска, сфрагистичка и дипломатичка истраживања овог проблема ипак указују да се највероватније ради о аутентичном препису оригинала који је био оверен са пет печата: Јогаиле, Скиргаиле, Карибута, Витаутаса и Ленгвениса. У првој половини XIX столећа на овом документу више није било печата Јогаиле и Скиргаиле, а преостала три печата је видео и нацртао средином истог века познати истраживач и цртач печата Пољак К. В. Киелисински (1808–1849.). Текст Уговора у Креви је 1876. г. публикован са напоменом да више не постоји ни један од пет оригиналних печата. Литвански специјалиста Едмундас Римша тврди да је текст Уговора у Креви из Вавела аутентичан и

да су ти печати морали да стоје (висе) уз текст документа. Текст Уговора се састоји из 25 редова који су исписани на пергаменту.

У тренутку печатања текста Уговора у Креви постојало је неколико битних разлика између ове две централноевропске и балтичке земље:

- Пољска је много више била централноевропска него Литванија која је захваљујући својим великим територијама на истоку насељеним Словенима много више била источноевропска него централноевропска у поређењу са Пољском, али у поређењу са Русијом (тј. Москвом) однос је био супротан.
- У Пољској је већ био завршен процес формирања државно-управне структуре у виду сталешке монархије, док је тај процес у Литванији био тек на почетку свог формирања. Пољска је као модерна држава имала нпр. своју државну канцеларију, тј. писарницу која је у исто време служила и као државни архив, док је ту институцију Литванија тек касније добила.
- У Пољској је, поред монарха, постојала и јака институција Државног савета за разлику од Литваније у којој тада такве државне институције није ни било, а читаву власт је била концентрисана у рукама великог кнеза који је читаву државу третирао као свој приватни феудални посед.
- Убрзо је у Пољској почео да функционише и сталешки државни парламент – Сејм, кога у Литванији није било.
- У Пољској су постојали државни службеници док су у Литванији постојали само владареви агенти.
- У Пољској је владар сматран персонификацијом државне управе док је у Литванији владар и даље држан за власника државе.
- У Пољској су феудални магнати већ успели да се формирају у *natio Polonica* док ће се у литванском случају на формирање феудално-бојарске *natio Lituanica*-е још чекати с обзиром на то да је Литванија још увек живела у времену ране средњовековне монархије у којој се нацијом сматрао само владар са танким слојем својих агената поклисара, али не и државних службеника-чиновника.
- Пољска је већ имала изграђену јаку црквену мрежу и организацију са својом сопственом црквеном провинцијом, док у Литванији таква организација и њена управна мрежа тек почиње да се формира од године 1387, када је земља коначно покрштена.

Данас се немали број како литванских, тако и пољских повесничара слаже да Уговор у Креви није представљао државну унију (за разлику од Уније

у Лублину из 1569. г.). Сматра се такође да текст документа у Креви и није био прави правни уговор већ само настојање да се постигне протоколарни споразум. У сваком случају, Велика Кнежевина Литванија је Уговором у Креви из 1385. г. и покрштавањем земље и народа 1387. г. дефинитивно ушла у ред европских земаља, што је сликовито приказано неколико деценија касније у Стразбуру на фресци нове цркве Св. Петра, где се налази плејада тадашњих европских нација. Свака нација је представљена са по једним носачем заставе са натписом нације-државе на латинском језику. Укупан број ових нација је 15, а Литванија је представљена као последња у низу под називом *LITAVIA*. Те нације су следеће, оним редоследом како су приказане на фресци: 1. *Germania* (Свето Римско Царство), 2. *Galia* (Француска са Бургундијом), 3. *Italia* (данашња северна Италија, тј. Ломбардија), 4. *Anglia* (Енглеска са Велсом), 5. *Hibernia* (Шкотска), 6. *Frisia* (Низоземска), 7. *Scandia* (Скандинавија, тј. Данска, Норвешка и Шведска које су 1397. г. потписале тзв. Калмарску Унију), 8. *Sclavonia* (јужнословенске земље на Балкану), 9. *Arragonia* (Краљевина Арагон са Валенсијом, Мајорком и Сицилијом), 10. *Sicilia* (Краљевина Напуљ), 11. *Castilia* (Краљевина Кастиља), 12. *Hungaria* (Краљевина Мађарска), 13. *Polonia* (Краљевина Пољска), 14. *Oriens* (Московска Велика Кнежевина) и 15. *Litavia* (Литванско Велико Књажевство).¹⁸

Са своје стране, пољска владајућа феудална класа је овим уговором настојала да добије за Пољску слободан и несметан излаз на Црно море, а то се најлакше могло остварити управо преко територије Велике Кнежевине Литваније, тј. конкретно Украјине, која је тада била у саставу Литваније (Samalavičius 1995, 35). Колико је ова словенска област била важна за Пољску може се видети и из чињенице да је управо Украјина била главни део новог ревидираног уговора између Литваније и Пољске у Лублину 1569. г. када је Литванија била принуђена да уступи читаву Украјину Пољској. Још тада, па све до краја Другог светског рата излаз на Балтичко (Бело) Море Пољској је био увелико блокиран и онемогућен од стране Тевтонског реда и каснијих немачких држава, а саму пловидбу Балтичким морем и трговину на његовим обалама и залеђу је контролисала Ханза. Што се тиче новог политичког брака пољске принцезе Јадвиге са литванским великим кнезом Јогаилом, пољски магнати су желели да избегну династичко и међудржавно повезивање Пољске са моћном и утицајном династијом Хабзбурга, па су стога настојали да се њена веридба са аустријским принцом Вилхелмом раскине, што је и

¹⁸ Фотографију ове фреске са нешто другачијим објашњењима значења назива нација видети у (Bumblauskas 2007, 132–133). Од ових 15 „европских“ нација, 13 су приказане као витезови на коњима, а 2 као пешаци: *Oriens* и *Litavia* које су и на самом зачељу ове „европске“ колоне нација које се крећу с лева у десно једна иза друге. Битно је истаћи да су Пољска и Литванија на овој фресци са плавом позадином представљене одвојено.

учињено уз новчану надокнаду хабзбуршком принцу. На тај начин су пољски магнати избегли могућност ограничавања пољске државне самосталности од стране Хабзбурга. Сама принцеза Јадвига се овом браку противила из два разлога: Јогаила је био старији од ње три пута и био је потпуно непознат као и читава литванска нација и земља са својом посебном културом¹⁹ и при том паганин.²⁰ На крају је Јадвига ипак била приморана да се повинује вољи пољског Државног савета магната који се у овом случају руководио првенствено државним интересима, али и својим феудално-сталешким: велике, простране и плодне територије Литванске Велике Кнежевине су тако отворене за колонизацију пољске феудалне господје – велможа и шљахте, као и пољског римокатоличког клера (Kiaura, Kiaupienė, Kuncevičius 2000, 129).

Закључак

Уговор у Креви је један од најдужих споразума из повести Велике Кнежевине Литваније и уопште један од најважнијих догађаја и правних аката у читавој литванској историји. Био је правно важећи четири столећа. У септембру 1382. г. заједнички краљ Мађарске и Пољске Луј (Лајош Велики) из анжујске куће је умро (владао Мађарском од 1342. до 1382. г.) чиме се завршила персонална унија ове две земље. Магнати Пољске, посебно Мале Пољске који су контролисали административно-управни систем државе, одлучили су да се из државно-политичких обзира малолетна пољска принцеза Јадвига уда за великог кнеза Литваније Јогаилу који се обавезао са своје стране да покристи и себе и читаву Литванију, буде краљ Пољске, Пољској и Литванији оружјем врати отете земље од немачког Тевтонског реда и коначно да „присаједини“ Литванију Пољској. То су главне тачке Уговора у литванском замку Креви од 14. августа 1385. г. потписаног између представника пољске краљевине и Јогаиле великог кнеза Литваније. Ова персонална пољско-литванска државна унија је трајала до 1569. г. када је потписан нови, али знатно ревидиран Уговор између Пољске и Литваније у граду Лублину којим је територијално умањена Велика Кнежевина Литванија постала аутономном провинцијом Краљевине Пољске.

Ова пракса тзв. „спољашњег вазалитета“ је у то време примењивана у неколико европских случајева и била је у неку руку уобичајен начин политичког повезивања две или више европских држава. Ова пракса је била привременог карактера и практикована је из чисто политичких разлога, а окакве уније су нестајале када би и разлози за њихово стварање такође

¹⁹ О литванској паганској култури видети у (Šerienė 1995, 8–68).

²⁰ Прва пољска делегација која је дошла у литвански замак Креву на преговоре о потписивању уговора са Литванијом 1384. г. имала је и тај задатак да провери истинитост прича да Литванци као пагани имају репове.

нестали. Литванија је склопила једну такву унију са Пољском у намери да се приближи како европском политичком систему, тако и европској култури и цивилизацији, уз одбрану од немачке освајачке и колонизаторске политике, а то је могла у датим геополитичким и повесним околностима искључиво преко Пољске која је тако за Литванију постала њен својеврсни „прозор у Европу“ (као што су то касније за Русију постале Естонија, Летонија и Литванија). У самом тексту Уговора у Креви нису детаљније разрађени конкретни видови овог спољашњег вазалитета, па је то питање једноставно остављено на решавање даљој пракси и наступајућем времену. Дакле, каснија правна интерпретација самог текста Уговора у Креви је фактички постала најјаче оружје у рукама пољског племства, као и највећа опасност по реални суверенитет Литваније у унији са Пољском.

Први битан догађај који је уследио након потписивања Уговора у Креви 1385. г., а проистицао је директно из самог текста Уговора, било је покрштавање паганских Литванаца следеће две године 1386 / 1387. Међутим, паганство је у Литванији остало живо и читавих 200 година након званичног примања римокатоличке вероисповести. Заједно са ширењем хришћанства преко пољских мисионара, али и као последице живота у заједничкој државној заједници, дошло је и до постепене полонизације Литваније, отварања првих школа и наравно подизања цркава и манастира. Литванија је у то време имала пред собом три избора од кога да прими хришћанство, тј. преко кога ће ући у Европу и уопште у цивилизацију: од Тевтонског Реда, од Краљевине Пољске или од Велике Кнежевине Москве. Сваки од ова три избора је са собом повлачио и далекосежне повесне, националне и државне консеквенце. На крају се Литванија преко свог владара Јогаиле одлучила за Пољску, потписавши Уговор у Креви из три разлога:

Пољска је војно-политички била најслабија од све три могуће опције, па је тако могућност за очување литванске политичке и националне независности била и највећа,

стога што Литванија није била тада у сукобу око пограничних територија једино са Пољском са којом је чак имала и заједничког вишевековног непријатеља – немачке крсташе, и

Пољска је од све три стране понудила Литванији, тј. боље речено њеном владару Јогаили, најбоље услове за покрштавање – краљевски трон у Кракову.²¹

²¹ Тако је нпр. 1384. г. био састављен уговор са московским великим кнезом Димитријем Донским према коме се Јогаила, који би се претходно покрестио у православну веру, требао оженити са Димитријевом кћерком. Овај уговор је био праћен са једним другим посебним уговором између удовице Алгирдаса Јулијоне и истог Димитрија Донског, а према коме би Литванија након покрштавања Јогаиле и његове женидбе са московском принцезом признала врховну власт Велике

Из фактичког стања које је настало између Пољске и Литваније након печатања Уговора у Креви се не може никако извући закључак да је Пољска и стварно према слову уговора анектирала Литванију с обзиром на то да је одмах након Јогаилиног одласка у Краков литванска бојарска елита пружила пуну политичку подршку Витаутасу, како би он постао независни суверен Велике Кнежевине Литваније. С друге стране, сама Пољска тада није никако била у стању да апсорбује огромну територију Велике Кнежевине Литваније, једне од тада највећих држава у Европи. Све у свему, са литванске стране, Уговор у Креви из 1385. г. је био лични акт њеног владара Јогаиле који је једноставно желео да седи на пољском трону и тако шири утицај литванске династије Гедиминаса у региону. Стога се текст Уговора у Креви може сматрати као нека врста меморандума жеља и намера за редефинисање односа између суседних држава Пољске и Литваније уз личну Јогаилину корист. На крају, Уговором у Креви се Литванија знатно приближила Европи, а Пољска постала једним од династичких центара у овом делу Европе, отарасивши се мађарске хегемоније и поставши сама хегемон.

Библиографија

Извори

Була папе Инокентија IV од 1. јануара 1245. г. 1955: *Lietuvos TSR istorijos šaltiniai*. том 1, Feodalizmo laikotarpis, Vilnius.

Биховска хроника, почетак XVI столећа 1971: *Lietuvos metraštis. Bychovco kronika*, Vilnius.

Вартберге: Hermann von Wartberge, *Chronicon Livoniale* (1196 – 1378 г.), XIV век након 1378. г.

Метрашџеи 1996: *Metraščiai ir kunigaikščių laiškai*, Vilnius.

Кведлинбуршки анали (препис из XVI столећа) 1839: *Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores, G. H. Pertz (ed.), Vol. 3, Hannoverae.

Параклис 1987: P. Pakarklis (sud.), *Popiežių bulės dėl kryžiaus žygių prieš prūsus ir lietuvius XIII a.*, Vilnius.

Кнежевине Москве, што у принципу није доносило икакве политичке користи Литванији (Gudavičius 1999, 161). Сам Јогаила је настојао да влада заједничком државом из оба главна града – и Кракова и Виљнуса, али је у пракси био много више у Кракову, тј. замку Вавел, што ће се временом наставити и са осталим заједничким пољско-литванским владарима који су у Виљнус долазили све ређе и из њега стварно нису владали.

- Дамиани 1957: P. Damiani, *Vita Beati Romualdi*. A cura di Giovanni Tabacco, Roma.
- Випертас 1864: Vipertas, *Monumenta Poloniae Historica*, Bielowski (ed.), Vol. 1, Lwów.
- Марбургитис: 1999: V. Marburgietis, *Naujoji Prūsijos kronika*, Vilnius, XIV век.

Литература

- Баранаускас 2000: T. Baranauskas, *Lietuvos valstybės ištakos*, Vilnius: Vaga.
- Бумблаускас 2007: A. Bumblauskas, *Senosios Lietuvos istorija, 1009–1795*, Vilnius: R. Paknio leidykla.
- Чепиене 1995: I. Čepienė, *Lietuvių etninės kultūros istorija*, Kaunas: Šviesa.
- Гумуляускас 2010: A. Gumuliauskas, *Lietuvos istorija (1795–2009 m.)*, Šiauliai: Leidykla Lucilijus.
- Гудавићус 1998: E. Gudavičius, *Mindaugas*, Vilnius.
- Гудавићус 1999: E. Gudavičius, *Lietuvos istorija. Nuo seniausių laikų iki 1569 metų*, Vilnius.
- Кеупа, Кеупиене, Кунцевићус 2000: Z. Kiaupa, J. Kiaupienė, A. Kuncevičius, *The History of Lithuania Before 1795*, Vilnius: Lithuanian Institute of History.
- Lietuvių karas su kryžiuočiais* 1964: Vilnius.
- Самалавићус 1995: S. Samalavičius, *An Outline of Lithuanian History*, Vilnius: Diemedas leidykla.

Vladislav B. Sotirović

THE GRAND DUCHY OF LITHUANIA AND THE KREVĖ TREATY IN 1385

Summary

The research topic of the article are political relations between the Grand Duchy of Lithuania with her neighbors, especially with the Kingdom of Poland, in the 14th century. The research object is the Krevė Treaty that was signed between the Kingdom of Poland and the Grand Duchy of Lithuania in 1385. Scientific tasks of the research are to explain the historical circumstances under which the Treaty was signed, to present the essence and character of the text of the Treaty and its interpretation, to explore its application in the practice of relations between Poland and Lithuania as well as its historical importance in coming decades and centuries for the Grand Duchy of Lithuania. As the research methods we used the text analyzes of the prime historical sources and the contemporary scientific literature by the experts in the field. The research results make the crucial conclusion that both the Kingdom of Poland and the Grand Duchy of Lithuania signed a personal-state union in 1385 in order to combine their forces against the German policy of *Drang nach Osten* in the Baltic region.

ОСМАНСКА ЦАРЕВИНА И ПИТАЊЕ БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ НА БЕРЛИНСКОМ КОНГРЕСУ

Апстракт: Година 1878. представља прекретницу у историји Босне и Херцеговине. Драматична збивања, најприје на дипломатском, а потом и на војном плану, довела су до окончања четири вијека дуге османске владавине, коју је замијенила аустроугарска окупација. Ову промјену са задовољством је дочекало само католичко становништво, док су православно и муслиманско, свако из својих разлога, били дубоко разочарани, при чему је међу муслиманским становништвом владало увјерење да их је Османска царевина издала и оставила на цједицу. Међутим, Тајни извјештај првог османског опуномоћеника на Берлинском конгресу Александра Каратеодори-паше, записник са сједнице Конгреса у Берлину од 28. јуна 1878, као и преписка најважнијих аустроугарских дипломата тог времена показују знатно другачију слику. Без обзира на сву своју слабост и дипломатску усамљеност, Порта је на овом кључном скупу великих сила, као и у припремама које су му претходиле, учинила све што је могла да сачува своју сувереност на територији Босне и Херцеговине.

Кључне ријечи: Османска царевина, Босна и Херцеговина, Аустроугарска, Александар Каратеодори-паша, Берлински конгрес

Застарјело државно уређење и проблеми који су из тога проиштили на унутрашњем и спољном плану, натјерали су османске султани, почевши од Селима III, да спроводе реформе којима су настојали да спасу Царство од потпуног пропадања. Реформе су, међутим, биле веома скупе и узроковале су финансијску кризу државе која је била принуђена да непрестано повећава порезе да би вратила новац позајмљен од страних банака. У Босни и Херцеговини то се нарочито осјетило почетком седамдесетих година XIX вијека, доведши на руб егзистенције тамошње сељачко становништво¹ коме није преостало ништа друго већ да у љето 1875. године покрене устанак, по мјесту избијања познат као *Невесинска пушка*. Захваљујући опречним интересима великих сила, устанак је врло брзо прерастао у Велику источну

* slavisa.vulic@ffuis.edu.ba

¹ М. Екмечић, *Устанак у Босни 1875-1878*, Београд 1996, стр. 33–34, 37.

кризу током које је Османска царевина морала да ратује са Србијом и Црном Гором, а потом, од априла 1877. године и са Русијом. Иако је на мјестима попут Плевне турска војска пружила изненађујуће јак отпор, све то је било превише за ослабљену државу која је на крају била принуђена да призна пораз и 3. марта 1878. у предграђу Цариграда потпише Сан Стефански мир² којим је, између осталог, створена Велика Бугарска, а за Босну и Херцеговину је четрнаестим чланом била предвиђена аутономија уз провођење реформи које су велике силе договориле на Цариградској конференцији, с тим што су се Русија, Турска и Аустроугарска по том питању могле усагласити о одређеним измјенама.³

Ниједна од великих сила, међутим, није дала подршку за санстефански мир, а посебно незадовољство исказале су Велика Британија и Аустроугарска које су Велику Бугарску доживјеле као опасно средство ширења руског утицаја. Преко ње Петроград је са једне стране избијао на Средоземље и угрожавао комуникације Лондона са Индијом, док је са друге, копненим ширењем на Македонију блокирао продор Беча ка Солуну.⁴ Уз то, интересе Двојне монархије снажно је угрозила и поменута одредба мира о Босни и Херцеговини којом је Русија игнорисала обећање дато Аустроугарској тајном Конвенцијом, склопљеном у Будимпешти почетком 1877. године.⁵

Министар спољних послова Аустроугарске Ђула Андраши, који је иначе био посебно огорчен понашањем Русије сматрајући да га је изиграла, није губио вријеме. Само неколико дана послје потписивања Санстефанског уговора, он је, уз подршку њемачког канцелара Бизмарка, затражио да се у Берлину организује конгрес великих сила ради његове ревизије.⁶ Свој захтјев је темељио на чињеници да су Русија и Турска, по одредбама Париског мира из 1856. године, односно по тада важећем међународном праву, без међународне контроле могле да склопе само један прелиминарни мир, док је трајан и коначан мир могао да потпише само један европски конгрес.⁷ Са

² Ч. Попов, *Грађанска Европа 1770-1914*, књига III, Београд 2010, стр. 215, 224, 234–236, 238.

³ „Прелиминарни руско-турски мир закључен у Сан-Стефану 19. фебруара/3. марта“, *Србија 1878*, док. бр. 71.

⁴ Ч. Попов, *Источно питање и српска револуција*, Београд 2008, стр. 227–228.

⁵ Будимпештанском конвенцијом Русија се сложила да Аустроугарска, за неутралност у руско-турском рату, има право да заузме Босну и Херцеговину. Тиме су ове побуњене провинције дефинитивно постале зона утицаја Двојне монархије. (С. Јовановић, *Граф Јулије Андраши, у: Политичке и правне расправе, књига трећа*, Београд 1990, стр. 594).

⁶ М. Ковић, *Дизраели и Источно питање*, Београд 2007, стр. 318–319.

⁷ М. Екмечић, *Велика источна криза 1875-1878*, стр. 157, у књизи: *Огледи из историје*, Београд 2002.

тим су се на крају, након одређених условљавања и притисака, сагласиле све силе, па и Русија, која је на неки начин била принуђена да то учини, јер се плашила да због одбијања не остане усамљена и не дође у позицију у каквој је била у вријеме Кримскога рата. Од тада су међу заинтересованим странама различитим питањима отпочели преговори, који су показали сву дубину њиховог неслагања и разноликост интереса. Требало им је чак три мјесеца да се договоре о кључним стварима, након чега је и званично могао да буде сазван Конгрес на коме би све то и формално било потврђено.⁸

Дуг период преговора, међутим, није гарантовао да су сва отворена питања међу непосредно заинтересованим странама ријешена. Тако је Двојна монархија узалуд покушавала да искористи проблеме Османске царевине и убиједи је да добровољно пристане на окупацију Босне и Херцеговине од стране Беча, нудећи заузврат дипломатску подршку око питања Велике Бугарске. Тиме се ово питање као неријешено пренијело на Берлински конгрес, показавши се и тамо као једно од најкомпликованијих. Андраши је, међутим, током припрема успио у другој намјери – за окупацију Босне и Херцеговине обезбиједио је подршку или непротивљење осталих великих сила, захваљујући чему је са оптимизмом отишао на Конгрес који је отпочео са радом 13. јуна.

На Берлинском конгресу учешће су узеле све силе потписнице Париског мира из 1856. године – Русија, Аустроугарска, Велика Британија, Њемачка, Француска, Италија и Османско царство. О значају који му је придаван најбоље свједочи чињеница да су на челу делегација сваке од сила, осим Турске, били предсједници владе или министри иностраних послова.⁹ Османска царевина је послала врло занимљиву делегацију чији чланови не само што нису били највиши државни службеници, већ су и два прва опуномоћеника били рођени као хришћани. Први делегат био је министар јавних радова Александар Каратеодори-паша, родом из Фанара, дијела Цариграда насељеног Грцима, а други Мехмед Али-паша, уважени официр међу турским трупам, иначе рођен у Пруској, у чијој војсци је започео своју каријеру и као врло млад дезертирао, пребјегао у Турску и примио ислам.¹⁰ Једини прави Турчин био је трећи делегат Садулах-бег, амбасадор у Берлину, који је, међутим, у збивањима којима се бавимо био сасвим непримјетан и означен као „потпуни медиокритет“. Овакав састав делегације подстакао је неке историчаре да протумаче да је избор представника био

⁸ Ч. Попов, *Источно питање и српска револуција*, стр. 228–229.

⁹ М. Екмечић, *Стварање Југославије, књига II*, Београд 1989, стр. 324.

¹⁰ I. Geiss, *Der Berliner Kongress – eine Historische Retrospektive*, стр. 47, у: *Der Berliner Kongress von 1878: die Politik der Grossmächte und die Probleme der Modernisierung in Südosteuropa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Wiesbaden 1982.

врло прорачунат – њиме је Порта, као поражена страна, жељела да заштити од понижавања истакнуте политичаре који су рођени као муслимани.¹¹ Постоје, међутим, и другачији погледи који су сву специфичност око избора османских делегата тумачили чисто султановом особеношћу и његовим личним погледима на сараднике.¹²

Иако је на Конгресу питање Велике Бугарске било кључно, и као такво прво и расправљано, оно за османску делегацију, с обзиром да се у њему ситуација у односу на Санстефански мир поправљала, није било најтеже. Ту титулу убједљиво је носило питање Босне и Херцеговине. У вези са њим Османска царевина, као ни током припрема за Конгрес, није била спремна ни на најмањи компромис. Босна и Херцеговина сматране су њеним неодјеливим дијеловима, у којима, истина, постоје проблеми који су довели до устанка, али који треба да се рјешавају у оквиру Турске, а не одвајањем поменутих покрајина или њиховим повјеравањем некој другој држави. Водећи људи Царевине били су убијеђени да су у стању да се изнесу са свим проблемима, и то преко реформи од којих је посљедња била *Закон о вилајетима*. У свим разговорима о будућности Босне и Херцеговине то им је био кључни аргумент којег су се тврдоглаво држали.¹³ Тежња Порте била је да и на Конгресу настави политику одуговлачења која се у претходним преговорима са Аустроугарском показала успјешна и надала се, ако довољно дуго успије да не поклекне пред притисцима, да би јој то могло донијети

¹¹ М. Маринковић, *Тајни мемоар Александра Каратеодори-паше са Берлинског конгреса*, Историјски часопис LVIII (2009), Београд 2009, стр. 249–250. (преузето од R. W. Seton-Watson, *Disraeli, Gladstone and the Eastern Question, Study in Diplomacy and Party Politics*, London 1962, 444).

¹² R. H. Davison, *The Ottoman Empire and the Congress of Berlin*, стр. 212, у: *Der Berliner Kongress von 1878: die Politik der Grossmächte und die Probleme der Modernisierung in Südosteuropa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Wiesbaden 1982. (Дејвисон је у архиву у Истамбулу истраживао документе који се односе на збивања на Берлинском конгресу, али нигдје није пронашао потврду о заштити високих државника, родом муслимана, при избору чланова делегације. Разлози зашто највиши службеници нису послати, по њему, били су сљедећи – министар спољних послова Сафвет-паша, изабран је непосредно уочи почетка Конгреса за великог везира, задржавши и дотадашњу функцију. Султан је одустао од његовог слања јер је сматрао да му је неопходан у вршењу државних послова. Размишљао је да умјесто њега пошаље дотадашњег великог везира Садик-пашу, али није се усудио јер није имао довољно повјерења у њега. На крају је изабрао човјека у кога је потпуно вјеровао—Александра Каратеодорија, до тада подсекретара министарства спољних послова, и Мехмед Али-пашу, јер је био одличан познавалац Балкана).

¹³ B. S. Baykal, *Pitanje Bosne i Hercegovine i osmanska država 1878. godine*, Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa *Otpor Austrougarskoj okupaciji 1878. godine u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, 1979, стр. 96.

повољније рјешење или бар одговарајућу компензацију.¹⁴ Овакав став и истовремено компликованост самог проблема вјероватно су утицали да чланови османске делегације о њему, за разлику од других питања, приликом поласка нису добили прецизне инструкције како да се понашају.¹⁵

Међутим, поимања османских државника у Цариграду су била једно, а интереси водећих држава нешто сасвим друго. Одмах након доласка у Берлин и првих разговора са представницима других земаља турски опуномоћеници су схватили да Османска царевина по питању својих најзападнијих покрајина неће моћи да рачуна на подршку ниједне велике силе. Исправно су закључили да, сем Велике Британије, аустроугарску окупацију Босне и Херцеговине у потпуности подржава и Њемачка, док Русија, Француска и Италија, иако нису дијелиле тај став, неће да се противе намјерама Беча.¹⁶

Ово сазнање је веома забринуло чланове османске делегације који су, боравећи у центру збивања, много реалније, а самим тим и са много више зебње од Порте, почели да процјењују каква би могла да буде коначна одлука Конгреса о Босни и Херцеговини. Чим су схватили да су остали потпуно изоловани, они су одмах затражили од Цариграда хитне инструкције шта да раде и како да се понашају када се то питање и званично покрене. Друга сједница Конгреса, одржана 17. јуна, још јасније им је потврдила неповољне ставове великих сила и они су најзад разумјели да, с обзиром на тренутне прилике, Беч ништа не може зауставити у остварењу планиране окупације Босне и Херцеговине, сложила се Порта са тим или не. Закључили су да више нема времена за губљење, интереси Османског царства могли су се колико-толико заштити само уколико се са Аустроугарском постигне договор прије него што питање окупације дође на дневни ред Конгреса. Да би подстакли Порту да размишља у том смјеру, опуномоћеници су одлучили да сами направе један пројекат договора са Аустроугарском, који су у Цариград послали 18. јуна.¹⁷

У међувремену, шеф аустроугарске делегације на Берлинском конгресу Ђула Андраши, пошто је дефинитивно утврдио да за намјеравану окупацију Босне и Херцеговине има подршку свих учесника сем Турске,¹⁸

¹⁴ W. N. Medlicott, *The Congress of Berlin and after. A Diplomatic History of the Near Eastern Settlement 1878-1880*, London 1963, str. 73.

¹⁵ О непостојању јасних упутстава говори E. von Wertheimer, *Graf Julius Andrassy, sein Leben und seine Zeit, nach ungedruckten Quellen, III*, Stuttgart 1910, str. 125.

¹⁶ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin adressé à la S. Porte par Karathéodory Pacha, premier plénipotentiaire ottoman*, priredio Bertrand Bareilles, Paris 1919, str. 133.

¹⁷ *Isto*, str. 133-134.

¹⁸ Г. Јакшић, *Босна и Херцеговина на Берлинском конгресу (Расправа из дипломатске историје)*, Београд 1955, стр. 40-41.

покушао је да убиједи и чланове османске делегације. Врло брзо је, међутим, схватио да они немају никаква овлашћења и да треба разговарати директно са Портом, па је у вези са тим послао јасна упутства свом амбасадору у Цариграду Ференцу Зичију.¹⁹ Тиме је између двије заинтересоване земље почела тешка дипломатска борба за Босну и Херцеговину која се, све до краја Берлинског конгреса, паралелно водила у Берлину и у Цариграду.

Већ у првим корацима Зичију је подршку пружио британски амбасадор Лајард, и то након писма којег му је из Берлина упутио министар иностраних послова лорд Солзбери.²⁰ Објашњавајући неопходност таквог корака, Солзбери је свом амбасадору истакао задовољство због помоћи коју су британским опуномоћеницима до тог тренутка по питању Бугарске пружили аустријски делегати, а потом га је и обавијестио да ће делегација Велике Британије предложити Конгресу да Аустроугарска окупира Босну и Херцеговину.²¹

Порта, међутим, без обзира на сав њихов притисак, није намјеравала тако лако да попусти. Није је много забрињавала пријетња Двојне монархије да јој, уколико не одобри окупацију, неће пружити подршку у питању Велике Бугарске јер је знала да је рушење те руске творевине у једнаком интересу Беча, као и ње саме.²² Ипак, у одговору на предложени пројекат својих опуномоћеника, који је у Берлин стигао 20. јуна, по први пут је пристала да Аустроугарској уступи један дио територије, с тим што је смањила њен обим. Наиме, делегати су били предложили да се Аустроугарима дозволи да окупирају неколико округа који су били смјештени на далматинској граници, али тако да Турској остане бар половина Босне. Порта је, са друге стране, била спремна да им се дозволи да окупирају само неколико округа у Херцеговини, док је за Босну била изричита - она би читава морала остати у саставу Османског царства.²³ Велики везир Сафвет-паша је свом првом опуномоћенику наложио да покуша да убиједи Андрашија да се задовољи понуђеним и да питање ове двије провинције уопште не подноси Конгресу.²⁴

Састанак са аустроугарским министром одржан је 21. јуна и завршио се потпуно супротно надањима османских опуномоћеника. Андраши не само да није прихватио дјелиће које су му нудили, већ им је рекао да, сем окупације читаве Босне и Херцеговине, Аустроугарска намјерава да окупира и Новопазарски санџак, чиме би се поставила непремостива препрека између

¹⁹ В. Чубриловић, *Босански устанак 1875-1878*, Београд 1996, стр. 261.

²⁰ Grof Zichy grofu Juliju Andrássyju, Carigrad, 19. jun 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 47.

²¹ Лорд Солзбери-Хенри Лајард, Берлин, 19. јун 1878, *Србија 1878*, док. бр. 249.

²² В. Чубриловић, *исто*.

²³ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, стр. 134-135.

²⁴ R. H. Davison, *The Ottoman Empire and the Congress of Berlin*, стр. 217.

Србије и Црне Горе. Ипак, у Новопазарском санџаку, за разлику од Босне и Херцеговине, биле би смјештене обје војске, и аустроугарска и турска, док би цивилна власт у потпуности била остављена Османској царевини.²⁵ Пошто турски делегати нису имали упутства како да одговоре на овакве захтјеве, преговори у Берлину су прекинути и на Андрашијеву иницијативу поново пребачени у Цариград,²⁶ који је постао центар дешавања све до 28. јуна, када је питање Босне и Херцеговине дошло на дневни ред Берлинског конгреса.

Током читавог овог периода аустроугарски амбасадор Зичи се трудио да изврши притисак и убиједи османске званичнике да попусте. Већ у првим разговорима чинило се да је велики везир склон договору,²⁷ али онда је 25. јуна увече послао Зичију саопштење у коме је истакао да је, иако то није очекивао, код султана наишао на отпор. Абдул Хамид II се, наиме, плашио да би непротивљење аустроугарској окупацији могло да има опасне посљедице за његову власт. Босна и Херцеговина биле су међу најстаријим турским провинцијама насељене бројним муслиманским становништвом и било каква помисао о њиховом уступању једној странијој сили изазивала је револт у Османској царевини који је могао да се претвори у било шта, па можда и у покрет за његово свргавање, поготово имајући у виду његову већ познату неомиљеност. Због тога се султан није усуђивао да донесе било какву одлуку без Министарског вијећа, што је приморало Сафвет-пашу да га сазове.²⁸

Сутрадан, 26. јуна, султан је Зичију послао свог опуномоћеника Зарифија. Правдао се да се налази у тешком положају и да није могао пристати на окупацију без давања неке гаранције. Да би ријешио проблем, предложио је склапање једног уговора између Османске царевине и Аустроугарске којим би ова друга гарантовала да ће након три године да напусти Босну и Херцеговину, а Турска би, заузврат, на Берлинском конгресу подржала окупацију. Аустроугарски амбасадор се, међутим, чврсто држао својих захтјева и одбио је његов приједлог са објашњењем да је Конгрес организован да би се ријешили сви битни проблеми везани за Источно питање и ван њега није могуће склапати било какве сепаратне уговоре.²⁹ Нешто касније, Зичи је одбио и приједлог Порте којим је Бечу било предложено да анектира Херцеговину и окупира читаву Босну под условом да се Аустроугарска обавезе да брани цјеловитост османске територије у Европи која јој буде

²⁵ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 136.

²⁶ Grof Julije Andrassy Zichy-ju, Berlin 22. jun 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 50.

²⁷ Grof Zichy grofu Juliju Andrassyju, Carigrad, 24. jun 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 51.

²⁸ Grof Zichy grofu Juliju Andrassyju, Carigrad, 26. jun 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 52.

²⁹ Grof Zichy grofu Juliju Andrassyju, Carigrad, 26. jun 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 53.

остављена одлуком Конгреса и да у одређеном року напусти Босну.³⁰

Тиме су пропали сви покушаји сепаратног договора са Двојном монархијом, засновани на уступању дијела територије, о чему је Порта истога дана обавијестила и своје опуномоћенике у Берлину. Истакла је да је поменути неуспјех утицао да Министарско вијеће, иако већ два дана засједа и расправља о инструкцијама које треба да им да, још увијек није донијело никакву одлуку. Кључна информација је, ипак, била да се султан противи окупацији, а његово мишљење је у потпуности дијелио и велики везир.³¹

Међутим, прије него што је добио овај телеграм, забринут Каратеодори-паша, који је упутства Порте чекао још од састанка са Андрашијем 21. јуна, одлучио је да затражи од Цариграда да му одобре да изјави, када приједлог окупације дође на дневни ред, да он одговара духу преговора између двије владе које би требало ускоро да се договоре и о појединостима. Ово је било потпуно у складу са Андрашијевим захтјевима, па и не чуди да је он био веома задовољан,³² за разлику од Порте која је без много размишљања одбацила поменути приједлог затраживши од свог првог опуномоћеника да замоли аустроугарског министра да до суботе, 29. јуна, одложи стављање на дневни ред Конгреса питање окупације.³³ Наравно, од тога није било ништа – умјесто попуштања, османски опуномоћеници су се 27. јуна по ко зна који пут срили са притисцима, с тим што су се тога дана посебно у томе истакли енглески делегати лорд Биконсфилд и лорд Солзбери.³⁴ Солзбери је уз то послао и телеграм амбасадору у Цариграду Лајарду од кога је затражио да на султана и његове министре изврши сваки могући притисак да попусте и сагласе се са окупацијом.³⁵

Све то је, међутим, било узалудно. Након вишедневних расправа и дилема, највиши духовни и свјетовни достојанственици Османског царства донијели су 28. јуна ујутро закључак да не могу да пристану на аустроугарске захтјеве који, по њима, немају никаквог утемељења.³⁶ Османским представницима у Берлину послата су два телеграма. У једном су биле написане инструкције за супротстављање окупацији Босне и Херцеговине, као и упутства за давање аргумената у вези са тим питањем, а у другом налог да се обрате лорду Солзберију и упознају га са разлозима Портиног противљења, прије свега са њеном несигурношћу какав став ће

³⁰ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 138.

³¹ *Isto.*

³² Grof Julije Andrássy grofu Zichy-ju, Berlin, 26. jun 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 54.

³³ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 139.

³⁴ Г. Јакшић, *нав. дјело*, стр. 51.

³⁵ Лорд Солзбери–Хенри Лајард, Берлин, 27. јун 1878, *Србија 1878*, док. бр. 277.

³⁶ R. H. Davison, *The Ottoman Empire and the Congress of Berlin*, str. 218.

по том питању заузети муслиманско становништво у тим покрајинама.³⁷ Телеграми су стигли непосредно пред почетак осме сједнице Конгреса на којој је као прва тачка било предвиђено питање Босне и Херцеговине. Чим су их добили, турски делегати су још једном покушали да утичу на Солзберија и Андрашија, али ни овај пут нису имали успјеха.

Гроф Андраши се, иначе, добро припремио за сједницу и са Бизмарком и Солзберијем договорио је све детаље. Чим је њемачки канцелар отворио дискусију о члану XIV Санстефанског мира који се односио на Босну и Херцеговину, аустроугарски министар се јавио за ријеч. У подужој дискусији истакао је да од свих великих сила Аустроугарска с највише занимања прати догађаје у поменутих покрајинама пошто јој тамошњи нереди већ неколико година наносе значајну материјалну штету насталу кроз пријем преко 200.000 избјеглица из тог подручја. Како се тешка оптерећења која је притискају не би отегла у недоглед, Двојна монархија је сматрала да се једном за свагда мора наћи рјешење³⁸ за бројне проблеме који су Босну и Херцеговину довели у тренутно стање, повратити мир и успоставити стабилан поредак. Сва претходна збивања показала су, међутим, да Османско царство није способно да то учини.³⁹ Једина солуција за излаз из овог тешког стања по Андрашију било је препуштање управе некој јакој и неутралној земљи, не именујући директно да би то требало да буде Аустроугарска монархија.⁴⁰ Умјесто њега, по претходном договору, то је учинио лорд Солзбери. Предложивши окупљеним силама да се Двојној монархији дозволи да окупира Босну и Херцеговину, британски министар је истакао да је само она у стању не само да заведе ред у Босни и Херцеговини, већ и да спријечи уједињење Словена, у којима је очито гледао руске савезнике.⁴¹ Тиме се главни бранилац Турске у питању Велике Бугарске, коначно претворио у њеног кључног противника по питању Босне и Херцеговине.⁴² Солзберијев приједлог је одмах подржао и Бизмарк, док говорници осталих великих сила – опуномоћеници Италије, Русије и Француске – мада нису били тако одушевљени њиме, дали су своју сагласност.⁴³

³⁷ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, стр. 141.

³⁸ G. Noradounghian, *Recueil d'actes internationaux de l'Empire Ottoman 1878-1902*, IV, Paris /Leipzig/ Neuchatel 1903, стр. 56-57.

³⁹ B. S. Baykal, *nav. djelo*, 98.

⁴⁰ G. Noradounghian, *Recueil d'actes internationaux*, IV, стр. 57.

⁴¹ „Записник са седнице Конгреса у Берлину од 28. јуна 1878“, *Србија 1878*, док. бр. 281.

⁴² Д. Живојиновић, *Бенџамин Дизраели и јужнословенски народи у Великој источној кризи 1875-1878*, Зборник за историју Матице српске 14 (1976) 93.

⁴³ Ч. Попов, *Француска и Србија 1871-1878*, Београд 1974, стр. 405. (Попов у овом дјелу пише да је Италија на окупацију Босне и Херцеговине гледала „с тешко скривеном завишћу и непријатељством“).

Иако је био потпуно усамљен, Каратеодори-паша није хтио да одступи од налога Порте и једини се изјаснио против приједлога о уласку аустроугарске војске у Босну и Херцеговину. Истакао је да је то учинио јер је Османска царевина сматрала да је и сама у стању да обави све задатке због којих је, наводно, неопходно да Аустроугарска окупира те покрајине - да поново успостави поредак и сигурност у њима, као и да у своје домове врати све избјеглице. У циљу обављања тих задатака, Порта је спремна да изврши све неопходне реформе, а пред Конгресом се обавезује да ће са њиховим спровођењем отпочети истога тренутка.⁴⁴ Излагање османског опуномоћеника било је врло опширно, али, ако се сагледа у цјелини, из њега произилази да је став Турске био да ако велике силе баш желе на неки начин да помогну у изналажењу рјешења, то не треба да буде кроз окупацију Босне и Херцеговине, већ стрпљењем и разумијевањем за Османску царевину која ће сама да се потруди да све доведе у ред. Донесе ли се супротна одлука, посљедице би могле бити крваве борбе са тамошњим муслиманским становништвом.⁴⁵

Аргументи Каратеодори-паше остали су без одјека и при гласању он је поново био усамљен. Противљење турске делегације изазвало је оштру реакцију предсједавајућег Бизмарка који им је скренуо пажњу да при доношењу коначне одлуке воде рачуна да од Конгреса не могу узимати само оно што им одговара, мислећи при томе на питање Велике Бугарске, и да њихово одбијање окупације Босне и Херцеговине значи и поништење свих других усвојених одлука и враћање одредбама Санстефанског мира.⁴⁶ Након тога је, с обзиром на то да је била неопходна једногласност, позвао Порту да добро размисли и оставио протокол по поменутом питању отвореним.

Непријатности за турске опуномоћенике, међутим, нису се завршиле овим изливом Бизмарковог бијеса јер су их, одмах након завршетка сједнице, жестоко напали и представници Аустроугарске и Енглеске. Лорд Биконсфилд, који је дан раније савјетовао Турке, сада је отворено пријетио. Што је још горе, опуномоћеници су сутрадан сазнали да је Бизмарк савјетовао Аустроугарску да, пошто има европски мандат, не треба да оклијева, већ да уђе у Босну и Херцеговину без обзира на став Турске.⁴⁷ Све то је створило велику нервозу код османских делегата који су жељели да избјегну насилну окупацију, па су

⁴⁴ G. Noradounghian, *Recueild' actes internationaux*, IV, str. 61.

⁴⁵ У *Тајном извјештају* Каратеодори-паша се правдао да је у свом говору на Конгресу много „експлицитније и одлучније“ него што је то забиљежено у Протоколу, указао на посљедице које је у односима са муслиманским становништвом могла да донесе окупација. Признао је, међутим, да је морао изнијети нешто блажи став да турски противници то не би искористили као доказ фанатизма и пријетње цијелој Европи (*Ler apport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 146–147).

⁴⁶ G. Noradounghian, *Recueild' actes internationaux*, IV, str. 65.

⁴⁷ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 148-149.

се договорили да у Цариград пошаљу приједлог да Порта прихвати одлуку Конгреса, али да задржава право да се по том питању договори директно са Двојном монархијом.⁴⁸ Разговарали су о томе и са Андрашијем за кога је оваква формулација била потпуно прихватљива.⁴⁹ Иако је на осмој сједници остварио велики успјех, аустроугарском министру је због унутрашњих прилика било врло важно да за окупацију добије и пристанак Османске царевине, па је и даље био много склонији тежњи да политички убиједи Турке, него да насилно умаршира у Босну и Херцеговину.⁵⁰

Поменути приједлогом турски опуномоћеници су још једном одиграли улогу посредника, у потпуности излазећи у сусрет Андрашију. Овај пут је, међутим, био и последњи. Када се турско Велико вијеће састало 3. јула,⁵¹ показало се да је сав споменути притисак уродио плодом. Сједница је била бурна, трајала је пуних дванаест сати, све до два сата ујутро наредног дана, али је на крају, у великој мјери захваљујући ставу великог везира Сафвет-паше, усвојен приједлог опуномоћеника,⁵² с тим што је наглашено да се мора додати и ријеч *претходно*, којом би се силама јасно ставило до знања да се окупација може да изврши само након договора Порте са Аустроугарском.⁵³ Портину изјаву прихватили су представници свих сила на сједници Конгреса одржаној истог дана, 4. јула, чиме је и спорни протокол о окупацији, са турске стране, након више дана чекања, коначно могао да буде затворен.⁵⁴

Иако је Андраши сматрао да је овим чином опасност од отпора Турске прошла, њиме се, у ствари, само завршила прва фаза борбе. Да из Сарајева

⁴⁸ *Isto*, стр. 152–154.

⁴⁹ Grof Julije Andrassy Zichy-ju, Berlin 2. jul 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 64.

⁵⁰ Grof Zichy grofu Juliju Andrassyju, Pera, 29. jun 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 61.

Кључни проблем представљало је мађарско јавно мњење које је током Велике источне кризе, а нарочито током рата Русије и Турске, било изразито туркофилски оријентисано, плашило се панславизма и противило окупацији или анексији Босне и Херцеговине сматрајући то непоштеним према Турској и не желећи повећање броја јужнословенског становништва (E. Arató, *Madjarsko javno mnjenje i Bosna i Hercegovina*, Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa povodom 100-godišnjice ustanka u Bosni i Hercegovini, drugim balkanskim zemljama i istočnoj krizi 1875-1878, tom II, Sarajevo 1977, стр. 39, 41, 45).

⁵¹ Grof Zichy grofu Juliju Andrassyju, Pera, 3. jul 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 67.

⁵² Grof Zichy grofu Juliju Andrassyju, Carigrad, 4. jul 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 68.

⁵³ *Lerapport secret sur le Congrès de Berlin...*, стр. 155.

⁵⁴ В. Поповић, *Берлински конгрес*, стр. 140.

нису допирале узнемирујуће вијести о побуни становништва због будуће окупације, наредна четири дана у односима Цариграда и Беча, по питању Босне и Херцеговине, могла би да се сматрају мирним. Ствари су, међутим, почеле поново да се компликују током сједнице Уређивачке комисије Конгреса од 8. јула када је Каратеодори-паша схватио да аустроугарска делегација жели да члан који се односи на Босну и Херцеговину садржи само констатацију да ће Двојна монархија окупирати и управљати поменути провинцијама и да не дозвољава било какав додаток којим би се објаснио карактер те окупације, што је значило и потпуно игнорисање Портине изјаве од 4. јула и неопходност претходног договора са њом о томе. Покушао је да протестује, али није било користи—представници великих сила су подржали аустроугарски приједлог. Како није могао да дозволи такав развој ствари, први Портин опуномоћеник је и на сједници Конгреса одржаној два дана касније, 10. јула, на којој је разматран приједлог Уређивачке комисије, инсистирао да се члану дода реченица „у ту сврху Турска и Аустрија ће се претходно међусобно договорити“, или неку сличну, али су то Андраши и Бизмарк енергично одбили, при чему је њемачки канцелар био и врло непријатан.⁵⁵ Било је јасно да велике силе нису биле спремне да у самом уговору буду везане изјавом коју су пар дана раније прихватиле,⁵⁶ тако да је на сједници, без икаквог додатка, усвојен предложени члан о Босни и Херцеговини.⁵⁷

Сада су се османски делегати, које је ужасавала помисао да би могли у потпуности да изгубе ове двије провинције не обезбиједивши свом суверену никаква права, поново нашли у врло непријатној позицији. Грозничаво размишљајући извукли су закључак да највећу препреку у остварењу њихових тежњи не представља Андраши, већ Бизмарк, који својим ставом није дозвољавао било какав разговор. Зато је убудуће требало разговарати директно са аустроугарским министром, па тек након постизања договора износити своје захтјеве пред Конгрес.⁵⁸ Догађаји су показали да је то била врло мудра тактика која им је омогућила да испослују кључне захтјеве Порте.

⁵⁵ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 163-165.

⁵⁶ R. H. Davison, *The Ottoman Empire and the Congress of Berlin*, str. 219.

⁵⁷ Г. Јакшић, *нав. djelo*, стр. 61.

⁵⁸ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 166-167.

Османска делегација је проблеме у комуникацији са Бизмарком осјећала током читавог Конгреса, на шта је дијелом утицала лична нетрпеливост њемачког канцелара према другом опуномоћенику Мехмед Али-паши, због напуштања пруске и преласка у турску војску. Много значајнија нам се ипак чини чињеница да је Бизмарк Турску доживљавао као губитничку страну чија делегација је, без обзира на то, чинила све да опструише његову тежњу да буде ефикасан и сва отворена питања оконча што је могуће прије (М. Маринковић, *нав. djelo*, стр. 253; R. H. Davison, *нав. djelo*, str. 215).

Не трошећи превише енергије на неке Портине нереалне жеље, попут оне да увјери Аустроугарску да одустане од окупације, Каратеодори-паша се у разговорима са Андрашијем прије свега усмјерио на налоге Цариграда да се у члан о Босни и Херцеговини дода клаузула којом би се окупација учинила привременом и уредила претходним споразумом Високе Порте и представника Двојне монархије.⁵⁹ Аустроугарски министар се показао као погодан саговорник, што је била посљедица његове забринутости збивањима у Босни и Херцеговини. По његовом поимању требало је што прије наћи заједнички језик са Османском царевином и убиједити је да је окупација пријатељска мјера од које ће и она сама имати користи пошто јој Двојна монархија не би остала дужна.⁶⁰ Захваљујући свему томе, између двије стране, током посљедња три дана Конгреса, вођени су тешки, али интензивни разговори. Андраши је затезао све док не би осјетио да би то могло довести до прекида преговора и опасности да Османска царевина одбије да потпише уговор. Најприје је попустио по питању договора двије земље, након чега је ова ставка и званично додата у члан који се односио на Босну и Херцеговину. Затим је дипломатски реаговао на пројекат конвенције који му је Порта понудила, обећаваши да је спреман да о њему расправља одмах по завршетку Конгреса.⁶¹ Надао се да је тим уступцима умирио османске делегате и обезбиједио њихову сагласност. Показало се, међутим, да је врло лоше процијенио став османских званичника због чега је посљедњег дана, свега пар сати пред потписивање уговора, био стављен пред веома непријатан избор.⁶²

Османска делегација, која је сматрала да је по питању пројекта конвенције Андраши само заварава, добила је коначне инструкције из Цариграда 13. јула ујутро. У њима се Порта упорно држала својих захтјева о привременој окупацији и договору двије државе који би јој претходио. Својим опуномоћеницима предложила је три начина којим би настојали да то испослују, а уколико ниједан не би био успјешан, наложила им је да одбију да потпишу уговор. Како је Бизмарк већ био одштампао коначну верзију уговора, отпала је могућност измјене члана о Босни и Херцеговини и једино што је, од понуђених начина, могло да се учини је да се оде до Андрашија и затражи да се Порти, у форми једне декларације, гарантују тражена права.⁶³ Када су му то османски делегати изложили, Андраши је био потпуно затечен и изненађен. Фактички је, у посљедњем тренутку, био уцијењен – одбије ли захтјев османски делегати неће потписати уговор, што

⁵⁹ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 167, 169–170.

⁶⁰ Grof Julije Andrassy barunu Orczy-ju, Berlin 10. jul 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 86.

⁶¹ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 171–173, 176, 179.

⁶² W. N. Medlicott, *The Congress of Berlin and after*, str. 123.

⁶³ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 181–183, 185.

је значило слом свих успјеха постигнутих на Конгресу.⁶⁴ Бијесан, како је сам признао у каснијој преписци са Зичијем,⁶⁵ размишљао је брзо и схватио да би мања штета била ако попусти. Уосталом, у том тренутку било је најважније успјешно окончати сву причу, а касније је у вези са потписаним све могло ићи и неким другим током, другачијим од обећаног.⁶⁶ Из напетих преговора и бројних исправки на крају је произишла декларација којом су аустроугарски опуномоћеници гарантовали да права султана над Босном и Херцеговином неће претрпјети никакве измјене због окупације. Нагласили су да ће се она сматрати привременом, а двије владе ће одмах након затварања Конгреса сачинити претходни споразум којим ће се утврдити њени детаљи.⁶⁷

Тако су османски делегати занимљивим маневром успјели да потпуно изгубљену битку претворе у наду да су ипак сачували Босну и Херцеговину. Успјели су прије свега због суптилног начина на који је Андраши хтио да окупација буде и усвојена и проведена, што је била последица специфичног уређења његове земље. Да је на његовом мјесту био Бизмарк и Њемачка, или било која друга велика сила, турски делегати не би имали никакве шансе. У сваком случају, декларација је изазвала одушевљење међу османским званичницима, али није требало да прође много времена да схвате да за такву реакцију није било правога разлога. Догађаји који су услједили показали су да, ма какву да је политику Османска царевина водила на Берлинском конгресу – фанатичну и несклону компромису, какву су сугерисали из Цариграда, или знатно попустљивију, за какву су се у највећем дијелу залагали опуномоћеници у Берлину – она није могла да сачува Босну и Херцеговину. Историјске околности и односи међу силама били су сазрели да ове покрајине, након више вијекова, добију новог господара.

⁶⁴ T. Sosnosky, *Die Balkanpolitik Österreich-Ungarns seit 1866*, Bd. 1, Stuttgart 1913, str. 185.

⁶⁵ Grof Julije Andrássy grofu Zichy-ju, Beč 15. jul 1878, *Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, dok. br. 98.

⁶⁶ W. N. Medlicott, *nav. djelo*, str. 125.

⁶⁷ *Le rapport secret sur le Congrès de Berlin...*, str. 186–190.

ИЗВОРИ

- Bosna i Hercegovina u doba Austrougarske okupacije 1878. godine*, priredio Berislav Gavranović, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, Građa, Knjiga XVIII, Odjeljenje društvenih nauka, Knjiga 14, Sarajevo 1973.
- Le rapport secret sur le Congrès de Berlin adressé à la S. Porte par Karathéodory Pacha, premier plénipotentiaire ottoman*, priredio Bertrand Bareilles, Paris 1919.
- Noradounghian Gabriel, *Recueil d'actes internationaux de l'Empire Ottoman 1878-1902* IV, Paris /Leipzig/ Neuchatel 1903.
- Србија 1878, документи*, приредили М. Војводић, Д. Живојиновић, А. Митровић и Р. Самарцић, Београд 1978.

ЛИТЕРАТУРА

Монографије

- Medlicott, W. N. (1963). *The Congress of Berlin and after: A Diplomatic History of the Near Eastern Settlement 1878-1880*. London: Methuen&Co., Ltd.
- Sosnosky, T. von (1913). *Die Balkanpolitik Österreich-Ungarns seit 1866*, Bd. 1. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Wertheimer, E. von (1910). *Graf Julius Andrássy, sein Leben und seine Zeit, nach ungedruckten Quellen, III*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Екмечић, М. (1989). *Стварање Југославије, књига II*. Београд: Просвета.
- Екмечић, М. (1996). *Устанак у Босни 1875-1878*. Београд: Службени лист СРЈ, Балканолошки институт САНУ.
- Јакшић, Г. (1955). *Босна и Херцеговина на Берлинском конгресу (Расправа из дипломатске историје)*, Београд: САНУ.
- Ковић, М. (2007). *Дизраели и Источно питање*. Београд: Clío.
- Попов, Ч. (1974). *Француска и Србија 1871-1878*. Београд: САНУ.
- Попов, Ч. (2008). *Источно питање и српска револуција*. Београд: СКЗ.
- Попов, Ч. (2010). *Грађанска Европа 1770-1914, књига III*. Београд: Завод за уџбенике.
- Чубриловић, В. (1996). *Босански устанак 1875-1878*. Београд: Службени лист СРЈ, Балканолошки институт САНУ.

Чланци

- Arató, E. (1977). „Mađjarsko javno mnjenje i Bosna i Hercegovina”. *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa povodom 100-godišnjice ustanka u Bosni i Hercegovini, drugim balkanskim zemljama i istočnoj krizi 1875-1878*, tom II, 27–53.
- Baykal, B. S. (1979). „Pitanje Bosne i Hercegovine i osmanska država 1878. godine”. *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa „Otpor Austrougarskoj okupaciji 1878. godine u Bosni i Hercegovini“*, 95–108.
- Davison R. H. (1982). „The Ottoman Empire and the Congress of Berlin. *Der Berliner Kongress von 1878: die Politik der Grossmächte und die Probleme der Modernisierung in Südosteuropa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*”, 205–223.
- Geiss, I. (1982). „Der Berliner Kongress – eine Historische Retrospektive”. *Der Berliner Kongress von 1878: die Politik der Grossmächte und die Probleme der Modernisierung in Südosteuropa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, 31–49.
- Екмечић, М. (2002). „Велика источна криза 1875-1878”. *Огледи из историје*, 149–161.
- Живојиновић, Д. Р. (1976). „Бенцамин Дизраели и јужнословенски народи у Великој источној кризи 1875-1878”. *Зборник за историју Матице српске*, књ. 14, 59-97.
- Јовановић, С. (1990). Граф Јулије Андраши. *Политичке и правне расправе*, књига трећа, 585-608.
- Маринковић, М. (2009). „Тајни мемоар Александра Каратеодори-паше са Берлинског конгреса”. *Историјски часопис*, књ. LVIII, 249–260.
- Поповић, В. (1928). „Берлински конгрес”. *Братство*, књ. XXII, 122–146.

Slaviša M. Vulić

Summary

The Ottoman Empire did everything in its power for Bosnia and Herzegovina during the Congress of Berlin. Its politics for all that was to a large extent fanatical and devoid of reality as the consequence of the sultan's influence who feared that letting Vienna to occupy provinces where muslims constituted the majority could lead to his overthrow. Because of all this and regardless of the complete diplomatic isolation, the Empire rejected the occupation in the first phase, but it was ready to allow some minor territorial compensations to the Habsburg Monarchy. However, the support of all the powers to Austro-Hungarian occupation of Bosnia and Herzegovina during the eight Congress meeting, which took place on June 28th, as well as the pressure and threats that the occupation could happen without the Empire's consent, forced the Turkish political representatives to change the attitude during the High Council meeting on July 4th. Since then, its politics was characterised by the acceptance of occupation which was, however, conditioned by the request to put in order the occupation as it had been stated in the previous treaty between the Ottoman Empire and Austro-Hungarian Monarchy. The treaty had to include, when Porte was mentioned, a clause of treaty concerning time-related questions of the occupation as well as admission of the sultan's sovereignty over occupied provinces. The Ottoman representatives managed by blackmail to persuade the Austro-Hungarian minister Andrassy to accept these requests right before the end of the Congress on July 13th, creating enthusiasm in Constantinople which thought that by having accomplished that, Bosnia and Herzegovina was saved. The events after the Congress of Berlin, however, showed completely different reality which led only to one conclusion - the Ottoman Empire, implementing fanatical or lenient politics, could not do anything with its western provinces.

ПРЕЗЕНТОВАЊЕ ЗНАЊА У УЏБЕНИЦИМА ФИЗИКЕ

Апстракт: Уџбеник има многоструке функције у процесу образовања, па се они могу анализирати са различитих становишта. У овом раду су презентовани резултати анализе уџбеника физике који се користе у основним школама у Републици Српској. Циљ анализе уџбеника је био да се утврди колико су у уџбеницима заступљени елементи контекстуализације знања, тј. колико се и како знања изложена у уџбеницима повезују са контекстом у којем се користе и у којем су настајала. Резултати сугеришу да се таква контекстуализација врши у врло ограниченој мјери, а и када има елемената контекстуализације, они се у већини случајева ограничавају на област могућности за практичну примјену знања (утилитарни аспект). Интелектуални и емоционални аспекти контекстуализације знања су присутни у знатно мањој мјери.

Кључне ријечи: уџбеник, знање, мотивација за учење, контекстност учења

Увод

Поред свих новина у организацији наставе и у средствима која се користе у њеној реализацији, уџбеник и даље задржава важну улогу. Уџбеник у настави врши већи број функција које нису ограничене само на усвајање знања. Нпр. уџбеник се може посматрати и као средство које подстиче креативно мишљење (Колак, Пртљага и Стојановић, 2012).

Мјесто и значај уџбеника се најбоље може сагледати ако му се прилази са универзалнијих позиција. Такав приступ је нпр. сагледавање уџбеника из културолошке перспективе, гдје се он не сагледава само као извор знања, него као потпорни систем индивидуалног развоја (поред интелектуалног и развоја вриједности, особина и личности у цјелини) (Plut, 2003).

Између свега осталог, посредовање у усвајању знања ипак остаје једна од основних функција уџбеника.

Однос који ученици формирају према учењу умногоме се преноси и на уџбеник, као нешто што је нераскидиво повезано са учењем. Зато се уџбеник може посматрати и у свјетлу односа који ученици формирају

* zlatko.pavlovic.ffuis.edu.ba

према учењу и знању. Један од суштинских проблема школског учења јесте негативан став значајног дијела ученика према учењу као нечему што је тегобно, непријатно, досадно и, као такво, одбојно. Тако формиран однос према учењу лако се преноси и на знање које се учењем стиче. Не треба посебно наглашавати да учење (ваншколско) може бити итекако пријатна активност. Зашто је дјеца школско учење тако често одбојно?

Маргарет Доналдсон је користила термин *ванконтекстно мишљење* за означавање таквог мишљења које се не јавља унутар подржавајућег контекста смисаоних збивања, које је *с оне стране смисла*, будући да је истргнуто из природног контекста (Доналдсон, 1997). Људи су генерално, а посебно дјеца, знатно мање успјешни у таквом ванконтекстном мишљењу, него у мишљењу које је уклопљено у практичне људске ситуације. Слично се може говорити и о контекстности учења, па рећи да је учење које је природно уклопљено у уобичајене животне токове, које се дешава у контексту прилагођавања захтјевима ситуације *контекстно учење* (Павловић, 2003). Код таквог учења, онај ко учи непосредно доживљава смисао учења, тако да је увијек мотивисан да учи. Са друге стране, учење које је истргнуто из контекста конкретних животних ситуација, које је на вјештачки начин наметнуто, јесте *ванконтекстно учење*. Такво учење за оног ко учи нема јасно видљив смисао. Највећи дио школског учења је ванконтекстно. Дијете не доживљава смисао учења већине садржаја у школи, осим што тиме испуњава прописане школске обавезе. Контекстно и ванконтекстно учење се видно разликују по ефикасности, а трагање за потпунијим одговорима зашто је то тако врло је важно, јер се тиче најдубљих карактеристика учења и отвара могућности да учење конципирамо на начин који ће обезбиједити да оно у што већој мјери буде пријатна и ефикасна, умјесто тегобна и неефикасна активност. Разлика између учења које се одвија као саставни дио животног контекста и оног које је лишено таквог контекста је толико велика и тако очигледна да се сама људска природа намеће као област у којој треба тражити узроке. Послужићемо се овдје аналогijом која ће помоћи да објаснимо један од приступа у објашњавању разлике између контекстног и ванконтекстног учења. Упоредићемо учење са исхраном. Ријеч је о идеји да се савремени човјек храни на неодговарајући начин, на начин који није прилагођен функционисању његовог пробавног система. То је један од основних разлога због којих савремени човјек пати од бројних, раније непознатих, болести. Заговорници ове идеје предлажу повратак таквом начину исхране који је био присутан током стотина хиљада година људског развоја, предлажу тзв. палео-дијету (Cordain, 2002). Човјек се до неолитске револуције и појаве пољопривреде хранио на доста другачији начин него након тога. Будући да су се наши преци стотинама хиљада година хранили на један начин, метаболизам људског организма је прилагођен том начину

исхране. Онда смо се током последњих десетак, или тек нешто више, хиљада година почели хранити битно другачије, на начин којем метаболизам људског организма није прилагођен. То је морало довести до поремећаја у његовом функционисању. Зато данас трпимо због исхране непримјерене нашем организму. Овдје нас не занима то колико је ова идеја утемељена и исправна. Користимо је само као згодну аналогију да објаснимо неке проблеме који се тичу учења.

Идеју која је донекле слична овој разрађује Иган, али у области учења (Egan 2008).

Иган каже да су људи кроз далеко највећи дио своје прошлости живјели у малим групама ловаца-сакупљача. То су групе које нису посједовале нарочито велики фонд културних достигнућа, у којима није било подјеле рада у већем обиму и у којима су се готово све друштвене активности одвијале пред очима свих. Изгледа да је у нашој природи да посматрајући понашање других телеолошки тумачимо то понашање, откривамо његову сврху и интерпретирамо га повезујући га са контекстом у ком се одвија (Csibra and Gergely, 2006). Наша тенденција да тражимо узроке онога што се око нас догађа је толико јака да неки говоре о постојању „нагона за каузалности“ (Gardenfors, 2003).

Васпитање се као појава кроз хиљаде и хиљаде година оформило у условима малих социјалних група. Зато оно најбоље и функционише у таквим условима. Наш *ментални хардвер* је оптимизован за рад у таквим условима. Предшколско дијете и у нашем времену живи у условима који су по многим социопсихолошким карактеристикама блиски условима у некој малој заједници праисторијских номада. Живи у малој породичној заједници и учи спонтано кроз учествовање у активностима које се око њега дешавају. То учење је лако, брзо и пријатно (контекстно учење). Проблеми се почињу јављати онда када се дијете нађе у средини која је на неки начин вјештачка и када се од њега тражи да учи на начин за који наш ментални апарат није најбоље прилагођен. Такво је ванконтекстно учење у образовним институцијама. Као што метаболизам човјека тешко излази на крај са исхраном која није усклађена са његовом природом, тако и људски ум тешко излази на крај са учењем које није усклађено са природом тог ума.

Једна од посљедица деконтекстуализације учења огледа се у начину на који ученицима представљамо знање. Деконтекстуализација учења повезана је са деконтекстуализацијом знања. Највећи дио знања дјечи презентујемо као готове истине чије постојање као да је углавном независно од људи и карактеристика њихових личности. Шустер каже да у уџбеницима знање ученицима презентујемо као готов производ са врло мало информација о томе како смо до њега дошли (Schuster, 2013). Саопштавамо им шта знамо, а

не и како смо то сазнали. Знање приказујемо као да је нешто што је објективно дато у свијету, попут планина, временских прилика или смјене дана и ноћи. Као да нема никакве везе са човјekom и са његовим напорима да до тог знања дође. Ако се и указује на неку везу знања са људским карактеристикама, то се по правилу односи на везу са интелектуалном страном личности. На везу са жељама, надама, разочарењима, страховима и емоцијама уопште, ријетко се указује. На тај начин представљено знање изгледа као нешто дехуманизовано, нешто што са човјekom и његовим људским одликама има везе само толико што је човјек принуђен да га у одређеним ситуацијама мора усвојити.

Гдје је рјешење проблема о којем говоримо? Јасно је да рјешење проблема деконтекстуализације учења не може бити у враћању у прошлост и у захтјеву да се вратимо потпуно контекстном учењу. Као што нам промјене које су се десиле од неолита до данас онемогућују да се хранимо на потпуно исти начин као људи у палеолиту, тако не можемо очекивати ни да створимо такав васпитни систем у којем би цјелокупно васпитање било контекстно. Могућности за потпуну контекстуализацију не постоје, јер је школско учење по својој природи деконтекстуализовано. О контекстности учења се не може говорити по принципу *све или ништа*. Различите ситуације учења могу у различитој мјери бити контекстне (Павловић, 2003). Оно што можемо урадити јесте да задржимо што више елемената контекстности, уз што је могуће боље амортизовање проблема које је изазвала деконтекстуализација учења. Не можемо се хранити на исти начин као људи у палеолиту, али можемо се вратити неким елементима њихове исхране, уз ублажавање негативних дејстава која на наше здравље имају нужна одступања од тог начина исхране, а која су се у међувремену догодила.

Шта ово значи кад је ријеч о начину на који представљамо знање у уџбеницима? Будући да је немогуће постићи потпуну контекстност учења, немогуће је остварити и потпуну контекстуализацију знања. Међутим, много је могућности за дјелимичну контекстуализацију. Знање се може представљати тако да садржи више елемената контекстности, односно тако да се прикаже као људско знање, као знање у чијем стицању су улогу имали људска довитљивост и интелигенција, али и машта, надања, жеље, страхови, разочарења, туге и радости... Тако приказано знање није нешто што има егзистенцију независно од човјека, није нешто дехуманизовано. Оно тако, бар дјелимично, бива смјештено у контекст у којем је настајало и у којем га човјек користи. Усвајање тако представљених знања за ученике ће имати више смисла, тиме ће њихова мотивација за учење бити већа, а онда ће бити бољи и ефекти учења. У наставку рада приказани су резултати мањег истраживања у којем је анализиран начин на који су знања презентована у уџбеницима физике који се користе у основним школама у Републици Српској.

Методолошки оквир истраживања

Анализом су обухваћена 3 уџбеника физике (за седми, осми и девети разред) који су се у школској 2014/15. години користили у основним школама у Републици Српској. Списак анализираних уџбеника са ознакама којима су означени у овом раду наведен је у прилогу.

Циљ анализе био је утврдити колико су у уџбеницима присутни елементи контекстуализације знања, односно, колико и како се знања изложена у уџбеницима повезују са контекстом у којем се користе и у којем су настајала.

Као метода је кориштена анализа садржаја, при чему су јединице анализе били сегменти текста који садрже елементе контекстуализације знања. Елементи контекстуализације регистровани су унутар три критеријума, чиме су добијени подаци о присуству три различита аспекта контекстуализације знања. За сваки од тих аспеката је регистровано да ли се на њега указује експлицитно или имплицитно. Следи опис критеријума класификације:

1. Постоји ли указивање на практичну корист коју људи могу имати од конкретног знања? Уколико такво указивање постоји, третирано је као постојање утилитарног аспекта контекстуализације знања. Ако је наведено да посједовање датог знања може имати утицај на практични живот људи или су наведени примјери примјене знања у пракси, при чему није очигледно какву корист људи од тога имају, него се могу извести закључци о потенцијалној користи, такви сегменти текста разврстани су у категорију *утилитарни аспект – имплицитно* (Уи). Ако је наведено да се дато знање може примијенити у пракси уз прецизирање и како та примјена утиче на живот људи и какву им корист доноси, сегмент текста је разврстан у категорију *утилитарни аспект – експлицитно* (Уе).

2. Постоји ли указивање на интелектуално ангажовање научника захваљујући којем данас располажемо конкретним знањем (да ли се указује да је знање резултат интелектуалног рада)? Ако се у тексту само наводи ко је нешто открио, тај сегмент текста је разврстан у категорију *интелектуални аспект – имплицитно* (Ии). Чим се каже да је одређени научник дошао до неке спознаје, подразумевамо да је то откриће дјело његовог интелекта. Уколико су, осим навођења да је неки научник нешто открио, присутни и још неки подаци о открићу (указивање на тежину проблема, на величину открића, на ингениозност научника и сл.), онда се експлицитно говори о његовом интелектуалном ангажовању, па је такав сегмент текста разврстан у категорију *интелектуални аспект – експлицитно* (Ие).

3. Постоје ли указивање на доживљаје и емоције који су били пратиоци доласка до одређеног знања? Ако се у тексту наводе елементи на основу којих се може закључити да је дато откриће имало значајан емоционални утицај на истраживача или његову околину (истраживање захтијевало многа одрицања, научник на истраживање потрошио већи дио живота, материјално пропао или му здравље било нарушено и сл.), онда је тај сегмент текста убројан у категорију *емоционални аспект – имплицитно* (Еи). Уколико су наведени подаци који директније говоре о проживљавањима научника или његове околине током научног рада (био разочаран неуспјехом, усхићен, збуњен, изненађен добијеним резултатима, потресен због неког губитка током истраживања и сл.), онда се експлицитно указује на емоционалне факторе који прате научна открића и знања као резултат тих открића. Такви сегменти текста су уврштени у категорију *емоционални аспект – експлицитно* (Ее).

Будући да су у неким сегментима текста били присутни елементи из више од једне из претходно описаних категорија контекстности знања, такви сегменти су истовремено убројани у више од једне категорије. У анализу нису укључена питања на крају наставних јединица (на крају јединица су дата само питања без одговора). Такође, нису се узимали у обзир утицаји које нека физичка појава може имати на човјека (нпр. звук можемо доживљавати као пријатан или непријатан), него је узимано у обзир како сазнања о физичким појавама утичу на човјека (нпр. познавајући карактеристике ултразвука, људи су направили уређаје помоћу којих мјере дубину мора, контролишу квалитет металних одливака или врше медицинску дијагностику). Као илустрација, слиједе примјери класификације.

Уи: „Истегнута опруга, сабијени ваздух и затегнути лук могу да изврше рад, па кажемо да ова тијела располажу потенцијалном енергијом.“ (У8, стр. 40)

Уе: „Открића у физици примјењују се и у другим наукама, на примјер микроскоп има широку примјену у биологији и медицини. Телескоп има значајну улогу у истраживању космичког свијета. Ласерска техника се користи при истраживањима у разним наукама. Открића у физици чине основу савремене технике...“ (У7, стр 8).

Ии: „Шарл Кулон (Charles Coulomb, 1736-1806), француски научник познат по својим радовима у области електрицитета и магнетизма. Проучавао је и силу трења. Упоредо са изучавањем узајамног дејства наелектрисаних тијела, Кулон је проучавао и узајамно дјеловање магнета.“ (У9, стр. 32).

Ие: Никола Тесла. Рођен је 1856. године у Смиљану код Госпића (Лика). Већ у дјетињству су га занимале природне науке, нарочито физика. Као студент у Грацу запазио је недостатке једносмјерне струје у преношењу

електричне енергије на даљину. Неуморним радом успио је 1887. године у Будимпешти да открије генератор трофазне струје.“ (У9, стр 89).

Еи: „Пошто није наишао на разумијевање за свој истраживачки рад у Европи, отишао је у Америку. Послије упорног и тешког рада, Тесла је успио да оствари свој циљ: наизмјенична струја је освојила свијет.“ (У9, стр 89).

Ее: „... добијање правилне представе о свијету физике ... упознавање могућности примјене знања ... подстиче интересовање за изучавање физике.“ (У7, стр. 5).

Резултати истраживања

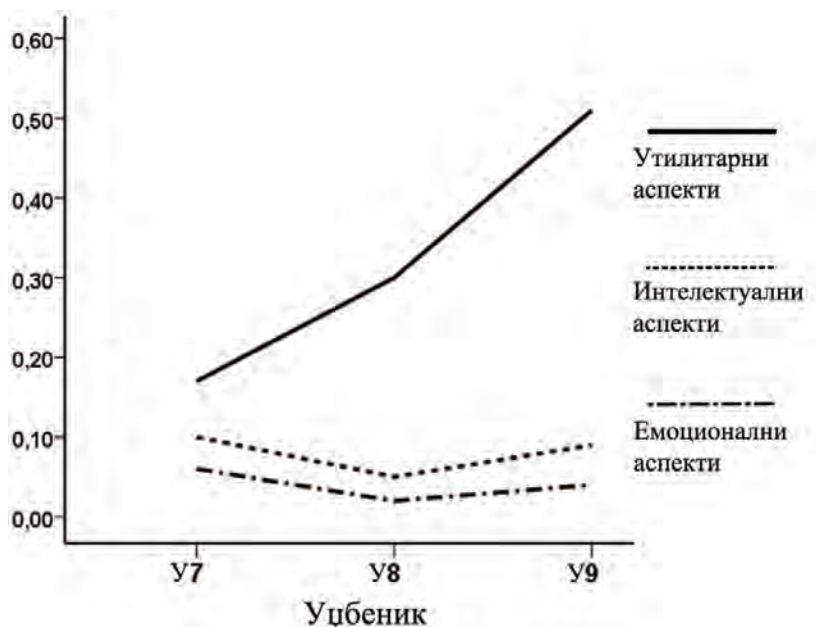
У Табели 1 приказани су резултати о заступљености позивања на различите аспекте контекстности знања у анализираним уџбеницима. Бројеви у лијевим ступцима за сваки уџбеник представљају учесталост навођења одговарајућег аспекта контекстуализације знања. Тако је нпр. у уџбенику за седми разред дванаест пута регистровано указивање на утилитарне аспекте знања. У десним ступцима су суме учесталости унутар једног аспекта контекстуализације (збирови учесталости експлицитног и имплицитног позивања на одређени аспект).

Табела 1: Учесталост позивања на утилитарни, интелектуални и емоционални аспект контекстуализације знања у уџбеницима физике.

	седми		осми		девети	
Уе	12	13	24	39	44	69
Уи	1	(0,17)	15	(0,30)	25	(0,51)
Ие	6	8	2	6	5	12
Ии	2	(0,10)	4	(0,05)	7	(0,09)
Ее	2	5	0	2	1	5
Еи	3	(0,06)	2	(0,02)	4	(0,04)

Будући да се уџбеници доста разликују по обиму (77 страница у уџбенику за седми, 130 страница у уџбенику за осми и 136 страница у уџбенику за девети разред), био је потребан и релативни показатељ присуства елемената контекстуализације знања у односу на обим уџбеника. Као такав показатељ послужио нам је индекс добијен дијељењем броја случајева у

којима је регистрован дати елемент контекстуализације са укупним бројем страница уџбеника (бројеви у заградама). Тако је нпр. у уџбенику за девети разред просјечно регистровано 0,51 ($69/136=0,51$) указивање на утилитарне аспекте контекстности по страници (тј. просјечно једно на двије странице). Као што је већ речено, овдје су заједно посматрана и експлицитна и имплицитна указивања. Ови посљедњи релативни показатељи заступљености елемената контекстуализације знања приказани су Графиконом 1.



Графикон 1: Релативна заступљеност елемената контекстуализације знања у анализираним уџбеницима

Одмах у очи пада доминација утилитарног аспекта контекстности знања у сваком од уџбеника. Дакле, када се, осим пукe презентације знања, наводе и неки елементи његове контекстности, убједљиво највише се ти елементи односе на корист коју људи од примјене тог знања могу имати. Присуство указивања на утилитарност знања расте у смјеру од нижих ка вишим разредима. На интелектуалне аспекте знања се указује осјетно рјеђе. Ово још више важи за указивање на емоционалне аспекте знања. И код интелектуалних и код емоционалних аспеката нема битније промјене заступљености у смјеру ка старијим разредима. Додуше, незнатно више, али ипак нешто више се на интелектуалне и емоционалне аспекте знања указује у уџбенику за седми разред.

Према Шустеру, наука има најмање три *лица*: 1. наука као процес откривања и продукције знања, гдје се огледа то што научници раде и како то раде; 2. наука као продукт, као корпус знања који се ученицима углавном презентује у виду *готове науке*; 3. наука као примјена, гдје је нагласак на кориштењу знања у сврху рјешавања проблема, објашњења појава и њиховог предвиђања (Schuster, 2009). По Шустеровим ријечима, идеално би било да настава укључује сва три аспекта науке на уравнотежен начин, али се то ријетко догађа. У уџбеницима уобичајено доминира приказивање другог од наведених *лица* науке. Знања се наводе као таква, као корпус који треба усвојити. Утилитарни аспект знања у нашој анализи углавном одговара трећем аспект науке по Шулцу. За уџбенике које смо анализирали, очигледно је да је тај аспект знања презентован у већој мјери него први аспект, који углавном одговара интелектуалним, а добрим дијелом и емоционалним аспектима у нашој категоризацији.

У једном истраживању реализованом у Турској, наставници интервјуисани о уџбеницима изнијели су став да углавном нема проблема са стручном покривеношћу обрађених тема, али да су садржаји презентовани на енциклопедијски начин, што читање уџбеника чини тешким и незанимљивим. Међу интервјуисаним ученицима, њих тек око четвртина је изјавила да уџбеници повећавају њихово интересовање за учење садржаја обрађених у уџбенику (Yildirim, 2006). И ученици и наставници су се сложили да су уџбеници конципирани тако да далеко више подстичу пасивно учење и преношење чињеница умјесто активног учења ученика у трагању за знањем и размишљање о великим идејама. Ово размишљање о *великим идејама* није могуће без разматрања питања као што су: какав значај одређено знање има за човјека, какво је мјесто тог знања са становишта смисла и сврхе људских активности, које су хумане димензије датог знања итд. Другим ријечима, да би знање било нешто више од добро систематизованих информација, потребно је да буде смјештено у одговарајући контекст људског бивствовања. У извјештају Савјета за уџбенике у САД се препоручује да уџбеници историје, осим што треба да садрже тачне чињенице, треба да буду и занимљиви. „Они би требали да биљеже шта се уистину догодило и да то чине на узбудљив начин, преносећи занимљиве детаље, да наглашавају објективан приступ и да дјечи разјасне зашто је нека особа догађај или географска област била од посебног значаја“ (Sewall, 2000, стр. 40). Ово питање-због чега је неко знање уопште значајно, неријетко се занемари.

Исти садржај изазива различито интересовање за учење у зависности од тога какав значај има, односно колико и како се може повезати са уобичајеним животним искуством. Хаслер и Хофман су испитали неколико хиљада ученика у Њемачкој узраста од 11 до 16 година о томе колико су заинтересовани за различите теме из физике (Hässler & Hoffmann 2000).

Ученици су били утолико више заинтересовани уколико су теме лакше могли повезати са свакодневним животним искуствима. Тако је тема била интересантнија ако је насловљена са *музика* него са *акустика* и *звук*, интересантнија ако је насловљена са *дуга* и *залазак сунца*, него ако је насловљена *свјетло* и *оптика*.

Подизање нивоа контекстности учења помоћу уџбеника значи и такво презентовање знања које омогућује да пред ученика знања не буду само подастрга, него да му буду *исприповиједана*. Овај приповједачки аспект није потребан ако знања предочавамо експерту у некој области, али може бити врло користан ако их презентујемо неком ко није експерт. Дијана Плут наводи листу питања помоћу којих аутори уџбеника могу провјеравати њихову примјереност ученицима. Међу тим питањима је и слjedeће: „Да ли је ова књига написана стварно за децу или је више писана за колеге? Ко ме се, у ствари, обраћамо? (Plut, 2003, стр. 260)

На потребу да се у презентовању садржаја учења користе потенцијали приповједања посебно указује Кјурн Иган. Он у књизи *Поучавање као причање прича* (Egan, 1989) каже да цјелокупно образовање и васпитање нису ништа друго него причање дјечи једне једине велике приче – приче о људској цивилизацији. Поједини сегменти образовања, појединачни наставни часови или појединачне лекције у уџбеницима су појединачне приче које су дијелови те опште велике приче. Презентовати дјетету неко знање у виду приче значи презентовати му то знање на начин како је то рађено хиљадама година развоја човјечанства, на начин који одговара природи функционисања дјечијег ума. Отуд ће дјетету бити интересантније и природније да учи о некој законитости у области физике ако му се законитост презентује у склопу приче о животу научника који ју је открио, о неким занимљивим условима датог открића, о значају и посљедицама открића итд. Укратко, учење ће бити занимљивије ако се знање смјести у одговарајући контекст.

Дискусија

Како је знање приказано у анализираним уџбеницима физике? Резултати наше анализе показују ограничено присуство покушаја да се знање не прикаже само као низ систематски пореданих информација о одређеним областима свијета око нас, него да се укаже и на неке аспекте тог знања који упућују на смисао који оно има за човјека. Указујући на доминацију модуса имања над модусом бивствовања, Фром истиче да се та доминација одражава и у односу према знању. „У модусу бивствовања оптимум знања је знати дубље, а у модусу имања имати више знања“ (Фром, 1998, стр. 43).

Према Фрому, преовладавање модуса имања доводи до тога да се према знању односимо као према посједу, као према било којој роби која се може посједовати и продавати. Ако у људском друштву преовладава такав однос према знању, није необично да уџбеници буду већим дијелом конципирани као пробране и систематизоване колекције знања које служе ученицима да учењем дођу у посјед тог знања. Стварни смисао тог знања је гурнут у други план.

Зато не чуди када је у уџбеницима ограничен обим покушаја да се указивањем на оне аспекте знања који упућују на његов смисао унаприједи ниво његове контекстности. И када су такви покушаји присутни, они се највећим дијелом односе на утилитарне аспекте знања. У далеко мањој мјери се на смисао знања указује представљањем његових интелектуалних аспеката, а у још мањој мјери представљањем његових емоционалних аспеката. Тако представљено, знање у великој мјери изгледа као релативно добро организован систем информација које је потребно усвојити, а чији смисао је тек у врло ограниченој мјери јасније назначен. Када такве назнаке постоје, оне се понајвише односе на практичну корист коју људи од примјене знања могу имати, док је значај који знање има као продукт људског духа, као резултат испољавања људске природе у пуној лепези њених специфичности увелико скрајнут. Знање је приказано тако као да се до већег дијела тог знања дошло на неки магловити, неодређени начин, а не дугим људским трагањем за одговорима на питања о свијету. Индикативно је да се тежње ка повећању контекстности знања углавном ограничавају на једну област – на област његове практичне примјене. Чињеница да до повећања у контекстуализацији знања у уџбеницима за старије разреде долази само у области навођења утилитарних аспеката знања посредно говори о доминацији прагматистичке оријентације културе чији је школа саставни дио. Док мањој дјечи можда још и има потребе приказати и неке друге аспекте знања, са њиховим одрастањем важно је обезбиједити да буду упознати са оном његовом практично употребљивом страном. На крају крајева, то и није необично за културу у којој је корист (профит) врховна вриједност и мјерило велике већине ствари.

Прилог

Анализирани уџбеници:

- У7: Шетрајчић, Ј.П., Распоповић, М.О., Пећанац, Д., Мирјанић, Д. (2009). *Физика за седми разред*. Источно Сарајево: ЗУНС.
- У8: Распоповић, М.О. (2009). *Физика за осми разред основне школе*. Источно Сарајево: ЗУНС.
- У9: Распоповић, М.О., Шетрајчић, Ј.П., Пећанац, Д., Мирјанић, Д. (2011). *Физика за IX разред основне школе*. Источно Сарајево: ЗУНС.

Литература

- Cordain, L. (2002). *The paleo diet: lose weight and get healthy by eating the food you were designed to eat*. New York: Wiley.
- Csibra, G., Gergely, G. (2007). „Obsessed with goals’: Functions and mechanisms of teleological interpretation of actions in humans”. *Acta Psychologica* 124, 60–78.
- Доналдсон, М. (1997). *Ум детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (2008). *The Future of Education: Reimagining Our Schools from the Ground Up*. New Haven: Yale University Press.
- Фром, Е. (1998). *Имати или бити*. Београд: Народна књига Алфа.
- Gardenfors, P. (2003). *How Homo Became Sapiens: On the Evolution on Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Hässler, P., Hoffmann, L. (2000). „A curricular frame for physics education: Development, comparison with students’ interests, and impact on students’ achievement and self-concept”. *Science Education*, 84, 689–705.
- Колак, А., Пртљага, С., Стојановић, А. (2012). „Савремени уџбеник природе и друштва у функцији развоја способности креативног мишљења”. *Педагошка стварност*, 3, 435–446 .
- Павловић, З. (2003). „Контекстност интерактивног учења”. *Наша школа*, 1–2, 226–239.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Schuster, D.G. (2009). *Light, inquiry and insights*. Dubuque Iowa: Kendall/Hunt publishers.
- Schuster, D.G. (2013). How do we Know? Inquiry-based front ends for conventional topic treatments in STEM textbooks. На адреси: <http://asq.org/edu/2013/04/best-practices/how-do-we-know-inquiry-based-front-ends-for-conventional-topic-treatments-in-stem-textbooks.pdf>, прочитано 20.4.2016.
- Schuster, D.G. (2009). *Light, inquiry and insights*. Dubuque Iowa: Kendall/Hunt publishers.
- Sewall, G.T. (2000). *History textbooks at the new century*. New York: American Textbook Council.
- Yildirim, A. (2006). „High School Textbooks in Turkey from Teachers’ and Students’ Perspectives: The Case of History Textbooks”. *Asia Pacific Education Review*, 7 (2), 218–228.

Zlatko M. Pavlović

KNOWLEDGE PRESENTATION IN PHYSICS TEXTBOOKS

Summary

A textbook has a multiple functions in the process of education and textbooks analysis can be seen from different aspects. This paper focuses on the results of the Physics textbooks analysis in primary schools in the Republic of Srpska. The aim of the textbooks analysis was to determine the presence of elements of knowledge contextualisation, i.e. in which way the knowledge presented in the textbooks were related to the context in which they were formed. The results suggest that such contextualisation was present in a very limited extent, and even in cases where there were elements of contextualisation, in most cases they were limited to the field of possibilities for knowledge practical application. The intellectual and emotional aspects of knowledge contextualisation were present to a much lesser extent.

ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ¹

Апстракт: Живот, рад и учење у глобалном интеркултурном друштву 21. вијека захтијева од сваког појединца развијене опште и професионалне компетенције и оспособљеност за активно учење. Припремању младих за такве процесе у васпитно-образовним институцијама мора се посветити посебна пажња. У свему томе битну улогу имају наставници.

На узорку од 262 наставника основне школе, примјеном скалера и поступком факторске анализе, идентификовали смо факторе који детерминишу интеркултурне компетенције наставника, а то су: позитивно вредновање културних обиљежја, прихватање различитости, комуникацијске вјештине, отвореност за различите културе, затвореност за различите културе и традицију и/или интеркултуралност. У односу на социопедагошка обиљежја наставника утврђене су статистички значајне разлике код мањег броја идентификованих фактора.

Интеркултурни помаци истовремено треба да се промовишу и у друштвеним и у образовним политикама. За развој интеркултурног идентитета и прихватање заједничких вриједности потребни су интеркултурално компетентни наставници.

Кључне ријечи: мултикултуралност, интеркултуралност, интеркултурни идентитет, интеркултурне компетенције, наставник.

УВОД

Друштво 21. вијека је неколико година уназад угрожено економском кризом и политичком нестабилношћу широм свијета. Та криза на одређеним просторима, какав је случај и са нашом земљом, доприноси томе да је културна нетрпељивост све чешће препрека социјалној интеграцији појединаца, као и различитих друштвених група.

Уважавајући феномен глобализације као тежње заједници различитих култура, језика и народа, интеркултурализам је незаобилазан

*branemikanovic@gmail.com

¹ Рад је настао прерадом дијела мастер рада Кристијана Поповића који је одбрањен на Филозофском факултету у Бањој Луци 21.06.2016. године.

и представља један од приоритетних циљева образовања. Посматрајући однос интеркултурализма и васпитања, извјесно је да је овај феномен све више у подручју интереса друштвених и хуманистичких наука. Културне промјене које се данас одвијају у друштву су веома интензивне. Отуда се истраживање интеркултуралних компетенција различитих субјеката васпитања у постојећем мултикултуралном окружењу намеће као значајан педагошки проблем. С обзиром на то да школа треба да васпитава и образује младе нараштаје у духу интеркултурализма, сматрамо да би било оправдано, потребно и значајно бавити се истраживањем и анализом интеркултуралних компетенција наставника.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Почетни проблем је питање дефинисања *интеркултуралности*. У вези са терминима *интеркултурно* и *интеркултурално* не постоји потпуна усаглашеност, па је уочљиво да аутори користе оба термина, без прецизније дистинкције (Hrvatić 2007; Piršl 2007; Koković 2011; Jevtić i Mikanović 2012; Bašić 2014). Проблем је изражен и због механичког превођења ријечи са енглеског језика, као и због тога што се не прави битнија разлика између термина мултикултурализам и интеркултурализам. Мултикултурализам је *статичан појам* и подразумијева миран суживот различитих етничких, културних и вјерских заједница, и то тако да је комуникација између тих заједница могућа и пожељна, али није обавезна и не подразумијева се, док интеркултурализам означава динамичне и интерактивне везе и односе између тих културно различитих група. Ријеч *интеркултуралност* представља сложеницу од префикса *интер* (lat. *inter* – испод, међу, између) и именице *култура* (lat. *culture* – његовање, гајење). Друштво и култура су два уско повезана појма, јер је друштво сачињено од различитих култура (Бранковић, Микановић 2016). Култура „подразумијева заједничку традицију, вјеровање, обичаје, митове, вриједности, симболе, па се идентитет заснован на култури препознаје по вриједносним садржајима који су груписани око заједничке историје, религије, језика, фолклора, митологије, права, обичаја умјетности“ (Божиловић 2006, према Бранковић 2009: 498).

Идеја интеркултурализма у образовању представља резултат потребе да се мултикултурална друштва уреде према начелима: културног плурализма, универзализма и социјалног дијалога (Hrvatić 2007). За Елви Пиршл (Piršl 2011) интеркултурализам представља разумијевање различитих култура, успостављање позитивних односа размјене и међусобног обогаћивања. Интеркултурализам подразумијева позитиван и активан однос између група и појединаца (Mrnjaus 2013).

Појам интеркултуралност уско је повезан и са идентитетом. Не постоји само један идентитет прихваћен од свих припадника друштва, већ бројни идентитети формирану унутар различитих културних сегмената заснованих на посебним вриједностима (Аврамовић 2012). Идентитет се тиче припадања, онога што имамо заједно с другим људима и што нас разликује од других. „Идентитет даје човјеку осјећај личне локације и осигурава стабилну језгру човјекове индивидуалности, али он се протеже и на друштвене односе“ (Mesić 2006: 282). Идентитет подразумева изградњу, развој, прилагођавање и сл. „Идентитет означава начин на који се појединци и групе доживљавају и одређују према сличностима и разликама са другим групама и појединцима“ (Perotti 1995: 22). Постоји и интеркултурни идентитет. Он се посебно огледа у: прихватању постојећих и нових културних елемената; повећању ширине и дубине виђења; већем саморазумијевању, самоприхватању и самопоуздању; повећаној отворености и флексибилности и повећаној креативности која омогућује суочавање с новим изазовима (Kim 1991, према Mikanović i Jevtić 2015: 243). Појединац који је развио интеркултурални идентитет не поистовјећује се искључиво са својом културном групом, већ и са осталим културним групама са којима живи, учи и ради.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Термин компетенција у педагошку науку уведен је из енглеског језика (енг. *competences*) и користи се у више различитих значења. Гледано етимолошки, овај термин потиче од латинске ријечи *competentia*, што значи да нека особа има знања, вјештине, искуства, односно, да је мјеродавна у некој дјелатности. Основу за њихово дефинисање и разликовање изводимо из општег значења појма компетенција – „надлежности, мјеродавности, способности“ (Vujaklija 1985: 442). Питање компетенција, односно компетентности наставника све више постаје актуелни педагошки проблем.

У педагошкој литератури објављен је већи број радова који указују на вриједне покушаје дефинисања и класификације компетенција наставника. Према схватању Ненада Сузића (Suzić 2005) постоји 28 компетенција које он разврстава у четири подручја: *когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе компетенције*. Наставник у савременој школи треба да посједује већи број компетенција садржаних у оквиру четири наведена подручја компетенција. Марко Јурчић (2014) компетенције наставника сврстава у осам димензија: лична, комуникацијска, аналитичка, социјална, емоционална, интеркултурална, развојна и вјештине у рјешавању проблема. У наведеној класификацији уочили смо интеркултуралну компетенцију као посебну димензију. Она представља основни фактор успјешне комуникације

у мултикултуралном друштву. Термин компетенција често се користи као синоним за професионалну способност.

Интеркултуралном компетенцијом означавају се „различите способности и карактеристике које обиљежавају сваког појединца на индивидуалном, личном нивоу и оне се најчешће групишу у три битне димензије: когнитивне, афективне и понашајне“ (Piršl 2012: 334). Степен интеркултуралне компетенције појединца одређен је квалитетом понашања у специфичној интеркултуралној интеракцији. Иако аутори различито дефинишу интеркултуралну компетентност, могуће је издвојити пет битних елемената интеркултуралне компетенције, а то су: ставови, знање; вјештине интерпретирања и однос, вјештине откривања и интеракције и критичка културна свјесност (Mikanović, Jevtić 2015: 244). Интеркултуралност је тијесно повезана са идејом равноправности и једнаких вриједности у друштву за све његове припаднике. Због тога, културну разноликост треба користити као полазиште за развој интеркултуралних компетенција. Упознавањем свих области живота припадника различитих култура и њихових животних навика утичемо на стварање атмосфере уважавања и подржавања различитости у свим областима људског друштва, те промовишемо равноправност, борбу против дискриминације и толеранцију (Piršl 2007, Bedeković 2011; Šurbek 2012).

За интензивирање интеркултуралних процеса, непосредно уз образовну компоненту, неизоставна је и васпитна компонента. Улога наставника је посебно битна за успјешно рјешавање овог проблема. Данашња школа није само мјесто стицања интеркултуралних сазнања, већ све више постаје дио континуираног учења (са)живота, сарадње, толеранције и равноправности у којем непосредно учествују ученици, васпитачи, родитељи, али и само окружење (Hrvatić 2007; Bedeković 2012). У школској средини дјеца треба да се упознају са животним стиливима који се разликују од њиховог и тако науче да живе са другима, боље их разумеју и цијене њихове вриједности (Кнежевић-Флорић 2005). На тај начин она изграђују систем вриједности у коме има довољно простора за подршку, помоћ и поштовање културално другачијих. Улога наставника у савременом образовном систему трпи велике измјене и модернизацију. Један број аутора сматра да је дошло до промјене педагошке парадигме (Ninčević 2009; Jevtić, Petrović 2012; Ćatić 2012; Круљ-Драшковић, 2012) која захтијева развијање истраживачке компетенције, превазилажење дихотомије теорија–пракса, као и његовање новог и интерактивног приступа. Од наставника се очекује стално учење, усавршавање, праћење најновијих трендова, добра информисаност о актуелним друштвеним збивањима, медијска писменост на високом нивоу, те велика флексибилност и спремност за прилагођавање промјенама. Наставник који посједује овакве особине способан је да

развије интеркултуралне компетенције и да успјешно спроводи политику интеркултуралног образовања имајући стално у виду богатство различитих култура и њихових могућности (Јелачић 2011).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

На основу проучавања релевантне научне литературе о интеркултурализму, за ово истраживање изабрали смо актуелан проблем – *Да ли у нашим школама постоје компетентни наставници за имплементирање интеркултуралног васпитања?* Предмет емпиријског истраживања је испитивање самопроцјена наставника основне школе о интеркултуралним компетенцијама. На основу дефинисаног предмета истраживања, дефинисали смо циљ истраживања и конкретизовали истраживачке задатке. Циљ овог истраживања је испитати самопроцјене наставника основне школе о интеркултуралним компетенцијама. На основу овако формулисаног циља истраживања, конкретизовали смо сљедеће задатке: 1) Поступком факторске анализе идентификовати факторе који детерминишу интеркултуралне компетенције наставника и 2) Испитати разлике у самопроцјенама наставника о интеркултуралним компетенцијама с обзиром на њихова социопедагошка обиљежја.

Свако емпиријско истраживање подразумијева примјену специфичних истраживачких метода, техника и инструмената. У овом истраживању користили смо двије истраживачке методе: методу теоријске анализе и синтезе и сервеј (survey) истраживачку методу. Креирали смо инструмент ИКН – *Интеркултурне компетенције наставника*. Првобитна верзија скалера имала је 67 тврдњи, док смо након поступка факторске анализе задржали 31 тврдњу за процјену ставова наставника, са коефицијентом релијабилности $\alpha=0,87$. Истраживањем је обухваћено 262 наставника или 12,1% од популације наставника основних школа на подручју Бања Луке, Добоја, Дервенте и Прњавора.

Статистичка обрада података извршена је примјеном софтверског пакета *SPSS 20.0 for Windows*, за рачунање: факторске анализе, фреквенције и процента, аритметичке средине (M), стандардне девијације (SD), значајности разлика аритметичких средина (t - омјер), F - омјер и Пирсоновог коефицијента корелације (r).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Интеркултуралне компетенције наставника, као сложена истраживачка варијабла, сачињена је од низа ужих сегмената који се даље могу разложити у мноштво индикатора. Због тога смо приступили поступку факторске анализе, јер она омогућава идентификацију фактора између мноштва посматраних категорија које смо уградили у инструмент. Након тога, утврдили смо разлике између ставова наставника о интеркултурним компетенцијама у односу на социопедагошка обиљежја.

ФАКТОРИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Прије факторизације корелационе матрице, подвргнули смо тестовима статистичке значајности. У ту сврху примијенили смо Кајзер-Мајер-Олкинов показатељ адекватности узорка (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*, КМО) и Бартлетов тест сферичности (*Bartlett's Test of Sphericity*). КМО тестом смо, за инструмент којим смо процјењивали интеркултуралне компетенције наставника, утврдили вриједност индекса $K=0,80$. Бартлетов тест се показао статистички значајним за инструмент процјене интеркултуралне компетенције наставника $\chi^2=1794,274$; $df=465$; Sig. 0,01. Наведене вриједности указују да је инструмент погодан за примјену факторске анализе. Примијењени тестови показују да је велики дио варијансе испитиваних варијабли условљен заједничким факторима.

Факторску анализу реализовали смо методом главних компоненти. Сљедећи корак био је одређивање броја фактора. Критеријуми за екстракцију броја фактора били су Кајзер-Гутманов критеријум (*Kaiser-Guttman*) за вриједност карактеристичног коријена (вриједност најмање 1), Кателов тест одрона (*Cattell scree plot*), минимум 50% објашњене варијансе и што мањи број фактора, као и интерпретативност факторског модела. Уважавајући наведено, добили смо више различитих модела који задовољавају елементарне статистичке услове.

На основу одабраног модела образложићемо шта детерминише интеркултуралне компетенције наставника. У Табели 1. приказано је шест фактора који учествују у објашњавању 51,30% испитиване појаве. Примијењена скала процјене за мјерење ставова наставника о интеркултурним компетенцијама показује добре метријске карактеристике, што закључујемо на основу кумулативног процента, као и процента објашњене варијансе за сваки екстраховани фактор појединачно.

Табела 1. Факторски модел интеркултуралне компетенције наставника

Фактори	Својствена вриједност	Постотак објашњене варијансе	Кумулативни постотак варијансе
Позитивно вредновање културних обиљежја	3,75	12,09	12,09%
Прихватање различитости	2,83	9,14	21,24%
Комуникацијске вјештине	2,44	7,89	29,13%
Отвореност за различите културе	2,43	7,85	36,98%
Затвореност за различите културе	2,42	7,82	44,81%
Традиција и/или интеркултуралност	2,00	6,45	51,27%

Приказани модел показује да интеркултурална компетенција наставника обухвата развијене следеће компоненте: позитивно вредновање културних обиљежја, прихватање различитости, комуникацијске вјештине, отвореност за различите културе, затвореност за различите културе и традицију и/или интеркултуралност. Наглашавамо да је интеркултурална компетенција наставника веома битан сегмент развоја интеркултуралног васпитања и образовања у основној школи.

Следећи корак који смо користили у статистичкој анализи је приказ главних компоненти, односно засићења појединачних ставки са кључним факторима у ротираној матрици факторске структуре наставника. За добијање ротираног рјешења у анализи користили смо варимакс ротацију. Приказана су факторска засићења, која се крећу у распону од 0,30 до 0,77. Напомињемо да смо засићења мања од 0,30 избацили. На основу ротиране матрице факторске структуре интеркултуралне компетенције наставника идентификовали смо поменуте факторе. Добијене вриједности показују да смо адекватно конструисали инструмент. Шест добијених фактора смо именovali према садржинским критеријумима појединачних тврдњи.

У наставку рада ћемо појаснити сваки од издвојених фактора. Први фактор – *позитивно вредновање културних обиљежја* објашњава 12,09% тоталне варијансе. Фактор обухвата низ тврдњи којима се на позитиван начин сагледавају и вреднују припадници других култура (хуманост, пажљивост, толеранција, саосјећање, образованост, као и поштовање). Овај фактор подразумијева способности које указују на понашање у складу са одређеном етиком поштовања припадника других култура. Други фактор – *прихватање различитости* објашњава 9,14% тоталне варијансе. Карактеришу га стечене способности засноване на познавању других култура или на основу остварених пријатељстава са њиховим припадницима. Трећи фактор – *комуникацијске вјештине* објашњава 7,90% варијансе. Овдје указујемо на способности комуницирања са припадницима културно другачијих. Вербална и невербална комуникација подједнако су битне, јер тако у потпуности можемо разумјети информацију, став или емоцију саговорника. Четврти фактор – *отвореност за различите културе* објашњава 7,85% тоталне варијансе. Фактор се односи на способност сналажљивости и самопоуздање у сарадњи са људима из других култура, на оријентисаност на људе и сигурност. Битна је и усмјереност на избјегавање конфликта, истицање позитивних међуљудских односа, као и прихватање и уважавање других култура. Пети фактор – *затвореност за различите културе* објашњава 7,83% тоталне варијансе. Интеркултурална компетенција не искључује ни затвореност за различите културе, иако она може да подразумијева негативан став према другим културама. Затвореност може да настане под утицајем предрасуда и стереотипа који неријетко стварају препреке у комуникацији са културно другачијима. Овај фактор подразумијева и развијену свијест о могућим негативним утицајима појединих културних оријентација. Шести фактор – *традиција и/или интеркултуралност* објашњава 6,45% тоталне варијансе. Однос традиције и интеркултуралности се огледа у томе да припадници неке културе, с једне стране, полажу право на универзалност, односно на своју традицију, а с друге, не могу да се ограде од културног система у ком је она настала, али ипак могу да уочавају културне разлике и прихватају оне културне вриједности које су заједничке различитим културама.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У ОДНОСУ НА СОЦИОПЕДАГОШКА ОБИЉЕЖЈА

Пошли смо од претпоставке да постоји разлика у ставовима наставника о интеркултуралним компетенцијама с обзиром на стручну спрему, пол, дужину рада у струци, те у односу на предмет који наставници предају. Издвојили смо наставнике разредне наставе и наставнике предметне наставе, те смо покушали уочити постоје ли, између њих, статистички

значајне разлике у ставовима о интеркултуралним компетенцијама. У Табели 2. приказани су показатељи на основу којих смо интерпретирали разлике.

Табела 2. Разлике у ставовима наставника и учитеља о интеркултуралним компетенцијама

Фактор	Испитаник	N	M	SD	t	p
Поштовање различитости	наставник	162	4,51	0,46	0,48	0,88
	учитељ	100	4,50	0,46		
Прихватање различитости	наставник	162	3,67	0,65	-1,36	0,17
	учитељ	100	3,78	0,58		
Комуникацијске вјештине	наставник	162	3,77	0,68	1,06	0,29
	учитељ	100	3,67	0,73		
Отвореност за различите културе	наставник	129	3,88	0,71	-1,08	0,28
	учитељ	71	3,99	0,60		
Затвореност за различите културе	наставник	162	4,41	0,58	2,21	0,03*
	учитељ	100	4,23	0,72		
Традиција и/или интеркултуралност	наставник	147	4,10	0,62	-0,03	0,98
	учитељ	89	4,10	0,59		

* ниво значајности 0,05

Из претходне табеле уочавамо да разлике у ставовима између наставника и учитеља постоје само код фактора *затвореност за различите културе* ($t=2,21$; $p=0,03$, на нивоу значајности 0,05). Према осталим издвојеним факторима у односу између наставника и учитеља нисмо уочили статистички значајну разлику. С обзиром на то да наставници раде са дјецом старијег школског узраста, склонији су да уочавају препреке у комуникацији са културно другачијима, јер и сами ученици у том узрасту постају подложнији утицају предрасуда и стереотипа према одређеним културним оријентацијама.

Табела 3. Разлике у ставовима наставника о интеркултуралним компетенцијама према полу

Фактор	Испитаник	N	M	SD	t	p
Поштовање различитости	мушки	63	4,44	0,59	-1,28	0,19
	женски	199	4,53	0,40		
Прихватање различитости	мушки	63	3,58	0,74	-2,01	0,04*
	женски	199	3,76	0,58		
Комуникацијске вјештине	мушки	63	3,94	0,63	2,70	0,00**
	женски	199	3,67	0,71		
Отвореност за различите културе	мушки	63	3,83	0,78	-1,19	0,23
	женски	199	3,96	0,62		
Затвореност за различите културе	мушки	63	4,43	0,60	1,28	0,20
	женски	199	4,31	0,65		
Традиција и/или интеркултуралност	мушки	63	4,12	0,66	0,27	0,78
	женски	199	4,10	0,59		

* ниво значајности 0,05;

** ниво значајности 0,01

Вриједности приказане у претходној табели показују да разлике постоје када говоримо о *прихватању различитости*, јер су наставници женског пола спремнији да прихвате ученике различитог културног поријекла ($t=-2,01$; $p=0,04$, на нивоу значајности 0,05). О значају *комуникацијских вјештина* знатно позитивније ставове имају наставници мушког пола ($t=2,70$; $p=0,00$, на нивоу значајности 0,01). Комуникација са ученицима различитог културног поријекла захтијева развијену свијест о властитој културној перспективи, свијест о различитим културним перспективама културно различитих ученика, спремност за уочавање и уважавање бројних облика културних различитости, како бисмо остварили успјешну интеркултуралну комуникацију.

Жељели смо да откријемо да ли предмет који наставници предају имплицира одређене разлике у погледу ставова о интеркултурним компетенцијама. Предмете смо разврстали у три групе (предмете друштвених и хуманистичких наука, предмете природних наука и предмете умјетности и физичког васпитања). У Табели 4. су наведене вриједности које смо добили на основу дескриптивне статистичке анализе и анализе варијансе.

Табела 4. Разлике у ставовима наставника с обзиром на предмет који предају (дескриптивна статистика и ANOVA)

Фактор	Предмет	N	M	SD	F	p
Поштовање различитости	1	74	4,48	0,55	0,47	0,62
	2	59	4,55	0,34		
	3	18	4,46	0,47		
	Укупно	151	4,51	0,47		
Прихватање различитости	1	74	3,82	0,56	2,88	0,06
	2	59	3,60	0,69		
	3	18	3,51	0,62		
	Укупно	151	3,69	0,63		
Комуникацијске вјештине	1	74	3,84	0,66	2,21	0,11
	2	59	3,67	0,70		
	3	18	3,51	0,57		
	Укупно	151	3,73	0,67		
Отвореност за различите културе	1	62	3,93	0,71	1,53	0,22
	2	45	3,87	0,64		
	3	11	3,52	0,94		
	Укупно	118	3,87	0,71		
Затвореност за различите културе	1	74	4,44	0,59	1,28	0,27
	2	59	4,30	0,60		
	3	18	4,50	0,48		
	Укупно	151	4,39	0,58		
Традиција и/или интеркултуралност	1	67	4,14	0,64	1,15	0,31
	2	54	4,06	0,61		
	3	15	3,88	0,49		
	Укупно	136	4,08	0,61		

Значење бројева у табели: 1 – предмети друштвених и хуманистичких наука; 2 – предмети природних наука и 3 – предмети умјетности и физичког васпитања

Не постоје статистички значајне разлике у ставовима наставника с обзиром на групу предмета којој припада њихов предмет. Код фактора *прихватање различитости* вриједности $F=2,88$ и $p=0,06$ су на самој граници статистичке значајности. Примиијенили смо вишеструко поређење и уочили статистички значајну разлику за поменути фактор између групе предмета друштвених и хуманистичких наука и предмета природних наука (разлика аритметичких средина 0,21; $p=0,04$, на нивоу значајности 0,05).

Наставници друштвених и природних предмета имају различите ставове оприхватању различитости, што имплицира да се интеркултурални ставови развијају, између осталог, и под утицајем садржаја наставних предмета. Интеркултуралне ставове наставника карактерише отвореност и спремност за прихватање културних вриједности, односно одсутност предрасуда у контакту са културно другачијима.

Пошли смо и од претпоставке да постоји разлика у ставовима наставника о интеркултуралним компетенцијама наставника с обзиром на дужину рада у струци. У Табели 5. приказали смо податке на основу којих смо рачунали разлике. Према годинама рада у струци наставнике смо подијелили у четири групе: до 5 година, од 5 до 10 година, од 10 до 20 година и више од 20 година рада у струци.

Табела 5. Разлике у ставовима наставника с обзиром на дужину рада у струци

Фактор	Дужина рада	N	M	SD	F	p
Поштовање различитости	до 5 год.	58	4,53	0,56	0,58	0,62
	5 до 10 год.	63	4,50	0,44		
	10 до 20 год.	91	4,54	0,38		
	више од 20 год.	50	4,44	0,47		
	Укупно	262	4,51	0,46		
Прихватање различитости	до 5 год.	58	3,77	0,66	0,86	0,45
	5 до 10 год.	63	3,78	0,56		
	10 до 20 год.	91	3,70	0,61		
	више од 20 год.	50	3,60	0,70		
	Укупно	262	3,71	0,63		
Комуникацијске вјештине	до 5 год.	58	3,77	0,62	0,94	0,41
	5 до 10 год.	63	3,68	0,74		
	10 до 20 год.	91	3,67	0,73		
	више од 20 год.	50	3,86	0,67		
	Укупно	262	3,73	0,70		
Отвореност за различите културе	до 5 год.	47	3,91	0,60	2,19	0,09
	5 до 10 год.	43	4,00	0,64		
	10 до 20 год.	73	4,00	0,68		
	више од 20 год.	37	3,68	0,72		
	Укупно	200	3,92	0,67		
Затвореност за различите културе	до 5 год.	58	4,42	0,54	2,47	0,06
	5 до 10 год.	63	4,33	0,60		
	10 до 20 год.	91	4,40	0,64		
	више од 20 год.	50	4,13	0,75		
	Укупно	262	4,34	0,64		
Традиција и/или интеркултуралност	до 5 год.	54	3,98	0,53	1,74	0,15
	5 до 10 год.	58	4,24	0,61		
	10 до 20 год.	84	4,11	0,61		
	више од 20 год.	40	4,07	0,67		
	Укупно	236	4,10	0,61		

Не постоје статистички значајне разлике у ставовима наставника с обзиром на дужину рада у струци. Код фактора *затвореност за различите културе* вриједности $F=2,47$ и $p=0,06$ су на самој граници статистичке значајности. Вишеструким поређењем уочили смо статистички значајне разлике за фактор *отвореност за различите културе* и то између ставова наставника који раде од 5 до 10 година у струци и оних који раде више од 20 година у струци ($p=0,035$, на нивоу значајности 0,05). За исти фактор уочили смо разлике у ставовима оних наставника који раде од 10 до 20 година у струци и оних који раде више од 20 година ($p=0,016$, на нивоу значајности 0,05). Примјеном вишеструког поређења за фактор *затвореност за различите културе* издваја се разлика у ставовима наставника који раде до 5 година у струци и оних који раде више од 20 година ($p=0,019$), као и између оних који раде од 10 до 20 година са онима који раде више од 20 година ($p=0,014$, на нивоу значајности 0,05). Истим статистичким поступком смо издвојили и разлике у ставовима за фактор *традиција и/или интеркултуралност*. Разлику у ставовима смо уочили само између наставника који раде до 5 година и оних који раде од 5 до 10 година у струци ($p=0,025$, на нивоу значајности 0,05). На основу свих претходно приказаних и анализираних резултата, утврдили смо да постоје статистички значајне разлике у самопроцјенама наставника о интеркултуралним компетенцијама у односу на стручну спрему, пол, дужину рада у струци, као и предмет који предају.

Очекивано је да се разлике у ставовима наставника највише проналазе код оних који раде најдуже у струци (више од 20 година) у односу на остале наставнике. Истичемо да је необично то што се код фактора *традиција и/или интеркултуралност* уочава разлика између почетника (до 5 година стажа) и оних који раде између 5 и 10 година у школи. Посматрајући ову појаву у ширем педагошком контексту, сматрамо да наставници са мање радног искуства нису у потпуности формирали или испољили своја интеркултурална увјерења. С друге стране, сматрамо да поменута увјерења већ са дужим низом година интензивног рада у струци прерастају у навике и постају значајан дио развијене интеркултуралне компетенције у школској пракси.

ЗАКЉУЧЦИ

Поступком факторске анализе утврдили смо да интеркултуралне компетенције наставника основне школе детерминишу: позитивно вредновање културних обиљежја, прихватање различитости, комуникацијске вјештине, отвореност за различите културе, затвореност за различите културе и традицију и/или интеркултуралност. Статистички значајне

разлике у самопроцјени интеркултурних компетенција постоје: између ставова наставника предметне и наставника разредне наставе код фактора *затвореност за различите културе*; између наставника женског и мушког пола код фактора *прихватање различитости* и код фактора *комуникацијске вјештине*. У односу на предмет који наставници предају, постоји статистички значајна разлика за фактор *прихватање различитости* и то између групе предмета друштвених и хуманистичких наука и предмета природних наука. У погледу дужине рада у струци постоји разлика у ставовима наставника који раде до 5 година у струци и оних који раде више од 20 година, као и између оних који раде од 10 до 20 година и оних који раде више од 20 година, за фактор *отвореност за друге културе*. Статистичком анализом утврђене су и разлике у ставовима за фактор *традиција и/или интеркултуралност* између наставника који раде до 5 година и оних који раде од 5 до 10 година у струци.

Наставници са развијеним интеркултурним компетенцијама лакше ће оспособљавати дјецу за заједнички живот, рад и учење у мултикултурном друштву које тежи заједничким интеркултурним вриједностима и које изграђује јединствен интеркултурни идентитет. За имплементацију оваквих процеса у васпитно-образовне институције није потребно чекати на конституисање посебне интеркултурне педагогије, већ је за почетак довољно да сви субјекти васпитања прихвате интеркултуралност као изазов који обезбјеђује сигурнију и успјешнију будућност. Због свега тога, у образовним политикама на нашим просторима питању развоја интеркултурних компетенција наставника и питању прихватања интеркултуралности, мора се посветити посебна пажња.

Литература

- Аврамовић, З. (2012). „Културни идентитет у образовању - између чувања и губљења”. У зборнику *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: образовање и васпитање - традиција и савременост*. Јагодина: Педагошки факултет, (47–60).
- Bašić, M. (2014). „Interkulturalna sastavnica komunikacijske kompetencije”. U časopisu: *Magistra Iadertina*, br. 9(1), (55–70). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Bedečković, V. (2011). „Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika”. U časopisu: *Pedagoška istraživanja*, br. 8, (139–151).

- Бранковић, Д. (2009). „Култура и слободно вријеме”. У зборнику *Научна и духовна утемељеност друштвених реформи*, (497508). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Бранковић, Д., Микановић, Б. (2016). „Интеркултурално васпитање – конституента евроинтеграција”. У зборнику *Наука и евроинтеграције*, (3347). Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Ćatić, I. (2012). „Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju”. У часопису: *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), (175–189).
- Hrvatić, N. (2007). „Interkulturalna pedagogija: nove paradigme”. У часопису: *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), (241–254).
- Jelačić, S. (2011). „Specifičnosti i značaj interkulturalnog obrazovanja u savremenim društvima”. У часопису: *Norma*, XVI, (920).
- Jevtić B, Mikanović, B. (2012). „Interkulturalnost u očima nastavnika: problemi i perspektive”. У Зборнику: *Pedagogija i kultura – Drugi kongres pedagogoga Hrvatske*, (139151).
- Jevtić, B., Petrović, J. (2012). „Interkulturalno obrazovanje sa pogledom na budućnost”. *Nauka i savremeni univerzitet 1*. Niš: Filozofski fakultet, (25–36).
- Juričić, M. (2014). „Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije”. У *Pedagogijska istraživanja*, br. 1, (77–91).
- Кнежевић Флорић, О. (2005). „Мултикултурализам као основа интеркултуралног образовања”. У часопису: *Педагошка стварност*, 51(5–6), (35–62).
- Koković, D. (2011). „Multikulturalno ili interkulturalno obrazovanje”. У часопису: *Interkulturalnost*, br.1, (42–52).
- Круљ–Драшковић, Ј. (2012). „Мултикултурализам у функцији концепције у савременом образовању и васпитању”. У Зборнику радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, књига 6, (103–110).
- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mrnjauš, K. (2013). „Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugacijima””. У часопису: *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), (309–325).
- Ninčević, M. (2009). „Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju”. У часопису: *Nova prisutnost* 7, br.1, (59-84).
- Perotti, A. (1995). *Pledoaže za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Piršl, E. (2007). „Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije”. У Зборнику радова: *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, (275–292). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Piršl, E. (2011). „Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju”. U časopisu: *Pedagoški istraživanja*, br. 8, (53–73).
- Piršl, E. (2012). „Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija”. U Zborniku: *Pedagogija i kultura – Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, (33–43).
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
- Šurbek, B. (2012). „Interkulturalne kompetencije učitelja. U Zborniku”: *Pedagogija i kultura – Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, svezak 3., (30–16).
- Vujaklija, M. (1985). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.

Brane Mikanović

INTERCULTURAL COMPETENCE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Life, work and intercultural learning in a global society of the 21st century requires that each individual developed general and professional competence and qualifications to participate actively. Preparing young people for such processes in educational institutions should be given special attention. In all this the essential role teachers play.

In a sample of 262 primary school teachers, using the scaler and the method of factor analysis, we identified the factors that determine intercultural competence of teachers, and they are: a positive evaluation of the cultural characteristics, accepting differences, communication skills, openness to different cultures, containment of different cultures and traditions and / or intercultural. In relation to socio-pedagogical features of teachers revealed significant differences in a small number factors.

Intercultural progress also needs to be promoted and to the social and educational policies. For the development of intercultural identity and acceptance of shared values are necessary intercultural competent teacher.

УТИЦАЈ ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ НА МОТИВ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА

Апстракт: Аутор у теоријском дијелу рада расвјетљава проблематику дефинисања интерактивне наставе и мотива постигнућа ученика.

У методолошком дијелу рада представљени су резултати експерименталног истраживања утицаја интерактивне наставе на развијеност мотива постигнућа ученика. Истраживање је реализовано на узорку од 224 ученика деветих разреда (112 ученика у експерименталној, односно контролној групи). На почетку школске године инструментом за испитивање мотива постигнућа ученика утврђено је иницијално стање експерименталне и контролне групе. Експериментални фактор (интерактивна настава књижевности) уведен је у експерименталну групу. Финално стање експерименталне и контролне групе утврђено је истим инструментом на крају првог полугодишта. Констатовано је да добијени резултати истраживања указују на статистички значајан (t-вриједност је статистички значајна на нивоу 0,05 и 0,01) утицај интерактивне наставе на мотив постигнућа ученика.

Аутор предлаже да се у уобичајеној настави више стимулише и развија мотив постигнућа ученика, односно да се полази од знања и искуства ученика, али и да се сваки вид такмичења и ривалства међу ученицима замијени такмичењем ученика са самим собом.

Кључне ријечи: мотив постигнућа, ученик, интерактивна настава.

Теоријски оквир истраживања

Савремени педагози констатују да је посљедњих година присутно супротстављање нових савремених дидактичких модела савремене наставе класичној разредно-часовној настави. Све је више заговорника наставе која је прилагођена духу, потребама и кретањима постојећег времена. Експерти наглашавају да је друштво у перманентној еволуцији: општа знања се проширују, али се такође мијењају и мишљења која се односе на *социјалну интеракцију*. Друштвени развој и његове промјене имају све бржи ритам (Roeders, 2003). Евидентно је да повећање општег нивоа људског знања утиче на повећање обима наставног садржаја, односно, долази до промјена у планирању, програмирању, реализацији и евалуацији наставе. Стога је у

*kovacevicbrana@yahoo.com

настави неопходно подстицати персоналистичке процесе и потенцијале ученика: трајнију потребу и тежњу за сазнавањем и откривањем, унутрашњу мотивисаност (самотивисаност) за учење на нови начин, рефлексивност и инвентивност, преференцију независног мишљења и неконформизма, пријемчивост за откривање нових проблема, односно осјетљивост за проблеме, плодноне когнитивне процесе и дивергентно асоцирање, максималну его - ангажованост у проживљавању имплицитног сопственог сазнајног искуства, склоност да се подржава алтернативни избор поступака у рјешавању проблема и др. (Илић, 1998). Задатак наставника усмјерен је на креирање наставне ситуације која од ученика захтијева да анализирају, аргументују, критички размишљају, рефлектују и што више самостално парктично дјелују (Mikanović & Jevtić, 2015).

Интерактивна настава представља организован дидактички модел у коме доминира интеракција међу учесницима васпитно-образовног рада и процес интерактивног учења на садржајима предвиђеним Наставним планом и програмом (Ковачевић, 2012). Улога наставника у интерактивној настави сасвим је другачија од оне коју има у уобичајеној настави, односно наставник није само предавач, већ је и организатор, консултант, савјетник и ментор. У интерактивној настави наставник трага за могућностима прилагођавања цјелокупног наставног рада: 1) карактеристикама ученика (потребе, жеље, интересовања, особине личности, те постојећа знања ученика) и 2) амбијенталним условима у којима ученици живе и раде (породица, школа, средина). Процес учења у интерактивној настави оријентисан је на сарадњу појединца са другим особама из уже школске (разредне) и шире друштвене средине. Активност појединца детерминисана је, прије свега, његовим личним капацитетима, али у доброј мјери зависи и од помоћи и сарадње других особа из непосредног социјалног окружења.

Истраживањем је утврђено да ученици боље савлађују школско градиво и да су више мотивисани када раде у групи него када раде сами (Johnson and Johnson, 1999). Извори ове мотивације су вишеструки: кооперативни рад, они уче да дају и приме помоћ, узајамно уче нове начине памћења и рјешавања проблема, једни другима објашњавају и слично (Webb, Troper & Fall, 1995). Такође, постоје и други мотиви (дружење, самопоштовање и поштовање других учесника наставе, самопоимање...) који прате интерактивно учење, а који нису својствени традиционалној настави (Suzić, 2005). Намеће се питање да ли модели савремене наставе подстицајно дјелују на развијеност мотива постигнућа ученика? Данас нико не спори снагу мотивације постигнућа, али можемо констатовати да се она у настави врло мало користи (Ibidem). Мотив постигнућа се сврстава у најважније диспозиције мотивационе структуре личности, јер људи који имају развијен овај мотив, имају карактеристичан однос према раду и учењу

уопште: преферирају задатке у којима преузимају одговорност; постављају себи умјерене и јасно дефинисане циљеве, значајно им је да добију повратну информацију о томе колико су успјешни; теже да планирају на дужи рок и за њихово самопоштовање од изузетног је значаја постизање успјеха (Dunderović, 2005).

Када је ријеч о истраживањима мотива постигнућа актера школских активности, предњаче истраживања ученичког мотива постигнућа пред истраживањима мотива постигнућа наставника (Lazarević & Trebješanin, 2007). Ријетка истраживања мотива постигнућа код нас показују да он не спада у мотиве који су у нашој култури доминантни (Havelka & Lazarević, 1981). У прилог томе иду и истраживања (Kuzmanović, 1990; Popadić, 1990) чији резултати указују да „мотиви престижа, ривалитета, тежње за утицајем и моћи, као и неки просоцијални мотиви изразитији су од мотива да се постигне вредан академски или предузетнички успех“ (Havelka, 2000, стр. 80). Међутим, ранији налази истраживања мотива постигнућа ученика индикативно указују на то да је унутрашња мотивација васпитљива и да се на њено формирање може утицати (Palekčić, 1985). То значи да се и путем наставе може систематски, организовано и плански утицати на развијеност мотива постигнућа ученика.

Савремена настава од појединца очекује способност истраживања, непрестаног учења и стваралаштва. Од ученика се не очекује само да управља властитим потенцијалима, знањима, вјештинама и навикама, него и да открива и испитује властите таленате и области интересовања. Све ово захтијева окружење које је богато (позитивним) стимулусима и изазовима за дијете (Roeders, 2003). Организација интерактивне наставе подређена је максималном ангажовању ученика, те се могу очекивати и значајнији ефекти тих активности и различитих облика учења не само на сазнајну компоненту ученикове личности, него прије свега на социјалну, емоционалну и вољну, што је примјереније развојним потребама младе личности (Krnet, 2006). На основу горе наведеног сматрали смо значајним сагледати утицај интерактивне наставе на мотив постигнућа ученика.

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је да се помоћу планираног експеримента са паралелним групама утврде ефекти утицаја интерактивне наставе књижевности на развијеност мотива постигнућа ученика завршних разреда основне школе.

Независну варијаблу представљао је експериментални програм

интерактивне наставе књижевности (Додатак). Модел интерактивне наставе књижевности састојао се из четири етапе: фаза припреме, фаза реализације, фаза презентације и фаза евалуације. Све четири етапе модела интерактивне наставе књижевности почивале су на подстицању сарадње у одјељењу, преношењу наставниковог ентузијазма на ученике, подстицању самосталности и креативности код ученика, подстицању конструктивне полемике између наставника и ученика, а посебно између ученика, поштовању јединственог карактера ученика, толерисању различитих мишљења, убојења, националне, вјерске и културне особености (Ковачевић, 2012).

Статус зависне варијабле у овом истраживању има мотив постигнућа. При операционализацији ове варијабле мотив постигнућа је одређен као тежња ка постизању успјеха, било да је тај успјех дефинисан остваривањем властитих циљева и/или истицањем пред другим људима. Мотив постигнућа је посматран као сложена мотивациона диспозиција чије су компоненте: такмичење са другим људима, истрајност у остваривању циља, остваривање циља као извора задовољства и оријентација ка планирању (Franceško i sar., 2002). За потребе овог истраживања прилагодили смо раније коришћене инструменте истраживања (Havelka, 1981; Krneta, 2000) за мјерење општег мотива постигнућа. У овај инструмент је уврштено 30 ајтема који укључују улагање напора да се постигне оно што се сматра вриједним (постављање циљева) и чиме ће се истаћи пред другима (такмичење са другима), што одговара МекКлилендовом концепту мотива постигнућа, те закључцима касније проведених истраживања да се истрајност у остваривању циљева, остваривање циљева као извор задовољства и оријентација ка планирању односе на особине и облике понашања који имају инструменталну функцију у реализацији споменутих основних компоненти. (Franceško i sar., 2002a). Нека новија истраживања (Arsenijević-Puhalo & Puhalo, 2006; Franceško i sar. 2002b; Mihić i sar., 2005) су потврдила овакву структуру мотива постигнућа (Lazarević & Trebješanin, 2007).

Хипотеза. Интерактивном наставом књижевности остварују се позитивнији ефекти у развијању мотива постигнућа ученика него у уобичајеној настави књижевности.

Узорак у истраживању имао је карактеристике групног и пригодног узорка. Чинило га је укупно 224 ученика, од чега 112 у експерименталној и 112 ученика у контролној групи. За узраст ученика деветих разреда карактеристичне су бројне промјене везане за: физички раст и развој, интелектуални развој, социјални развој (животни простор се шири и диференцира, повећава се број улога које су адолесцентима доступне, постоји могућност активног експериментисања са различитим улогама) и емоционални развој (повећање аутономије у односу на родитеље, тражење

емоционалних извора ван породице). Одабрана су одјељења деветог разреда која се у успјеху и владању нису посебно истицала ни у позитивном ни у негативном смислу, а с циљем њиховог уједначавања према полу, успјеху и мотивацији – аритметичке средине незнатно се разликују, разлике нису статистички значајне (Ковачевић, 2012).

Наставници-експериментатори били су истог пола, образовног нивоа, приближне старосне доби и година радног искуства.

Наставници-експериментатори раније су учествовали у ширем експерименталном истраживању примјене интерактивне наставе књижевности, односно оспособљени су за примјену интерактивне наставе.

Методе и технике истраживања. У истраживању су коришћене експериментална метода и метода теоријске анализе и синтезе, док је од техника коришћена техника тестирања.

Инструмент за мјерење општег мотива постигнућа ученика. Раније је наведено да смо за потребе овог истраживања прилагодили инструменте за мјерење општег мотива постигнућа ученика (Havelka, 1981; Krneta, 2000). Већи скор указује на виши мотив постигнућа, а мањи скор на слабији мотив постигнућа. У коначној верзији задржани су ајтеми чије су корелације једнаке и веће од 0,35, док су ставке са корелацијом једнаком и мањом од 0,34 елиминисане. Поузданост инструмента утврђена је помоћу алфа Кронбах коефицијента. Добијен је коефицијент поузданости $r = 0,71$, што се може сматрати задовољавајућом поузданошћу.

Ток истраживања. Експеримент је реализован у двије основне школе *Свети Сава* и *Пале* у Источном Сарајеву (осам одјељења – четири одјељења су била експериментална, док су четири била контролна). Експериментална и контролна група радиле су под сличним околностима. Разлика се огледа у томе што је у експерименталну групу (четири одјељења) уведен нови експериментални фактор, тј. експериментални програм – интерактивна настава књижевности.

Технике статистичке обраде података. Коришћено је израчунавање: аритметичке средине, стандардне девијације и t-теста.

Резултати и дискусија

На основу добијених налаза (Табела 1) можемо закључити да разлика између аритметичких средина у експерименталној и контролној групи није

статистички значајна; добијени t -омјер (1,08) није статистички значајан на нивоу 0,05 ($1,08 < 1,96$), односно на нивоу 0,01 ($1,08 < 2,58$).

Табела 1. Укупни резултати ученика експерименталне и контролне групе у иницијалном испитивању развијености мотива постигнућа

Група	број ученика	аритметичка средина	стандардна девијација	стандардна грешка	t	p
Е	112	17,75	3,69	0,35	1,08	0,28
К	112	17,15	4,21	0,40		

На финалном испитивању, након дјеловања експерименталног фактора, интерактивне наставе књижевности, нашли смо статистички значајну предност у корист експерименталне групе (Табела 2).

Табела 2. Укупни резултати ученика експерименталне и контролне групе у финалном испитивању развијености мотива постигнућа

Група	број ученика	аритметичка средина	стандардна девијација	стандардна грешка	t	p
Е	112	19,38	2,80	0,26	5,99	0,00
К	112	16,48	3,92	0,37		

Поређењем резултата можемо закључити да су ученици експерименталне групе остварили аритметичку средину за 2.90 бода већу од истог параметра контролне групе. Та разлика је статистички значајна на оба нивоа поузданости, 0,05 ($5,99 > 1,96$), односно 0,01 ($5,99 > 2,58$) у корист експерименталне групе. На основу израчунате t -вриједности смијемо тврдити са вјероватноћом од 99% према ризику од 1% да се интерактивном наставом књижевности постижу већи ефекти у развијању мотива постигнућа ученика него у уобичајеној настави књижевности.

Покушали смо утврдити какви су резултати унутар самих група у погледу постигнутих резултата прије и после експеримента, како у контролној, тако и у експерименталној групи (Табела 3).

Табела 3. Укупни резултати ученика експерименталне и контролне групе у иницијалном и финалном испитивању

група	испи- тивање	број ученика	аритметичка средина	стандардна девијација	стандардна грешка	t	p
Е	И	112	17,75	3,69	0,35	8,48	0,00
	Ф	112	19,38	2,80	0,26		
К	И	112	17,15	4,21	0,40	1,25	0,21
	Ф	112	16,48	3,92	0,37		

Евидентно је да су се догодиле промјене у експерименталној групи под утицајем експерименталног фактора. Испитаници експерименталне групе напредовали су у поређењу са сопственим резултатима на почетку експеримента (17,75-19,38). Разлика између њихових аритметичких средина остварених прије и после почетка експеримента износи 1,63; t-омјер (8,47) статистички је значајан на оба нивоа поузданости, односно значајан је на нивоу 0.05 ($8,47 > 1,96$) и на нивоу 0,01 ($8,47 > 2,58$). У контролној групи дошло је до назадовања. Разлика између средњих вриједности добијених у почетном и завршном испитивању није статистички значајна. Добијени t-омјер (1,25) није статистички значајан ни на једном нивоу поузданости ($1,25 < 1,96$ на нивоу 0,05; $1,25 < 2,58$ на нивоу 0,01).

На основу налаза истраживања можемо закључити да су ученици експерименталне групе остварили веће ефекте у развијености мотива постигнућа од контролне групе. Ученици са развијенијим мотивом постигнућа посједују следеће вјештине: оријентисани су на резултат са снажном тежњом да остваре своје циљеве и стандарде, спремни да поставе изазовне циљеве и укалкулишу ризик, проналазе информације које редукују несигурност и налазе путеве и начине како да раде боље и уче да поправе своје перформансе (Goulmen, 1998).

Приликом обраде књижевних дјела уочене су разлике у самосталном коришћењу разних извора информација (читанка и додатна литература), односно ученици у интерактивној настави успјешније извршавају задатке у раду на књижевном дјелу: уочавају мјесто и вријеме радње, одређују ликове (поступке, особине и осјећања), усвајају књижевнотеоријске појмове, уочавају цјелине и најзначајније тренутке догађаја, одређују

редослијед догађаја, испољавају сензибилитет и емпатију за основне људске и естетске вриједности, показују бригу за добробит других, те преиспитују властите поступке и поступке других људи. У уобичајеној настави код ученика је заступљено интерпретативно читање и читање са циљем учења, док у интерактивној настави приликом обраде књижевних дјела доминира критичко и креативно читање. Нпр. ученици експерименталне групе приликом обраде књижевног дјела (*Све ће то народ позлатити* – Лаза Лазаревић) самостално су анализирали дјело и показали спремност да предвиђају нове идеје и релације, примијене откривене идеје у новим ситуацијама, као и да предвиде понашање личности и ток радње у новим ситуацијама. Код обраде лирске пјесме (*Тишина* – Јован Дучић) постојале су разлике између експерименталне и контролне групе у језичком и стилском изражавању (доживљајни, критички и стваралачки приступ лирској пјесми). Ученици експерименталне групе били су успјешнији у доживљавању лирске пјесме, доживљавању расположења у пјесми, доживљавању ритма, способности доживљавања пјесничких слика, те усменом и писменом стваралачком изражавању.

Претпостављамо да су ученици експерименталне групе осјетили љепоту успјеха, а највећа награда им је била радост учења. Кључни циљ овог вида наставе представљала је вјера ученика у себе и своје способности. У интерактивној настави ученици уче како да помажу, подрже и воде друге, да одговорно и организовано руководе сопственим образовањем и да развијају сопствена интересовања у новим областима, остајући при томе мотивисани за учење. Експериментална група била је у могућности да поставља различита питања (наставнику, друговима у разреду, ван школе), саопштава и образлаже своја запажања, истиче и провјерава раније постављене претпоставке, тражи узрочно-последичне везе, те провјерава властиту ефикасност у раду. Подјела одговорности и колективне подршке углавном је смањена у контролној групи. У прилог резултатима истраживања иде и схватање да у интерактивној настави ученик сарађује са другим члановима групе (учи); он дјелује на њих и они на њега, они улажу мисаони, вољни и емоционални напор да би стекли нова знања и у томе процесу успостављају међусобне везе, прилагођавају се и социјализују (Vilotijević, 2007). Такође, према схватању савремених психолога, ученик на основу самосталне процјене има увид колико властити напредак у учењу или стагнација зависе од властитог залагања и уложених напора (Rheinberg, 2004). Стога се може констатовати да стимулисање и развијање мотива постигнућа ученика у интерактивној настави подразумева стварање услова за социоемоционалну климу која ће обезбиједити сваком ученику несметано испољавање иницијативе и когнитивне радозналости, самосталног и креативног приступа рјешавању проблема и што чешћег доживљавања успјеха у раду, те самосталне процјене властитог рада.

Закључак

Хипотеза да се интерактивном наставом књижевности остварују позитивнији ефекти у развијању мотива постигнућа ученика него у уобичајеној настави књижевности је потврђена. Наиме, добијени резултати истраживања указују на статистички значајан утицај интерактивне наставе књижевности на развијеност мотива постигнућа ученика завршних разреда основне школе, односно упућују на закључак о важности уграђивања модела интерактивне наставе у свакодневну наставу. У ранијим радовима је констатовано да примјена модела интерактивне наставе и других савремених модела захтијева реалан приступ, јер пренаглашавање или потцјењивање значаја интерактивне наставе иде углавном на штету ученика. Стога је у савременој настави неопходно подстицати развој мотива постигнућа ученика, односно полазити од знања и искуства ученика, не изједначавати способности ученика са њиховим властитим вриједностима, као и више поштовати *различитост* ученика. Од наставника у савременој настави очекујемо да сваки вид такмичења и ривалства међу ученицима замијени такмичењем ученика са *самим собом*.

Ово истраживање је међу првима у области мјерења мотивације постигнућа у интерактивној настави. Истраживање проблематике мотива постигнућа у интерактивној настави указује на комплексност структуре како мотива постигнућа, тако и наставног процеса. Констатовано је да интерактивна настава утиче на развијеност мотива постигнућа ученика, али исто тако можемо претпоставити да од мотива постигнућа ученика зависи квалитет примјене интерактивне наставе. Наведено указује да су неопходна шири емпиријска истраживања утицаја мотива постигнућа ученика на примјену савремених модела наставе.

Литература

- Arsenijević-Puhalo, A. & Puhalo, S. (2006): „Motiv postignuća menadžerki i menadžera u Banjoj Luci i Sarajevu”, *Empirijska istraživanja u psihologiji 2006 – Zbornik radova* (227–234). Beograd: Institut za psihologiju.
- Dunderović, R. (2005). *Osnovi psihologije menadžmenta*. Novi Sad: Fakultet za menadžment. Novi Sad.
- Franceško, M. i sar. (2002a). „Struktura motiva postignuća merena skalom MOP2002”; u M. Franceško i B. Čukić (ur.): *Ličnost u višekulturnom društvu* 4 (134–143). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Franceško, M. i sar. (2002b): „Neki socio-demografski i psihološki korelati motiva postignuća”, *Psihologija*, 35, 1–2, 65–79.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Havelka, N. i Lazarević, Lj. (1981). *Sport i ličnost*. Beograd: Sportska knjiga.
- Havelka, N. i sar. (1990). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Илић, М. (1998). „Развијање модела стваралачке универзитетске наставе”, у: Зборник са научног скупа, *Од лицеја до савременог универзитета и универзитета будућности* (97–113). Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1999). „Making cooperative learning work”. *Theory Into Practice*, 38, 67 -74.
- Krneta, Lj. (2000). *Faktori školskog uspeha*. Banja Luka: Banjaluka Kompani.
- Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: FPDN.
- Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Kuzmanović, B. (1990). „Vrednosne orijentacije učenika završnog razreda osnovne škole”, u: *Efekti osnovnog školovanja* (215–234). Beograd: Institut za psihologiju.
- Lazarević, D. i Trebješanin, B. (2007). „Motiv postignuća nastavnika fizičkog vaspitanja”. U *Zborniku Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 39 (271–288). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Mikanović, B., Jevtić, B. (2015). *Pedagogija osnovna znanja o vaspitanju*. Banjaluka: Grafomark.
- Mihić, V. i sar. (2005): „Motiv postignuća, lokus kontrole kao motivacioni faktori evropskog identiteta”, *Psihologija*, 38, 4, 445–459.
- Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Roeders, R. (2003). *Interaktivna nastava – Dinamika efikasnog učenja i nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Vilotijević, M. (2007). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Školska knjiga.
- Webb, N., Troper, J. and Fall, R. (1995). „Constructive activitx and learning in collaborative small groups”. *Journal of Educational Psychology*, 87, 406–423.

Додатак

Експериментални програм интерактивне наставе књижевности

Програмски садржај (наставна јединица)	Процеси и исходи реализације садржаја усмјерених на подстицање развијености мотива постигнућа ученика деветих разреда основне школе
I Љубомир Ненадовић <i>Писма из Италије</i> II Прота Матеја Ненадовић <i>Мемоари</i> III Петар Петровић Његош <i>Горски вијенац</i> IV Иван Мажуранић <i>Смрт Смаил-аге Ченгића</i> V Јован Дучић <i>Тишина</i> VI Клод Кампањ <i>Збогом мојих петнаест година</i> VII Војислав Илић <i>У позну јесен</i> VIII Сергеј Јесењин <i>Пјесма о керуши</i> IX Скендер Куленовић <i>Стојанка мајка Кнежопољка</i> X Лаза Лазаревић <i>Све ће то народ позлатити</i> XI Ђура Јакшић <i>Отаџбина</i>	<u>Подстицање развијености мотива постигнућа ученика подразумева:</u> оспособљавање ученика да анализи књижевног текста приступа доживљајно, критички и стваралачки; оспособљава ученика за самостално коришћење разних извора информација (да ученик планира и раније припрема активности, истражува у напорима усмјереним ка остварењу циља, самостално доноси одлуке и реалистички поставља циљеве, повољне атрибуције и властите процјене); развијање стваралачког мишљења и заузимања позитивног става према учењу; развијање способности усменог и писменог стваралачког изражавања (да ученик савладава препреке и не одустаје на првој препреци); развијање сензибилитета за основне људске и естетске вриједности, развијање и подстицање осјећајности и емпатије код ученика, саосјећања са другима и бриге за добробит других, развијање одговорности код ученика (да ученик улаже више напора за схватање властитих поступака, преиспитује властите поступке и цијени труд других).

Branka Kovačević
Faculty of Philosophy in East Sarajevo

INFLUENCE OF INTERACTIVE TEACHING ON THE ACHIEVEMENT MOTIVATION OF STUDENTS

Summary

The author sheds light on the problem of defining the interactive teaching and student achievement motivation in the theoretical part of the paper.

The results of experimental research of the influence of interactive teaching on the development of achievement motivation of students are presented in the methodological part of the paper. The survey was conducted on a sample of 224 students of the ninth grade (112 students in the experimental or the control group). At the beginning of the school year the initial state of experimental and control group was determined with the instrument for the research of achievement motivation of students. The experimental factor (interactive literature teaching) was introduced in the experimental group. The final status of experimental and control group was determined by the same instrument at the end of the first school semester. It was noted that the results of research indicate statistically significant impact of interactive teaching on the achievement motivation of students (t value is statistically significant at the level of 0.05 and 0.01).

The author suggests that achievement motivation of students should be more stimulated and developed in regular teaching process, and that starting point should be the knowledge and experience of the students, but they suggest that any kind of competition and rivalry among the students should be replaced with the competition with oneself.
Keywords: achievement motivation, student, interactive teaching.

НАСТАВНИК РЕФЛЕКСИВНИ ПРАКТИЧАР КАО ЛИДЕР У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ¹

Резиме: Рефлексивно подучавање је процес у коме наставник непрестано преиспитује сопствену праксу и какве ефекте његов рад има на васпитно-образовни процес, а да он у томе има лидерску улогу. Суштина теоријског дела рада усмерена је на анализу улоге наставника рефлексивног практичара и лидера у савременом образовању. Циљ истраживања је истицање значаја улоге наставника као лидера и рефлексивног практичара, јер само овакав однос према свом позиву доводи до промена и унапређења његовог рада, као и до развијања и јачања компетенција неопходних за реализацију образовно-васпитног процеса које захтева рефлексивна пракса. Испитивали смо перспективу и рефлексije наставника о лидерству у васпитно-образовном процесу, како наставници вреднују компетенције за лидерство у рефлексивној пракси, са каквим изазовима се сусрећу у савременој школи. Истраживање је показало да наставници основних и средњих школа изразито високо вредују значај лидерства у образовању, образовање за рефлексивну праксу, као и компетенције које морају поседовати да би били лидери рефлексивни практичари у савременој школи. Истраживање је, такође, показало да разлике у ставовима наставника рефлексивних практичара могу варирати у односу на године радног стажа.

Кључне речи: лидерство, рефлексивна пракса, наставници, перспективе, савремено образовање

Наставник рефлексивни практичар представља алтернативу традиционалном практичару, јер данас има промењен концептуални и методолошки приступ пракси. Он је активни појединац, вољан увек да преиспитује властито мишљење, вољан да истражује нове и другачије начине деловања, трагајући увек за одговорима на практичне проблеме (Максимовић, 2012, стр. 153–173). Наставници уче кроз рад, стручно и професионално усавршавање, кроз сарадњу са другим наставницима, али

* jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

** jelena.osmanovic@filfak.ni.ac.rs

¹ Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” број 179036 (2011–2016), чију реализацију финансира Министарство за науку и технички развој Републике Србије.

и пажљиво посматрајући и евалуирајући сопствени рад и рад са ученицима. Оваква врста рефлексивне праксе омогућава наставницима да направе велики искорак, остваре теорију и реализују се у пракси (Bintz & Dillard, 2007, p. 203–227). Прво, наставник рефлексивни практичар постаје активан учесник у обликовању сопственог развоја. Друго, активности које предузима директно су повезане са наставом и учењем. Треће, наставник рефлексивни практичар увек је у стању да преузме контролу над процесом наставе и учења (Hills & Sweithendy, 2010, p. 877–885). Самим тим, наставници постају лидери у креирању сопствене праксе.

Компетенције наставника рефлексивног практичара и лидера

Појмом лидерства и лидерске улоге те њеног значаја бавили су се многи аутори (Ољача, Костовић и Гарифали, 2012, стр. 49–62; Павловић, 2008, стр. 388–402; Петковић, Алексић-Мирић и Божиновић, 2010, стр. 1–20; Јанићевић, 2011, стр. 215–226; Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2014, стр. 83–94). С обзиром на то да наставници, захваљујући својој лидерској улози, имају могућност доживљаја личне и професионалне сатисфакције, као и осећај корисности и могућност за стицање нових знања, важно је указати и на кључне карактеристике које се везују за ову наставничку улогу. Павловић (2008, стр. 388–402) наводи да се лидерство у образовно-васпитном процесу заснива на три кључне карактеристике: проактивна одговорност, аутентичност, афирмативно присуство. Рефлексивна пракса и образовање за рефлексивну праксу, као и компетенције наставника, подразумевају да наставник своје ученике охрабрује, пружа им подршку, тумачи различита збивања и догађаје из друштвене заједнице и да представља својеврстан модел моралног понашања и деловања. Добар лидер уме да пренесе своју усмереност ка групном циљу на остале чланове и том приликом их инспирише и подстиче код њих жељу за заједничким успехом (Сузић, 2005). Врло је важно да наставници своју лидерску улогу реализују на што квалитетнији и ефикаснији начин, не би ли тако својим личним примером мотивисали и ученике да развијају вештине и способности неопходне у њиховом даљем животу и раду. Како би лидерство наставника било адекватно и ефикасно, мора се ослањати на способност појединца да одговара на промену и истовремено да управља променом, (...) да буде креативан (Стевановић, 2014, стр. 170–187).

Када се ради о компетенцијама наставника, резултати још пре 10–так година (Рајовић и Радуловић, 2007, стр. 413–434) показали су да је кључ развоја наставника у њиховом искуству. Као начине развијања компетенција, наставници су наводили разне едукативне програме као неопходне за

оспособљавање да повезују знања из предмета са циљевима наставе, да уважавају развојне карактеристике ученика и да са личним искуством евалуирају наставу како би је унапређивали.

Свест о значају рефлексивних практичара данас је још већа, и они у томе имају лидерску улогу, како креирању сопствене праксе, тако и самог васпитно-образовног система. Неопходно је да наставници лидери непрекидно буду креативни рефлексивни практичари и при том подстичу и креативност својих ученика, али и колега са којима сарађују, а све са циљем унапређивања образовно-васпитне праксе.

Методологија истраживања

Предмет истраживања представљају ставови наставника рефлексивних практичара о лидерству у савременом образовању.

Теоријски циљ истраживања огледа се у анализи појмова рефлексивног практичара, лидерства и лидерских улога и компетенција, сазнајни на њихово перципирање истих, док апликативни циљ има улогу у истицању значаја лидерске улоге наставника рефлексивних практичара и указивање на значај развијања и јачања ових компетенција.

Задаци постављени овом истраживању су: (1) Испитати релијабилност скале Ликертовог типа (Лид) и екстраховање главних фактора поступком факторске анализе; (2). Испитати ставове наставника рефлексивних практичара према лидерству у образовном процесу; (3) Испитати ставове наставника рефлексивних практичара о лидерским компетенцијама; (4) Испитати ставове наставника о променама и новим облицима рада које је донело образовање за рефлексивну праксу, са циљем откривања потенцијалних изазова са којима се сусрећу као лидери рефлексивни практичари.

Узорком су обухваћени наставници основних и средњих школа, на територији града Ниша и Сокобање (N=100). Независне варијабле се односе на основне карактеристике популације обухваћене истраживањем: дужина радног стажа наставника (0–10 година, 11–20 година и преко 20 година) и тип школе у којој наставник ради (основна школа и средња школа).

У истраживању је коришћена дескриптивна метода, метода теоријске анализе, *survay* истраживачки метод и техника скалирања. За потребе истраживања конструисана је скала Ликертовог типа за испитивање ставова наставника рефлексивних практичара о лидерству у образовању (ЛИД). Конструисани инструмент чиило је 35 ајтема, који је редукован поступком

факторске анализе у нови сет репрезентативних варијабли. Истраживање је спроведено у школској 2014/2015. години.

Налази истраживања и интерпретација

Релијабилност скале ЛИД задовољава критеријум поузданости конструисаног инструмента, јер Кронбах алфа (Cronbach Alpha) износи 0.82.

Факторском анализом урађене су структуре корелација међу великим бројем варијабли које се налазе на скали конструисаној за потребе овог истраживања. Утврђени су фактори који леже у основи међусобне повезаности манифестних варијабли. Редукцијом, издвојена су три главна фактора у оквиру којих су груписане наше варијабле (Табела 1).

Табела 1: Редукција фактора

Компоненте	Иницијалне вредности			Екстраховане вредности		
	Укупно	% Варијансе	Кумулативни %	Укупно	% Варијансе	Кумулативни %
1	8.072	23.063	23.063	8.072	23.063	23.063
2	4.132	11.805	34.868	4.132	11.805	34.868
3	3.148	8.994	43.862	3.148	8.994	50.015

По Кајзеровом критеријуму и за даљи ток истраживања усмерени смо на компоненте чија је карактеристична вредност 1 или више. У Табели 1 приказана су 3 фактора који имају карактеристичне вредности 1 или више. Те 3 компоненте објашњавају укупно 50.02% варијансе. Факторском анализом са варимакс (varimax) ротацијом екстраховани су фактори, а коришћен је критеријум карактеристичног корена преко 1 за добијање фактора. Поступком факторске анализе идентификоване су репрезентативне варијабле из много већег сета варијабли и креиран потпуно нов сет варијабли, који је бројчано много мањи. Задржано је 17 ставки из инструмента које су подељене у оквиру 3 главна фактора истраживања. Ајтеми задржани у оквиру издвојена три фактора приказани су у Табели 2.

Табела 2: Матрица структуре ротираних фактора

НАСТАВНИЦИ РЕФЛЕКСИВНИ ПРАКТИЧАРИ	Однос према лидерству	Образовање за рефлексивну праксу	Компетенције наставника за лидерство
Квалитет одлука и унапређивање наставе	.895	-.048	-.058
Професионализација и демократизација	.818	-.072	-.008
Ценити вештине и способности лидера	.783	.145	.150
Важност наставника лидера у координацији информација и идеја	.672	.149	.371
Могућност доживљаја личне и професионалне сатисфакције	.615	.040	.517
Потреба за активним укључивањем у руководство наставом	.597	.236	.393
Изазови учествовања у пројектима Министарства просвете	.083	.874	.025
Истраживање и прикупљање података значајних за праксу	.003	.814	.202
Изазовност сарадње и комуникације са родитељима који пружају отпор	.081	.770	.093
Родитељи уважавају и поштују професију наставника	.119	.558	.017
Велика могућност аутономије и креативности	-.013	.494	.328
Јасно и прегледно излагање садржаја	-.098	.487	.109

Интерперсонална сарадња, комуникација са колегама	.209	.229	.795
Награде и признања делим са осталим колегама	.088	-.022	.739
Поштовање и уважавање туђег мишљења	.147	.177	.509
Управљање својим емоцијама и разумевање туђих емоција	.107	.198	.460
Ентузијазам и позитивни утицај на политику и културу школе.	.125	.347	.448

На основу садржаја ајтема, формиран је и именован сваки фактор. Расподела ајтема у оквиру сваког фактора приказана је у Табели 2. Испитаници су своје ставове на дате тврдње изражавали на скали од 1–5 (1. уопште се не слажем, 2. делимично се не слажем, 3. нити се слажем нити се не слажем, 4. у потпуности се слажем).

Први фактор представља *Однос наставника рефлексивног практичара према лидерству у образовању* и чине га следећи ајтеми: Лидерство наставника доприноси квалитету одлука које се доносе у школи и унапређује наставни процес; Лидерство наставника је неопходно за професионализацију и демократизацију наставног процеса; Изузетно ценим способности и вештине којима располажу наставници лидери; Наставници лидери су важна карика у координацији информација и идеја између ученика и осталих наставника; Лидерска улога омогућава доживљај личне и професионалне сатисфакције; Осећам потребу за активним укључивањем у руковођење наставним процесом.

Други фактор добио је назив *Образовање за рефлексивну праксу*, наставника рефлексивних практичара и чине га следећи ајтеми: Бити учесник у пројектима које организује Министарство просвете је велики изазов за мене; Спровођење истраживања и прикупљане података значајних за школску праксу представља велики изазов за мене; Остваривање сарадње и комуникације са родитељима ученика који пружају отпор представља велики изазов за мене; Родитељи ученика уважавају и поштују моју професију; Рад у школи сматрам изазовним због изузетно великих могућности за аутономију и креативност; Наставне садржаје предајем јасно, прегледно и занимљиво.

Трећи фактор именован је као *Компетенције за лидерство* наставника рефлексивних практичара и чине га следећи ајтеми: Остварујем успешну интерперсоналну комуникацију и сарадњу са колегама и способан сам да им пружим подршку у раду; Спреман сам да награде и признања делим са свим члановима групе у којој имам улогу лидера; Поштујем и уважавам туђе мишљење; Успешно управљам својим емоцијама и имам разумевања за емоције других; Поседујем ентузијазам и позитивно утичем на политику и културу школе као институције.

Табела 3: Разлике у ставовима у односу на тип установе

НАСТАВНИЦИ РЕФЛЕКСИВНИ ПРАКТИЧАРИ	Тип образовне установе	N	M	SD	t-test	df	p
Лидерство	Основна школа	55	15.95	3.34	0.31	98	0.75
	Средња школа	45	15.75	2.62			
Образовање за рефлексивну праксу	Основна школа	55	17.74	4.48	-.024	98	0.80
	Средња школа	45	17.95	4.011			
Компетенције	Основна школа	55	26.96	2.44	1.41	98	0.16
	Средња школа	45	26.20	2.95			

Наставници високо оцењују ставке (Табела 2) које спадају у оквире првог, другог и трећег фактора. Резултати (Табела 3) су показали да нема статистички значајних разлика у ставовима наставника рефлексивних практичара о значају лидерства, значају образовања за рефлексивну праксу, као и о неопходним компетенцијама за ефикасно лидерство, у односу на тип образовне установе ($t\text{-test} = 0.31$; $df = 98$; $p = 0.76$), $p > 0.05$. Сва три фактора су изузетно важна без обзира на то да ли су то наставници који предају у основним или средњим школама.

Табела 4: Разлике у ставовима у односу на године радног стажа

НАСТАВНИЦИ РЕФЛЕКСИВНИ ПРАКТИЧАРИ	Године радног стажа	N	M	SD	F	df	p
Лидерство	До 10 година	31	16.16	3.49	3.97	2	*0.02
	11-20 година	40	16.55	2.58			
	Преко 20 година	29	14.58	2.77			
	Укупно	100	15.86	3.03			
	До 10 година	31	17.67	4.74	0.05	2	0.95
Образовање за рефлексивну праксу	11-20 година	40	18.00	4.69			
	Преко 20 година	29	17.79	3.01			
	Укупно	100	17.84	4.25			
Компетенције	До 10 година	31	27.09	2.91	4.63	2	*0.01
	11-20 година	40	27.15	2.43			
	Преко 20 година	29	25.37	2.48			
	Укупно	100	26.62	2.69			

У испитивању првог фактора (*Лидерство*) који обухвата следеће ајтеме: *Лидерство наставника неопходно је за професионализацију и демократизацију наставног процеса; Лидерство наставника доприноси квалитету одлука које се доносе у школи и унапређује наставни процес; Изузетно ценим способности и вештине којима располажу наставници лидери; Наставници лидери су важна карика у координацији информација и идеја између ученика и осталих наставника*, уочили смо значајне резултате. Иако су сви ајтеми у оквиру овог фактора позитивно вредновани, постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника с обзиром на године радног стажа (Табела 4). Наставници рефлексивни практичари са мање године радног стажа (*до 10 година*, $M=16.16$, $sd=3.49$; *од 11-20 година*, $M=16.55$, $sd=2.58$) више вреднују ставке о улози и значају лидерства од наставника са више година радног искуства (*преко 20 година*, $M=14.59$, $sd=2.77$), са вредностима $F=3.97$, $df=2$, $p=0.02$ ($p<0.05$). Овај податак можемо протумачити као јачу пробужену свест младих наставника о неопходности поседовања знања и компетенција за образовање савремене школе и да

наставници са више година радног стажа морају бити отворенији за изазове које савремена школа носи са собом.

У испитивању другог фактора (*Образовање за рефлексивну праксу*) испитаници нису показали разлику у ставовима, односно доминира већи степен хомогености у одговорима ($p > 0.05$). Резултати показују да је рад у школи изазован због изузетно великих могућности за аутономију и креативност, за спровођење истраживања и прикупљање података значајних за школску праксу и да то представља велики изазов за наставнике. Сви наставници сматрају да они као лидери, рефлексивни практичари, наставне садржаје излажу јасно, прегледно и занимљиво што је од великог значаја за савремену школу, односно школу данашњице.

У испитивању трећег фактора (*Компетенције*) који чине следећи ајтеми: *Остварујем успешну интерперсоналну комуникацију и сарадњу са колегама и способан сам да им пружим подршку у раду; Поседујем ентузијазам и позитивно утичем на политику и културу школе као институције; Успешно управљам својим емоцијама и имам разумевања за емоције других; Спреман сам да награде и признања делим са свим члановима групе у којој имам улогу лидера; Поштујем и уважавам туђе мишљење*, уочена је статистички значајна разлика у одговорима испитаника у односу на године радног стажа. И у овом случају, значају поменутих „компетенција“ за ефикасно лидерство више пажње придају испитаници са мање година радног стажа (*до 10 година*, $M=27.10$, $sd=2.91$; *од 11-20 година*, $M=27.15$, $sd=2.43$) у односу на старије наставнике (*преко 20 година*, $M=25.38$, $sd=2.70$), са вредностима $F=4.63$, $df=2$, $p=0.01$ ($p < 0.05$). Ово би, такође, указивало на то да су млађи наставници више свесни значаја сарадње, комуникације као компетентности, исказивања ентузијазма у васпитно-образовном процесу, управљање емоцијама, али и да више уважавају туђе мишљење, што су изузетно важни аспекти афирмисања улоге наставника као лидера али и рефлексивног практичара.

ЗАКЉУЧАК

На основу свега изложеног, можемо доћи до закључка да лидерство и рефлексивна пракса у образовању имају изузетно велики значај. Лидерска улога наставнику, такође, пружа могућност да успостави снажне везе са својим ученицима и да инспирише своје колеге, при чему они на тај начин доживљавају личну и професионалну сатисфакцију, осећају се мање изоловано, а истовремено стичу и нова искуства и знања која су од значаја за наставничку професију, рефлексивну праксу, како у садашњости, тако и у будућности. Баш тако се у нашем истраживању издвајају, као

важни фактори, придавање значаја Лидерству у образовању, Образовању за ново доба, Улози компетенција за лидерство наставника рефлексивних практичара. Истраживање је показало да наставници основних и средњих школа изразито високо вредују ове аспекте, али и да разлике у ставовима могу варирати у односу на године радног стажа. Без обзира на читав низ предности које лидерство и рефлексивна пракса наставника има, оно не мора увек нужно бити позитивно. Овим податком нисмо желели да умањимо нити искључимо значај лидера наставника у рефлексивној пракси, већ да отворимо могућност за даље критичко промишљање и даља истраживања ове релативно нове области у нашем образовном систему. Карактеристика наставника рефлексивног практичара јесте да имају контролу над својим радом, контролу над учењем ученика. Он то може и треба употребити на најбољи могући начин, јер он има ауторитет у вођењу сопствене праксе. Зато је наставник и лидер и рефлексивни практичар у васпитно- образовном процесу.

Литература:

- Бинц, Дилард 2007: W. Bintz & J. Dillard, „Teacher as Reflective Practitioners: Examining” Teacher Stories of Curricular Change in a 4th Grade Classroom. *Reading Horizons Journal*, 47 (3), 203–227
- Хилс, Свитхенди 2010: L. „Hills & S. Swithendy, „Practitioner research as experiential learning?” The case of COLMST. *International Conference on Networked Learning*, 877–885.
- Јанићијевић 2007: Н. Јанићијевић, „Утицај лидерства на организациону културу”, *Економика предузећа*, 59(5–6), 215–226, Универзитет у Београду: Економски факултет
- Кнежевић-Флорић, Нинковић, 2014: О. Кнежевић-Флорић и С. Нинковић, „Трансформационо лидерство у школском окружењу”, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 39(1), 83–94, Нови Сад: Филозофски факултет
- Максимовић 2012: Ј. Максимовић, „Плурализација педагошке теоријске сцене и акциона истраживања”, *Зборник радова, Педагошки плурализам и филозофија образовања*, 153–173. Нови Сад.
- Ољача, Костовић, Гарифали 2012: М. Ољача, С. Костовић и С. Гарифали, „Карактеристике лидерства и процеса пожељних вредносних оријентација у менаџменту школе”, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 37, 49–62, Нови Сад: Филозофски факултет.

- Павловић 2008: Б. Павловић, „Изазови лидерске улоге наставника”, *Зборник института за педагошка истраживања*, 40(2), 388–402, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Петковић, Алексић - Мирић, Божиновић 2011: М. Петковић, А. Алексић-Мирић и И. Божиновић, „Корпоративно лидерство и менаџмент знања, *Социологија*”, 53(1), 1–20, Универзитет у Београду: Економски факултет
- Рајовић, Радуловић 2007: В. Рајовић и Л. Радуловић, „Како наставници опажају своје иницијално образовање- на који начин су стицали знања и развијали компетенције”, *Настава и васпитање*, 56 (4), 413–434.
- Стевановић 2014: А. Стевановић, „Трансформационо лидерство као предуслов организационих иновација у турбулентним социо-економским околностима”, *Школа бизниса*, (2), 170–187, Београд: Факултет драмских уметности.
- Сузић 2005: Н. Сузић, *Педагогија за XXI вијек*, Бања Лука: ТТ-Центар

Jelena Maksimović
Jelena Osmanović

Summary

Reflective teaching is a process in which the teacher is constantly reviewing their own practices and what effect his work has on the educational process and the fact that it has a leading role. The essence of the theoretical part of work is focused on the analysis of the role of teachers' reflective practitioners and leaders in contemporary education. The aim of the research is to highlight the importance of the role of teachers as leaders and reflective practitioners because only such an attitude towards his vocation leads to change and improve its work and to develop and strengthen the competencies necessary for the implementation of the educational process that requires reflective practice. We studied perspective and reflection on the leadership of teachers in the educational process, how teachers are evaluated competencies for leadership in reflective practice, what challenges they face in the modern school. Research has shown that teachers in primary and secondary schools evaluated extremely high importance of leadership in education, education for reflective practice, and competencies that must possess in order to be reflective practitioners leaders in modern school. Research has also shown that differences in the attitudes of teachers' reflective practitioners can vary in relation to the years of service.

Тања Станковић-Јанковић*

Ванредни професор

Филозофски факултет

Бања Лука

Александар Тубица**

Дипломирани педагог

ОШ „Георги Стојков Раковски“ Бања Лука

УДК 37.048.4

DOI 10.7251/FIZN1701221J

Оригинални научни рад

ПРОФЕСИОНАЛНА ОРИЈЕНТАЦИЈА УЧЕНИКА И ЊИХОВИ СТАВОВИ О ИЗБОРУ БУДУЋЕГ ЗАНИМАЊА

Резиме: Постоји широк дијапазон чинилаца професионалне оријентације. Аутори овог рада полазе од тезе да ученике треба оптимално информисати и уважавати њихове индивидуалне склоности приликом доношења одлуке о упису у средњу школу. Овим радом, такође, желе да укажу у којим све аспектима постоје разлике у ставовима ученика о професионалној оријентацији. Циљ истраживања је утврдити у каквом су односу чиниоци информисаности и професионалне оријентације ученика с обзиром на успјех и пол ученика, те која занимања ученици чешће бирају. С друге стране, испитан је однос мотива за избор занимања са полом и мјестом становања. У овом истраживању коришћена су два инструмента: Упитник – Интересовање за будуће занимање и Скалер – Информисаност и професионална оријентација. Истраживањем је обухваћено 167 ученика из три основне школе. Налази указују да ученици дају приоритет одређеним чиниоцима професионалне оријентације (занимање које волим, слобода у доношењу одлуке, жеље и интересовања), при чему одлуку родитеља не узимају у обзир при избору будућег занимања. Утврђено је да се ученици из мањег мјеста више него ученици из већег града, опредељују за мотив брзо запошљавање. Такође, показало се да ученици бољег школског постигнућа узимају у обзир више чинилаца при одлучивању о будућем занимању од ученика слабијег школског постигнућа. На крају, откривено је да статистички значајне разлике између ученика и ученица у њиховој информисаности и професионалној оријентацији иду у корист ученица.

Кључне ријечи: професионална оријентација, чиниоци избора занимања, мотиви избора занимања, жељена занимања

УВОД

На крају основног образовања ученици се налазе у дилеми: *Шта послје основне школе? Коју средњу школу уписати? Како одабрати оптимално занимање?* Уколико ученик изабере средњу школу која испуњава

* tanjastjankovic@gmail.com

**

његове жеље и интересовања, а која је у складу са његовим способностима и тржиштем рада, за очекивати је да то буде оптималан избор. При томе, улога наставника и родитеља може бити од изузетног значаја у њиховој професионалној оријентацији.

У овом раду интересовало нас је: (1) како ученици процјењују чиниоце професионалне оријентације, те из којих извора се информишу о избору занимања, (2) коју средњу школу ученици преферирају, (3) шта ученике мотивише за избор занимања, те (4) какав је однос мотива за избор занимања са полом и мјестом становања.

Научна, технолошка и информациона експанзија карактеришу савремену друштвену стварност у којој се стално модификују послови и занимања (Когаћ, 2011), те у којој се креирају занимања потребна за нове пословне трендове тржишта рада. У складу са тим, информисање и професионална оријентација ученика треба да прате савремене технолошко-информационе токове који мијењају концепцију рада у готово свим њеним подручјима. Такво информисање и професионална оријентација ће ученицима помоћи да се усмјере у жељено и оптимално занимање у складу са њиховим индивидуалним способностима. Према једној од дефиниција, *професионална оријентација* подразумева „усмјеравање и васпитање појединца за реално и зрело доношење одлука о будућој радној улози. Она се састоји од планираних програма путем којих ће дјеца и омладина стицати директно искуство о различитим радним улогама, изградити реалан став и спознати властите способности те створити навике исправног и рационалног доношења одлука“ (Andrilović i Ćudina, 1988, стр. 186). Међутим, поставља се питање да ли ова дефиниција може проћи тест времена, с обзиром на чињеницу да се брзе промјене у свим сферама живота, који укључује и бављење одређеним послом, одражавају и на само поимање посла (занимања) као динамичне и промјенљиве категорије. У том смислу, не можемо говорити о образовању за будући посао (будуће занимање) као о статичној категорији, већ о развијању способности и компетенција за што ефикасније функционисање на тржишту рада. Будући да смо већ закорачили у учећу цивилизацију, једна од способности јесте спремност на континуирано учење, доквалификовање и преквалификовање. Дакле, нови приступ у професионалној оријентацији ученика подразумева развијање и учвршћивање става о флексибилном приступу према занимању за које се одређује или се определијелио и отворености за нова занимања. Такође, у савременој педагогији све чешће се намеће питање квалитета слободног времена и његовог односа према занимању.

Професионална оријентација у школи

Извори информисања о професионалној оријентацији могу бити различити. Тако ученике могу информисати родитељи, пријатељи, масовни медији (интернет, брошуре, приручници, ТВ и радио емисије, новине) али и представници различитих институција (предузећа, агенције и слично). Због саме комплексности у информисању и савјетовању ученика, школа има значајну и одговорну улогу у професионалној оријентацији.

Анализом наставних планова и програма, по којима раде школе Републике Српске, можемо сагледати колико времена је предвиђено за професионалну оријентацију ученика. *Наставним планом и програмом за основну школу* из 2002. године предвиђено је да се у трећој тријади реализују теме везане за информисање и професионалну оријентацију, од чега један час у VIII разреду и два часа у IX разреду. Благог пораст броја часова предвиђених за професионалну оријентацију уочавамо неколико година касније (*Наставни план и програм за основну школу*, 2009) – два часа у VIII разреду и три часа у IX разреду. Важећим *Наставним планом и програмом за основно образовање и васпитање* (2014), предвиђено је да се у трећој тријади у оквиру одјељенске заједнице реализују теме о информисаности и професионалној оријентацији, за шта је годишње планирано два часа у VII разреду, а у VIII и IX разреду по четири часа. Примјетно је да је број часова у важећем наставном плану и програму (2014) већи у односу на оне из 2002. и 2009. године. Међутим, професионална оријентација ученика је процес који треба започети много раније – прије VII разреда.

Да би ученици донијели адекватну одлуку, школа, у оквиру програма професионалног информисања и оријентације, помаже ученицима да:

- стекну реалну слику о себи,
- добију информације о различитим људским активностима, занимањима и пословима,
- их информише о друштвеним моментима и будућим потребама за појединим пословима и занимањима (Andrilović i Ćudina, 1988).

За имплементацију свих поменутих активности надлежни су педагошко-психолошка служба и одјељенске старјешине. Тако су задаци школског педагога у области професионалне оријентације: да координише и организује службе и активности за професионално информисање и оријентисање, да учествује у изради програма, да анкетира ученике у вези са професионалним интересовањима, да сарађује са установама за професионалну оријентацију, да прати кретања и напредак ученика

(Трнавац, 1996, стр. 178). Оно што педагогу може помоћи у изради плана за професионалну оријентацију су ученички досијеи, који се воде у школи од почетка школовања сваког ученика. Такође, савремени друштвени токови захтијевају да се овом проблему приступи знатно комплексније и свеобухватније. То значи да професионалну оријентацију треба прожети кроз цјелокупни васпитно-образовни процес и да одговорност сваког наставника треба да подразумеива и третирање питања професионалне оријентације ученика.

Постоји свеобухватан циљ професионалне оријентације, а то је да омогући ученицима да изаберу адекватно занимање за себе у складу са жељама, интересовањима и савременим друштвеним токовима. Професионална оријентација усмјерава појединца ка изградњи професионалног идентитета у складу са интересовањима, способностима и потребама тржишта рада за појединим занимањима. При томе, професионални идентитет треба сагледати у контексту савремених друштвених и економских токова у уцећој цивилизацији.

Како наставити школовање? Које су властите могућности? Како изабрати одговарајућу школу? На која питања обратити пажњу и шта све узети у обзир при избору занимања? То су само нека од питања која се намећу ученицима. Улога наставника и педагога је да усмјере ученике, да им дају своју стручну и савјетодавну подршку, да тестирају ученике, воде разговоре, држе часове одјељенске заједнице, да помажу ученицима у трагању и откривању процеса који воде доношењу одлука о избору адекватног позива (занимања). Изабрати адекватан позив „представља планско, рационално, смишљено, ако хоћемо и научно усклађивање интересовања, способности и жеља појединца са захтјевима радних мјеста и интересима друштва, насупрот случајном, површном, несистематском и непланском доношењу одлуке о избору позива (Јоксимовић и Јоксимовић, 2007, стр. 64). Управо школа може бити креатор погодног амбијента за осмишљавање активности, наставних и ваннаставних, кроз које би се промовисала различита занимања, уз пуно уважавање савремених токова живота и рада.

ИСТРАЖИВАЊЕ

Хипотезе

У нашем истраживању пошли смо од четири хипотезе. *Прва*, могуће је идентификовати чиниоце којима ученици дају примат у професионалној оријентацији и информисању. *Друга*, постоји широка лепеза занимања које бирају ученици завршног разреда основне школе, а која се разликују међу ученицима различитог успјеха и пола. *Трећа*, мјесто становања и пол ученика предодређују разлике међу мотивима за избор занимања. *Четврта*, постоје разлике у информисаности и професионалној оријентацији ученика различитог успјеха и пола.

Узорак

Овим узорком је обухваћено 167 ученика завршног разреда основних школа, са подручја града Бања Лука (ОШ „Бранко Попић“) и општине Козарска Дубица (ОШ „Свети Сава“ и ОШ „Вук Стефановић Караџић“). У Табели 1 приказана је структура узорка према критеријумима мјесто становања и пол.

Табела 1

Структура узорка према мјесту становања и полу

Варијабла	Категорија	N	%	Свега
Мјесто становања	Бања Лука	71	42,51	167
	Козарска Дубица	96	61,49	
Пол	Мушки	84	50,30	167
	Женски	83	49,70	

Када је у питању мјесто становања биполарни хи-квадрат ($\chi^2=3,743$) није статистички значајан ($p=0,053$), тако да је узорак уједначен по мјесту становања. Такође, узорак је уједначен и по полу, јер биполарни хи-квадрат ($\chi^2=0,006$) није статистички значајан ($p=0,938$).

Инструменти

За потребе истраживања користили смо два инструмента: Упитник – *Интересовање за будуће занимање* и Скалер – *Информисаност и професионална оријентација*.

Да би смо идентификовали жељена занимања, као и мотиве за доношење одлука о избору будућег занимања користили смо Упитник – *Интересовање за будуће занимање*. Упитник садржи питања: затвореног, комбинованог и отвореног типа.

Други инструмент је Скалер – *Информисаност и професионалне оријентације*. Прва верзија инструмента садржала је 36 ајтема. Израчунавајући поузданост инструмента искључили смо 13 ајтема. Први субтест *Чиниоци професионалне информисаности* ($\alpha=0,60$) чине четири ајтема, а други *Чиниоци професионалне оријентације* ($\alpha=0,78$) 19 ајтема. Кронбах-алфа коефицијент унутрашње конзистенције износи 0,81. На петостепеној скали Ликертовог типа ученици су своје слагање/неслагање са тврдњом изражавали заокруживањем броја: 1 – никако се не слажем, 2 – не слажем се, 3 – неодлучан сам, 4 – слажем се и 5 – у потпуности се слажем.

НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА

Прва хипотеза гласи: могуће је идентификовати чиниоце којима ученици дају примат у професионалној оријентацији и информисању. Према процјени ученика завршног разреда, најизраженији чиниоци који утичу на избор занимања су: *занимање које волим* ($M=4,43$, $SD=0,91$), *слобода у доношењу одлуке* ($M=4,33$, $SD=0,98$), *жеље и интересовања* ($M=4,32$, $SD=0,92$). Такође, оно што ученици високо вреднују јесте *заинтересованост која одређује квалитет обављања будућег занимања* ($M=3,96$ $SD=1,20$). Да је егзистенција овој узрасној популацији важна показује високо рангиран чинилац *висока примања* ($M=3,77$ $SD=1,20$). Овај показатељ говори и о потрошачком менталитету, који се све више профилише у друштвено-економском амбијенту у којем ученици одрастају. Опажамо да су неизоставни чиниоци у избору занимања: *школски успјех* ($M=3,51$, $SD=1,31$), *школски предмети* ($M=3,38$, $SD=1,27$) и *брзина запошљавања* ($M=3,24$, $SD=1,25$). Ученици деветог разреда приоритет дају самостално донесеној одлуци о избору занимања које ће испунити њихове жеље и интересовања. Јасно је да ученици, приликом избора занимања, размишљају о својим интересовањима, способностима, успјеху у школи, али и самом тржишту рада. *Одлука родитеља* ($M=1,75$, $SD=1,02$) се не узима у обзир при избору

будућег занимања. Нешто више је рангирано *удовољавање родитељским захтјевима* ($M=2,41$, $SD=1,23$). Можемо рећи да ученици желе да изаберу занимање према својим способностима, жељама и интересовањима, а не према родитељским захтјевима.

Једно тангентно истраживања у којем је испитано 804 матуранта средње школе показало је да је за њих 86%, приликом избора факултета, битније оно што их интересује и оно што воле, а 83% њих сматра да је важна и могућност запошљавања приликом избора факултета (Ančić, 2010). Примјећујемо да су ови налази слични нашим налазима, иако треба узети у обзир да се ради о различитим узорцима.

Професионална информисаност и оријентација представља комплексан, организован и систематичан процес одлучивања за будуће занимање. Занимало нас је из којих извора се ученици информишу о избору будућег занимања. Најзаступљенији извор професионалне информисаности, према процјени ученика су *родитељи* ($M=3,45$, $SD=1,39$), а незнатно испод су *медији* ($M=3,27$, $SD=1,50$). Ранија истраживања су показала да 76,62 % ученика прочита брошуру коју добије приликом презентације занимања (Malešević, 2009), због чега медији и маркетинг у образовању имају значајну улогу приликом самог информисања и одређивања ученика за будуће занимање. Најмање заступљен извор информисања је *педагог* ($M=2,46$, $SD=1,38$). Као извор информисања о занимањима и упису у средњу школу, *одјељенски старјешина* се нашао на трећем мјесту ($M=2,69$, $SD=1,43$). *Наставним планом и програмом за основну школу* (2009), у оквиру одјељенске заједнице, предвиђено је да се у XIII разреду два часа посвети професионалној оријентацији, док су за IX разред предвиђена три часа. Овим је школи остављено свега пет часова за професионално информисање и оријентацију ученика, па је могуће да су, из тих разлога, одјељенски старјешина и педагог ниже ранжирани. Новим *Наставним планом и програмом за основну школу* (2014) број часова у трећој тријади повећан је на десет. Ту има простора да се подигне и квалитет рада на професионалној оријентацији неких будућих генерација.

Претходном хипотезом истражили смо шта све ученици узимају у обзир приликом доношења одлуке о избору занимања и на који начин најчешће долазе до информација о занимањима и професионалној оријентацији. Сада нас интересује које средње школе ученици преферирају. Зато смо поставили другу хипотезу: постоји широка лепеза занимања које бирају ученици завршног разреда основне школе, а која се разликују међу ученицима различитог успјех и пола. Ученицима смо поставили питање отвореног типа: *Коју средњу школу би уписао/ла?* Ученици су одговарали у зависности од њихових жеља и интересовања. Добијене одговоре сврстали

смо у осам категорија (гимназија, економска школа, електротехничка школа, грађевинска школа, медицинска школа, пољопривредна школа, занати и остало) и размотрили их кроз њихов однос са успјехом и полом.

Табела 2

Идентификација жељених занимања ученика

Редни број	Жељена занимања	f	%	Ранг
1.	Медицинска школа	35	21,0	1
2.	Занатске школе	27	16,2	2
3.	Гимназија	23	13,8	3,5
4.	Електротехничка школа	22	13,2	5
5.	Економска школа	18	10,8	6
6.	Пољопривредна школа	10	6,0	7
7.	Грађевинска школа	9	5,4	8
8.	Остало	23	13,8	3,5

У Табели 2 уочавамо да највећи проценат ученика бира медицинску школу ($f=35$, односно 21,0 %). На другом мјесту су занатске школе ($f=17$ односно 16,2 %) од којих су најчешће бирана занимања: столар, аутомеханичар, фризер и трговац. Најмање бирана школа је грађевинска ($f=9$ или 5,4 %). Категорија остало ($f=23$ или 13,8 %) заузима висок ранг, али због различитости избора занимања. Тако су ученици у овој категорији бирали: дизајн, саобраћајну школу, школу за туристичког техничара, богословску школу и слично.

Пођемо ли од двије димензије које усмјеравају пословно дјеловање: усмјереност на људе наспрам усмјерености на ствари и усмјереност на идеје наспрам усмјерености на податке (Prediger, 1982 – види код: Dunjić-Mandić, Vjekić, Jaćimović i Parić, 2005), видимо да је код ученика из нашег узорка у први план избила усмјереност на људе (медицинска школа) наспрам усмјерености на ствари (грађевинска школа). Овдје се јавља потреба за новим истраживањима на већем узорку и евентуалним сагледавањем занимања кроз призму димензија које усмјеравају пословно дјеловање.

У Табели 3 уочавамо да занатске школе и пољопривредна школа нису интересантне одличним ученицима, то јест, одлични ученици се нису опредијељивали за занимања којима би се могли бавити након завршене занатске или пољопривредне школе. Највећи број одличних ученика се одлучује за медицинску школу и гимназију. Супротно њима, довољни и добри ученици су се у највећем проценту опредијелили за занатске школе.

Чини се да је усмјереност на људе и идеје (медицинска школа и гимназија) нешто што преферирају одлични ученици, и то више него ученици лошијег успјеха. С друге стране, усмјереност на ствари и податке (занатске школе) би се, према добијеним налазима, могла повезати са ученицима довољног и доброг успјеха. С обзиром на то, било би корисно провјерити у којој мјери су код одличних ученика развијене социјалне компетенције, те постоји ли разлика између одличних ученика и оних са лошијим успјехом по питању различитих компетенција.

Табела 3

Жељена занимања и успјех ученика

Жељена занимања	Успјех						Свега	
	Довољан и добар		Врло добар		Одличан			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Медицинска школа	3	1,8	13	7,8	19	11,4	35	21,0
Занатске школе	21	12,6	6	3,6	0	0	27	16,2
Гимназија	1	0,6	4	2,4	18	10,8	23	13,8
Електротехничка школа	5	3,0	14	8,4	3	1,8	22	13,2
Економска школа	6	3,6	9	5,4	3	1,8	18	10,8
Пољопривредна школа	7	4,2	3	1,8	0	0	10	6,0
Грађевинска школа	3	1,8	5	3,0	1	0,6	9	5,4
Остало	10	6,0	6	3,6	7	4,2	23	13,8
$\chi^2=83,739$		p=0,000		C=0,578		df=14		

У Табели 4 приказано је како на поједине категорије занимања гледају мушки, а како женски испитаници. Поставља се питање да ли је оправдано правити подјелу занимања по критеријуму пол (на мушка и женска занимања). Ипак, на основу налаза добијених овим истраживањем, може се уочити да одређена занимања више бирају ученице. Ученице се, више него ученици, одређују за медицинску школу и гимназију. С друге стране, занатске школе и електротехничка школа су „ближи“ мушким него женским испитаницима. Потврду ових налаза добићемо уколико посјетимо

неку од ових средњих школа. Такође, и нека друга истраживања (Miljanović i sarad, 2014) показују веће интересовање ученица (75%) за медицинску школу у односу на ученике (25%). Ово је само дјелић приче коју је неопходно наставити кроз нека наредна истраживања, у којима бисмо испитали које компетенције одликују ученице и ученике који бирају одређена занимања и да ли бисмо праћењем неколико генерација могли уочити одређени тренд и тенденцију ка новим занимањима којих у прошлости није било, а у којима полне разлике заузимају значајно мјесто.

Табела 4

Жељена занимања и пол ученика

Жељена занимања	Пол				Свега	
	Дјечаци		Дјевојчице			
	f	%	f	%	f	%
Медицинска школа	10	6,0	25	15,0	35	21,0
Занатске школе	21	12,6	6	3,6	27	16,2
Гимназија	8	4,8	15	9,0	23	13,8
Електротехничка школа	13	7,8	9	5,4	22	13,2
Економска школа	9	5,4	9	5,4	18	10,8
Пољопривредна школа	5	3,0	5	3,0	10	6,0
Грађевинска школа	5	3,0	4	2,4	9	5,4
Остало	13	7,8	10	6,0	23	13,8
$\chi^2=18,117$	p=0,011	C=0,313		df=7		

Наша наредна хипотеза гласи: мјесто становања и пол ученика предодређују разлике међу мотивима за избор занимања (*брзо запослење, добра плата, одговарајуће радно мјесто, лична заинтересованост, лакоћа обављања посла и услови рада*). У Табели 5 приказана је разлика између мотива за избор занимања ученика који живе у већем граду (Бањој Луци) и мотива за избор занимања ученика из мањег мјеста (Козарске Дубице). Хи-квадрат тест ($\chi^2=25,393$) потврђује да је та разлика статистички значајна ($p=0,000$).

Табела 5

Мотиви избора занимања и мјесто становања ученика

Мотиви за избор будћег занимања	Мјесто боравка				Свега	
	Козарска Дубица		Бања Лука			
	f	%	f	%	f	%
Брзо запослење	28	16,8	2	1,2	30	18,0
Добра плата	31	18,6	22	13,2	53	31,7
Одговарајуће радно мјесто	9	5,4	7	4,2	16	9,6
Лична заинтересованост	25	15,0	30	18,0	55	32,9
Лакоћа обављања посла	2	1,2	6	3,6	8	4,8
Услови рада	1	0,6	4	2,4	5	3,0
$\chi^2=25,393$ $p=0,000$ $C=0,36$ $df=5$						

Можемо примијетити (Табела 5) да се највећи проценат ученика Бање Луке (18 %) изјаснио да их за избор будућег занимања мотивишу *лична заинтересованост*, док је највећем проценту ученика Козарске Дубице (18,6 %) мотив за избор занимања *добра плата*. С друге стране, видимо да најмањи број ученика Козарске Дубице *лакоћу обављања посла* и *услове рада* види као битан чинилац за избор будуће занимања. Ученицима Бање Луке најмање битан мотив за избор занимања је *брзо запослење*. За разлику од њих, код ученика Козарске Дубице управо овај чинилац високо котира. Могуће је да ученици који живе у мањим срединама сматрају да ће теже доћи до одговарајућег посла, па овај чинилац сматрају битним у доношењу одлуке за будући избор занимања. Такође, можемо претпоставити да ученици већег града сматрају да развијенији градови пружају више могућности у погледу запошљавања, због чега овај чинилац њима није пресудан при доношењу одлуке за избор занимања. Чиниоце као што су одговарајуће радно мјесто, лакоћа обављања посла и услови рада, ученици су процијенили као мање важне за избор будућег занимања. Налази тангентог истраживања на узорку ученика медицинске школе показују да је за 35% ученика битан фактор за избор професије љубав према послу, а за њих 55% лакше запошљавање (Miljanović, 2014).

Табела 6

Мотиви избора занимања и пол ученика

Мотиви избора будућег занимања	Пол ученика				Свега	
	Мушки		Женски			
	f	%	f	%	f	%
Брзо запослење	17	10,2	13	7,8	30	18,0
Добра плата	30	18,2	23	13,8	53	31,7
Одговарајуће радно мјесто	7	4,2	9	5,4	1	9,6
Лична заинтересованост	22	13,2	33	19,8	55	32,9
Лакоћа обављања посла	4	2,4	4	2,4	8	4,8
Услови рада	4	2,4	1	0,6	5	3,0
$\chi^2=5,702$ $p=0,336$ $C=0,18$ $df=5$						

Даље, и-квадрат ($\chi^2=5,702$) нам показује да нема статистички значајане разлике ($p=0,336$) између мотива за избор занимања ученика и мотива за избор занимања ученица (Табела 6). Мушки и женски испитаници се воде приближно истим мотивима по питању избора будућег занимања. Међутим, када је у питању професионална зрелост, нека истраживања реализована са ученицима виших разреда основне школе показују већи ниво професионалне зрелости дјевојчица од дјечака (Babarović i Šverko, 2011).

Табела 7

Информисаност и професионална оријентација с обзиром на успјех ученика (АНОВА)

Варијабла		Успјех	N	M	SD	F	p
Информисаност и професионална оријентација	Чиниоци избора занимања	Довољан и добар	56	2,93	0,64	20,109	0,000
		Врло добар	60	3,37	0,51		
		Одличан	51	3,54	0,35		
		Свега	167	3,28	0,57		
	Чиниоци информисаности о избору занимања	Довољан и добар	56	2,65	0,91	5,792	0,004
		Врло добар	60	3,05	0,97		
		Одличан	51	3,21	0,73		
		Свега	167	2,97	0,91		

Четврта хипотеза гласи: простоје разлике у информисаности и професионалној оријентацији ученика различитог успјеха и пола. У Табели 7 уочавамо да порастом школског постигнућа код ученика расте и број чинилаца избора занимања и обрнуто. Можемо рећи да ученици који имају боље школско постигнуће узимају у обзир више чинилаца при одлучивању о будућем занимању од ученика који имају слабије школско постигнуће, те да ученици који имају слабије школско постигнуће занемарују неке од чинилаца професионалне оријентације као што су радне навике, школски успјех и слично. Шири „лепеза“ чинилаца избора занимања омогућиће ученицима да сагледају своје способности, интересовања и жеље, тржиште рада и друге чиниоце, те на основу њих донесу оптималну одлуку о избору адекватног занимања. Такође, показало се да што је веће школско постигнуће ученици су више информисани о избору занимања (Табела 7). Слично истраживање, које је рађено на узорку ученика виших разреда основних школа, показало је да ученици који постижу бољи школски успјех показују виши ниво когнитивне професионалне зрелости (Babarović i Šverko, 2011). Овакви налази остављају много простора за осмишљавање институционалног и ванинституционалног савјетодавно-педагошког и информативног рада на професионалној оријентацији ученика. Оптимална координација између наставника, педагога, психолога и родитеља, али и представника различитих институција које могу дати значајан допринос у професионалној оријентацији ученика, може допринијети оптималном сагледавању чинилаца избора занимања.

Табела 8

Информисаност и професионална оријентација с обзиром на пол ученика (разлика аритметичких средина)

Варијабла		Пол	N	M	SD	t-вриједност	p
Информисаност и професионална оријентација	Чиниоци избора занимања	М	84	3,18	0,63	-2,20	0,029
		Ж	83	3,37	0,51		
	Чиниоци информисаности о избору занимања	М	84	2,80	0,97	-2,37	0,019
		Ж	83	3,13	0,81		

Напомена: Негативни предзнак испред t-вредности значи да статистичка значајност разлике аритметичких средина иде у корист друге варијабле.

У Табели 8 можемо прочитати да постоје статистички значајне разлике између ученика и ученица у њиховој информисаности и професионалној оријентацији. Ученице, више него ученици, приликом доношења одлуке о избору занимања размишљају како да ускладе своје индивидуалне способности и жеље са избором средње школе. Такође, оне су више информисане од ученика (Табела 8). Поставља се питање да ли су ученице, за разлику од вршњака супротног пола, самом својом природом предодређеније да траже више информација како би донијеле праву одлуку или су поменуте разлике резултат учења и културе у којој ученици и ученице одрастају и развијају своје потенцијале. Ова дилема отвара простор за нова истраживања на пољу професионалне оријентације ученика.

ЗАКЉУЧЦИ

Одлука о избору будућег занимања зависи од већег броја чинилаца, које можемо подијелити у двије групе: средински или ситуациони чиниоци и индивидуални или психофизички (Јоксимовић и Јоксимовић, 2007). Без обзира о којој групи чинилаца говоримо, неопходно је сагледати их кроз референтне оквире сваког појединог ученика, што рад на професионалној оријентацији ученика чини комплексним, али изазовним за све њене актере.

Добијени налази нам потврђују да ће свршени основношколци приликом избора занимања бирати занимање које воле, да имају жељу да сами доносе одлуке о избору средње школе, те да је њихов избор занимања

у складу са њиховим жељама и интересовањима. Такође, утврђено је да су висока примања битан чинилац којим ће се основношколци водити приликом избора средње школе. Оно што основношколци не желе је да њихови родитељи одлуче коју ће средњу школу уписати, нити да удовољавају родитељским захтјевима приликом избора средње школе. Ипак, када је у питању информисање о професионалној оријентацији, утврђено је да ученици највише информација добијају од родитеља и из медија (интернет, телевизија, брошуре), а најмање од педагога и одјељенског старјешине.

Овим истраживањем је потврђено да се ученици из мањег мјеста више него ученици из већег града, опредјељују за мотив брзо запошљавање. Такође, утврђено је да нема разлика између ученика и ученица у погледу мотива за избор занимања.

На крају, утврђено је да постоје статистички значајне разлике у информисаности и професионалној оријентацији ученика различитог успјеха, те да постоје статистички значајне разлике између ученика и ученица у њиховој информисаности и професионалној оријентацији, и то у корист ученица. У времену брзих промјена и честих модификација занимања професионална оријентација заузима још већу важност у васпитно-образовном раду школе. Избор будућег занимања увелико зависи од зрелости и информисаности ученика, због чега је рад на професионалној оријентацији ученика неопходно започети знатно раније него што то биљежи наша васпитно-образовна пракса. У својим програмима професионалне оријентације школе, између осталог, могу да планирају теме којима ће допринијети смањивању нивоа стереотипности приликом избора будућег занимања. Такође, професионална оријентација има смисла уколико је футуристички оријентисана, а *Футурологија у педагогији и социјалним наукама* нам говори да ће слободно вријеме „све више постајати извор благостања свих људи у заједници јер ће у оквиру тог времена људи креирати, стварати, радити и производити оно што другима треба, више него у обавезном радном времену“ (Сузић, 2012, стр. 51). Полазећи од ове мисли, можемо констатовати да је професионалну оријентацију нових генерација неопходно усмјерити на поучавање за продуктивно и креативно коришћење слободног времена. Учинимо ли учење занимљивим и атрактивним приближићемо се императиву савремене педагогије – жељи и потреби за доживотним учењем које ће се све више стапати са слободним временом.

Професионалну оријентацију нових генерација можемо градити на новим темељима. То значи да ће савремена школа узети у обзир три кључне промјене у будућности: а) софистицирана технологија све више преузима бројне послове, а човјеков рад постаје све мање обавезан; б) квалитет интерперсоналних односа добија све већи значај у животу и раду појединца у заједници; в) рад остварен привременим уговорима о раду

постаје значајнији извор зараде од рада у обавезном радном времену (Сузић, 2012). Појаву и развој неких будућих професија сама школа не може у потпуности предвидјети, па се може очекивати да ће њихови креатори бити нове генерације ученика.

Имамо ли школе које уче ученике како да уче и да заволе учење, које би се „протегло“ и на слободно вријеме? Имамо ли школе које подстичу своје ученике на слободно испољавање креативности? Имамо ли школе у којима образујемо ученике за још „неоткривена“ занимања – занимања која ће они стварати? Имамо ли школе у којима се његују складни интерперсонални односи и ненасилна комуникација? Имамо ли школе у којима ученици уче да ни један посао није за читав живот, те да је рад на одређено вријеме условљен количином посла и њиховом компетентношћу?

Сва ова питања обавезују нас да се позабавимо анализом постојећих васпитно-образовних планова и програма у цјелини, и ускладимо их са футуристичким погледима на живот и рад појединца у заједници.

ЛИТЕРАТУРА

- Andrilović, V. i Čudina, M. (1988). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ančić, G. (2010). *Stavovi maturanata o izboru studija*. На сајту: http://prijemni.infostud.com/dokumenti/istrazivanje_maturanti_2011.pdf. Очитано: 20.2.2013.
- Babarović, T. i Šverko, I. (2011). „Profesionalna zrelost učenika viših razreda osnovnih škola”. *Suvremena psihologija*, Vol. 14, br. 1, str. 91–109.
- Dunjić-Mandić, K, Bjekić, D, Jaćimović, T. i Papić, Ž. M. (2005). „Profesionalne vrednosne orijentacije i preferencije maturanata”. *Pedagogija LX*, br. 4, str. 525–536.
- Јоксимовић, З. и Јоксимовић, З. (2007). „Улога основне школе о избору занимања”. *НОРМА XII*, бр. 1, стр. 63–76.
- Korać, I. (2011). „Profesionalna orijentacija učenika – između teorije i prakse”. *Pedagogija*, Vol. 66, br.3, str. 395–401
- Malešević, D. (2009). *Influence of marketing on the selection of a secondary school*. Educational science, Vol. 11, No.1, 191–205.
- Miljanović, G. i sarad. (2014). „Zadovoljstvo učenika i studenata sestrinstva izborom porfesije”. *Sestrinska reč*, Vol. 18, br. 69–70, str. 20–24.
- Сузић, Н. (2012). *Футурологија у педагогији и социјалним наукама*. Бања Лука: ЕКТОС.
- Трнавац, Н. (1996). *Педагог у школи*. Београд: Учитељски факултет; Центар за усавршавање руководиоца у образовању.

Наставни план и програм за основну школу (2002). Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Наставни план и програм за основну школу (2009). Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Наставни план и програм за основну школу (2014). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Tanja Stanković-Janković
Aleksandar Tubica

PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS AND THEIR VIEWS ON THE CHOICE OF FUTURE PROFESSION

Summary

There is a broad spectrum of factors in professional orientation. The authors start with a thesis that the students should be optimally informed and their individual preferences considered in choosing a high school. It is also the intention of this work to point to the aspects in which students' attitudes on professional orientation differ. The goal of the research is to assess the relations between the factors of information and the professional orientation of the students regarding achievement and sex, and which professions are chosen more often. On the other side, the relation of the motive for choice of profession to sex and place of living was assessed. Two instruments were used in this research: Questionnaire – *Interest for future profession* and Scale – *Information and professional orientation*. The research included 167 students from three elementary schools. The findings point that the students give priority to certain factors of professional orientation (profession I like, freedom in making my decision, desires and interests), while they do not consider parents' decisions in choosing the future profession. It is found that the students from smaller municipalities, more than those from larger city, take quick employment as their motive. Also, it was shown that students with higher achievement took more factors in consideration when deciding on their future profession than those with lower school achievement. Finally, it was discovered that the statistically significant differences between male and female students in being informed and in their professional orientation were in favor of the female ones.

НАСТАВНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА

Апстракт: Компетентност укључује три општа елемента: знања, вештине и личне потенцијале тј. карактеристике личности. Ови елементи заједно, у индивидуалном начину интегрисања, чине укупну компетентност наставника за професионални рад. Одређене компетенције наставника ученици цене или не вреднују, а све заједно доводи до одређеног школског успеха или неуспеха. Организовано и осмишљено, професионално и стручно деловање наставника које је данас занемарено у аспекту утицаја на школско (не)постигнуће, истиче потребу оспособљавања за компетентност у пружању подршке ученику, комуникацију и сарадњу, методичке аспекте у настави и поучавање и учење. Трагајући за структуром одређености, желело се дијагностификовати тренутно стање варијабли које утврђују наставничке компетенције груписане у наведене аспекте, као и повезаност школског (не)постигнућа са наставничким компетенцијама, према процени и ставовима основношколске популације. Осим наведеног, резултати истраживања показују недостатак појединих аспеката наставничких компетенција у постизању школског успеха, као и заступљеност наставничких компетенција које изазивају школски неуспех. Примена различитих поступака и утицај различитих фактора, сигуран су пут постизања школског постигнућа која утичу на професионалну компетентност наставника. Рад унапређује методичка питања кроз афирмацију груписаних наставничких компетенција на принципу синхронизитета.

Кључне речи: наставничке компетенције, постигнуће, неуспех, методика наставе.

УВОД

Данас живимо у времену, у којем се у свим сферама живота, па тако и у образовању, цени успех односно постигнуће. Људи свакодневно теже да напредују и остварују што боље резултате а један од важнијих успеха односи се на постигнуће у школи. Ученици у школама доживљавају успех али веома често и неуспех. Велики је број фактора који утичу на успех ученика и они га исказују на различите начине. Уколико ученици имају генерално добре оцене како из знања, тако из владања, самим тим ће њихово постигнуће

*bisera@vaspks.edu.rs

бити на далеко већем нивоу од ученика који спорадично доживљавају успех. Постигнуће које ученици доживљавају у свом образовању има позитивне ефекте на целокупан живот самих ученика. Ученици који постижу успех у образовном процесу, имају већу мотивацију и вољу за учењем, имају више самопоуздања, боље су расположени, више се друже. Можемо рећи да управо успех који ученици постижу током свог школовања, оставља веће позитивне последице од било које друге активности.

Од самог наставника зависи како ће и са којом дозом мотивације, ученици приступити настави и учењу. Као што се може десити да наставник лоше утиче на ученика и његов успех, тако се дешава, у већем проценту, да ученици постижу академско постигнуће управо због подршке и помоћи наставника. Наставник има своје персоналне и професионалне карактеристике које утичу на процес наставе и под њиховим утицајем, ученици су мотивисани за рад и остваривање успеха.

Важан фактор који делује на успех ученика су наставничке компетенције. Између осталог, ови су нас разлози навели на проучавање овог проблема и централно место у овом раду заузима проучавање утицаја наставничких компетенција на школски (не)успех ученика. „Акценат је стављен на утврђивање наставничких компетенција које утичу на успех и неуспех ученика, на који начин се испољава академско (не)постигнуће”.

Постоји велики број дефиниција наставничких компетенција, међутим ми смо се у нашем раду ослонили на поделу компетенција које подржава Република Србија, изложене у Просветном гласнику. То су пре свега компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе, што се може другачије означити као учење за знање; затим компетенције за поучавање и учење или учење за примену и рад; компетенције за подршку развоју личности ученика или учење за лични развој и компетенције за комуникацију и сарадњу, односно учење за заједнички живот. У раду су детаљно описане и образложене све наведене компетенције и њихов утицај на академско постигнуће ученика. Видећемо на који начин способности наставника доводе до остварења оцена, развијања партиципантске улоге ученика, партнерског односа и мотивације за учење. Сасвим је сигурно да је за успех деловања наставничких компетенција од велике важности да сам наставник зна да их примењује у свом раду, и да осећа кад и у којем облику одређену вештину треба спровести. Истраживање проблема школског постигнућа ученика има велики теоријски и практичан значај, јер уколико се укаже на појавне облике школског успеха односно неуспеха, постоји више могућности да се та појава предупреди, и да се пронађу адекватни начини да се успех ученика побољша. Надамо се да ће ово наше истраживање проблема утицаја наставничких компетенција на академско (не)постигнуће ученика имати позитивни ефекат на садашње стање у васпитно-образовној пракси.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Наставници обављају своју професију у различитим типовима школе и на различитим нивоима. Свакако је свим наставницима заједничко управо то да ученицима односно деци, младима и одраслима преносе знања и умења како би их они усвојили на адекватан и функционалан начин.

Многи аутори (Dunn, 1995; Westera, 2001; Adams & Pierce 2004; Тубић, 2004; Сузић, 2005; Малинић, 2007; Ђеклић, Спасојевић, 2010; Недимовић, 2010; Пешикан, 2010; Бранковић, 2011; Даниловић, 2011; Harris & Sass, 2011; Wubbels et al, 2011; Ћатић, 2012; Ђукић, Радусиновић, Вукчевић, 2012; Мићановић, 2012; Гутвајн, Шевкушић 2013; Крстић, 2014; Okas, Van Der Schaaf, Krull 2014; Kolak, 2015;) су појмовно дефинисали термине који су искључиво у функцији наше структуре рада. Компетентност подразумева висок ниво способности, тј. целовите интеграције знања, вештина и оријентација прихваћене или интеризоване као вредности понашања по правилима која наглашавају емпатију, поштовање, тимски рад, симетричну или практичну комуникацију. Као комплексна комбинација знања, вештина, способности и ставова, компетенција треба да буде у стању да интерпретира ситуацију у одређеном контексту и да поседује репертоар могућих акција које може да предузме и да је оспособљена да изведе одређене акције из тог репертоара, а поред тога резултат компетентног деловања може да буде измерен на основу неких прихваћених стандарда и може да буде унапређен путем обуке и развоја. За одређивање компетенција наставника, поред поменутих конструката, неопходно је укључити и неке друге, као што су: способност за критичност, аналитичко мишљење, креативност, толерантност, иновативност, способност тимског рада, самосталност и самоиницијативност. Разумевање концепта компетенција је прошло кроз значајне промене, почев од увођења појма стручности у дискусијама.

Постоје две различите дефиниције компетенција у образовању. Са теоријске перспективе, компетенција је замишљена као когнитивна структура која олакшава одређена понашања. Са практичне стране, изгледа да компетенције покривају широк спектар виших способности и понашања која представљају способност да се носи са сложеним, непредвидивим ситуацијама. Тунинг пројекат–знање, разумевање, вештине, способности и вредности препознаје као основу за дефинисање неке компетенције наставника. На основу тога, по Тунинг пројекту препознато је и класификовано седамнаест компетенција наставника: могућност анализе и синтезе, могућност примене знања у пракси, темељна општа знања, темељи подручних знања, могућност писане и говорне комуникације у матерњем језику, познавање страног језика, основне вештине рада на рачунару,

истраживање вештине, капацитет за учење, критичност и самокритичност, прилагодљивост на нове ситуације, могућност генерисања нових идеја, интерперсоналне вештине, вештине одлучивања, склоност ка тимском раду, мултикултуралност, етичност. Ученик је наставников патнер у дидактичко - комуникацијским стваралачким активностима које су усмерене на његово образовање, васпитање и интегрисање у друштвену заједницу и изграђивање аутономне, слободне и критичке личности.

Школско постигнуће најчешће се одређује као учениково настојање да оствари што боље оцене, да што брже и ефикасније оствари напредак у учењу. Ипак, одређену границу између успеха и неуспеха је веома тешко повући. Вербална охрабривања ученика, поклањање пажње и праћење њиховог рада, информисање ученика о постигнутим успесима, способностима и напретку у учењу, доводе до школског постигнућа. Позитивна повратна информација на ученика делује као поткрепљење, при чему ученик испољава јачи ангажман у наставном процесу. Успех у наставном процесу је присутан подједнако као и неуспех. Успех у настави је крајњи учинак наставног рада који се исказује у остварењу информативног (сазнајног, когнитивног, материјалног) задатка с обзиром на квантитет и квалитет стечених знања, ширину и степен развијености многоструких способности, што се односи на функционални (оперативни, апликативни, формативни, психомоторички) задатак и ширину и квалитет усвојених васпитних вредности понашања (васпитни задатак), с тиме што се тај успех може исказати синтетички (кумулативно), аналитички (описно), па и у њиховој комбинацији. Сасвим је сигурно да успех мотивише ученике на рад и залагање, а да их несупех који евентуално доживе, доводи до безизлазног стања и апатије. У претходним редовима смо дефинисали академско постигнуће ученика, односно њихов успех, али да би на што бољи начин разумели саму тему нашег рада, веома је важно да саопшtimo и шта се подразумева под појом неуспех ученика.

Школски неуспех – постигнуће ученика, појединаца или ученичких група које не задовољава унапред прихваћени критеријум успешности у васпитно-образовном раду школе. Данас је неуспех ученика у основним школама проблем који није толико не приметан. Најчешћи разлози за то су: утицај социјалне средине односно школе, персонални фактори, породични фактори, наставник односно методе, технике и начин рада наставника и све оно што у структури представља личност наставника. Однос наставника према неуспешном ученику у великој мери зависи од тога како наставник приступа проблему неуспеха. Учестали неуспех обесхрабрује, снижава иницијативу и кочи развој појединца, а школа постаје немотивишућа средина и извор непријатних емоција. Оптерећеност неуспехом ствара општу несигурност и страх, а константан или често доживљени неуспех умањује заинтересованост, доводи до фрустрација и отпора према даљем раду.

У данашњем времену, образовање се све више развија и иде у сусрет будућности која ће од наставника тражити све сложеније вештине. У блиској будућности, неће бити довољно само да наставник има иницијално образовање, већ ће, поред тога, морати да поседује и све додатне вештине и способности. Станојевић (2013) истиче да у данашњем друштву, јак утицај има тзв. академски модел образовања наставника који истиче важност научног знања у предметним дисциплинама и професији наставника. Према овом моделу, наставник мора знати како да академска знања трансформише у системе поучавања и напредавања и да тај начин има оправдања у научним образовним теоријама. Овакав модел наставника велику важност придаје научном знању и његовом усавршавању. Рапидно мењање друштвеног контекста образовања наметнуло је модел динамичног професионалног развоја наставника. Његова платформа је квалитетно иницијално образовање, засновано на модерним теоријама образовних наука и стицању максимума компетенција, а надградња је у ставу да је образовање наставника отворен и перманентан процес и да представља интегративни део сталних друштвених процеса. Ово значи да иницијално образовање наставника мора да подржи његов професионални развој у току свих фаза наставничке каријере. Комбиновање компетенција знања, вештина, ставова, мотивације и личних карактеристика (вредности, навика, самосталности, одговорности) омогућавају активно и ефикасно деловање у професији.

Говорећи о компетенцијама *Европског наставника*, аутори (Ogienko & Royak, 2008) дају поделу наставничких професионалних компетенција на: „*кључне компетенције* – неопходне за извођење било које професионалне активности (чине их: информационо - комуникативне, друштвено - радне, језичке, личне вредности наставника, културне компетенције); *базичне компетенције* – указују на специфичност наставничке професије (чине знања, вештине и способности *Европског наставника за 21. век*: организационе компетенције, дидактичке, педагошке, когнитивно - креативне, психолошке, евалуативне, консултативне, компетенције за целоживотни развој); специјалне компетенције – односе се на компетенције наставника у оквиру одређеног предметног подручја (укључују: компетенције у оквиру предмета и истраживачке компетенције)“ (Кораћ, 2013, стр. 51). Разноликост листа наставничких компетенција произилази из различитих теоријских и методолошких приступа аутора приликом њиховог дефинисања.

Када се говори о компетенцијама наставника, морамо рећи да оне представљају најважнији део наставникове личности и да у великој мери обликују наставника и утичу на ученика и његов (не)успех у школовању. Наставничке компетенције се одређују у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним. У прилог томе, дефинисане су групације професионалних

компетенција наставника: Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе; Компетенције за поучавање и учење; Компетенције за подршку развоју личности ученика; Компетенције за комуникацију и сарадњу. Свака од групације компетенција обухвата подручја која детаљно описују шта је то што наставник мора да зна у оквиру сваке од ње.

Квалитет знања наставника представља комплекс обележја, међу којима су најзначајнија: ваљаност, поузданост, трајност, функционална примена и стваралачка примена. Ваљаност је одлика квалитета знања која се односи на степен усвојености суштинских одлика знања која су постављена циљевима и курикулумима учења. Поузданост подразумева својство усвојеног знања које се у истим или сличним ситуацијама изражава у истом степену, што значи да се ученик може поуздано ослонити на своје знање, да га може користити за стицање новог знања или применити у раду. Трајност знања означава задржавање исхода учења у памћењу и могућност коришћења током дужег периода времена. Функционална примена знања изражава се као могућност примене знања у истим или сличним ситуацијама, односно да оно служи сврси. Стваралачка примена изражава могућност креативног коришћења усвојеног знања у конструкцији новог знања и идеја, у развоју способности расуђивања и интелектуалних вештина, у доношењу важних одлука и предвиђању њихових последица (Ђурић, 2009).

На (не)успех ученика утиче велики број фактора, а један од најважнијих је наставник. Постоји тврдња која каже: *какав наставник, таква и школа!* У овоме има доста истине. Сасвим је сигурно да грешке које се јављају у раду наставника итекако могу утицати на појаву лошијег успеха ученика, смањене мотивације и опште незадовољство. Различити типови грешака које наставници праве: дидактичко-методичке (неорганизованост, несистематичност, нефлексибилност у предавању), стручне (предметно-сазнајне, материјалне), персоналне (сујета, мрзовоља, ауторитарност, недружељубивост), професионалне (неодговарајући однос према послу), педагошке (непоштовање васпитних правила, вредности), социјално-моралне (склоност сукобима, избегавање сарадње). Све ове грешке које се могу појавити код наставника утичу на ученика, на његово залагање, успех, мотивацију и др. Грешке које наводе наставници основних школа, а које можемо уврстити у категорију дидактичко-методичких грешака су: лоша организација и план часа, неадекватно оцењивање, неповезивање градива, теорије и праксе; наставник не примењује индивидуализовани приступ у раду са децом, неадекватан избор наставних метода (Аврамовић, Вујачић, 2010). Узроци неуспеха у школи могу се тражити у тзв. дидактичким факторима који произилазе из организације наставног рада, примене наставних поступака и метода, специфичности и суштине наставне материје и сл. Наставни програми су битан фактор успеха због преобимних садржаја,

са великим бројем података и појмова које ученици тешко могу да савладају. Из овога можемо закључити да се компетенције наставника за област, предмет и методику наставе могу негативно одразити на ученика, наравно само уколико оне нису правилно употребљене и испоштоване.

Многа истраживања (Ђорђевић, Ђорђевић, 1988; Arroyo & Rhoad, 1999; Крњајић, 2002; Giavrimis & Papanis, 2008; Сакач, 2008; Малинић, 2009; Лунгулов, 2010; Алић, Салихагић, 2010; Harris & Sass, 2011; Мићановић, 2012;) указују да према степену утицаја на успех и неуспех, најзначајније место заузимају наставниково понашање у настави, и његова очекивања од ученика.

Кадровска структура наставника битна је детерминанта успеха ученика. Наставници који имају високу стручну спрему постижу боље резултате у раду са ученицима него наставници који имају вишу стручну спрему. Два начина усавршавања наставника утичу на продуктивност у учењу. Први указује на садржај стручног усавршавања који је позитивно повезан са продуктивношћу у средњем и високом образовању. Друго, искуснији наставници се појављују као ефикаснији у настави. Међутим, нема доказа да незапослење утиче на способности наставника за повећање школског постигнућа ученика. Значајна питања ефикасности, економичности и уопште рационалности педагошких постигнућа наставника, упркос неким радовима високе научне вредности о продуктивности и о неким претпоставкама успеха наставника, била су најчешће домен недовољног сазрелог и истрајног, чак некада површног и веома тематски неусредсређеног испитивања улоге и активности наставника.

Практична знања, као комбинација професионалних знања, вештина и ставова на којима наставници заснивају своје педагошке одлуке у свакодневном раду, чине компетенције наставника које су веома битне за успех ученика. Постигнуће ученика јесте у позитивној корелацији са искуством наставника. Наиме, нема разлике између неких других ефеката и искуства наставника, сви заједно утичу на постигнуће ученика. Ово нам говори да је за успех ученика и његову бољу оцену важно да наставник има искуства у свом раду, да добро познаје свој посао и буде компетентан.

Да је наставник одлучујући фактор у наставном процесу који утиче на мотивацију ученика за учење говори својом личношћу, поступцима и понашањем и може да подстакне и мотивише ученике, али исто тако може и да их демотивише. продуктивност наставника утиче на веће постигнуће ученика. Да би се емпиријски мерио утицај образовања и обуке наставника на њихову Продуктивност, прво је неопходно развити модел постигнућа ученика. Из овога можемо закључити да је за успех ученика важно да наставник буде продуктиван, успешан у свом послу, да тачно зна како да

заинтересује ученике. Ученици имају слабија постигнућа у ситуацијама у којима их наставници не подучавају, не пружају повратне информације, не развијају појмове кроз предавања и демонстрације, не припремају ученике за допунске задатке и не указују на практичне примере. Сасвим сигурно запажамо да ученици највише науче када су наставникова излагања јасна, добро структурирана и повезана са претходним знањима која су ученици раније усвојили. У овом примеру налазимо компетенције наставника за комуникацију и сарадњу али такође и за поучавање и учење.

Налази наведених истраживања спроведених у Србији показују да ученици цене код наставника следеће особине: стручност, односно знање и практичне вештине, способност да служи као узор ученицима, посвећеност професији и деци, способност наставника да одржи позитиван однос са свим ученицима и одговорност за сопствени професионални развој. Као и у другим земљама Европе, тако и у Србији, ученици воле наставнике који су компетентни и успешни у свом послу.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Да бисмо дошли до јасног одговора на постављени проблем истраживања, потребно је утврдити на који начин знања наставника, његове вештине, способности и ставови утичу на појаву успеха и неуспеха односно школског (не)постигнућа. На основу тога, конкретизовали смо *предмет истраживања* који гласи: *Утицај наставничких компетенција на школско (не) постигнуће ученика.*

Циљеви истраживања

Спознајни: У истраживању су се желели утврдити ставови ученика о томе која знања, вештине и способности наставника доводе до појаве школског (не) постигнућа ученика.

Прагматични: Трагајући за структуром одређености, желело се дијагностификовати стање у којем су варијабле које утврђују наставничке компетенције груписане у наведене аспекте, као и повезаност школског (не) постигнућа са наставничким компетенцијама, према процени и ставовима основношколске популације.

Општа хипотеза

Претпоставља се да одређена знања, вештине, способности и ставови наставника доводе до појаве академског (не)постигнућа ученика.

Узорак

Узорком је обухваћено 265 ученика IV, V, VI разреда (115 женских и 150 мушких) различитих основних школа на територији Расинског округа у Србији.

Поступак у истраживању

У складу са проучаваним проблемом и коришћеним истраживачким методама, примењени су одговарајући статистички поступци који омогућавају приказивање добијених података и њихову анализу. Од метода обраде и анализе података коришћена је: Дескриптивна статистика, Факторска анализа као облик мултиваријантне обраде података методом–категоричка анализа главних компонената, Поузданост инструмената (Krombah Alpha), t-test, јер су у оба случаја независне варијабле операционализоване кроз две категорије, те ANOVA.

Инструмент

Скала процене (УНК-ПУ) – Утицај наставничких компетенција на академско постигнуће ученика (за ученике) конструисана је за потребе истраживања. Адекватност података проверена је Kajzer-Majer Olzonovim (КМО) тестом чија вредност 0.85 показује да су подаци адекватни за примену ове технике.

Налази и интерпретација истраживања

Израчунавањем Кронбах-Алфа (Cronbach's Alpha) коефицијента добили смо задовољавајућу поузданост скале, односно постојаност унутрашње конзистентности скале. Задовољавајућом позданошћу се може сматрати коефицијент већи од 0.70. С обзиром на то да је наш коефицијент на скали 0.74, можемо рећи да је скала задовољила критеријум поузданости.

Скала УНК – П У састоји се од 40 зависних и 3 независне варијабле, док узорак сачињава популација од 265 испитаника, што испуњава услове за примену факторске анализе. Овим поступком желели смо да на основу добијених података, од укупног броја зависних варијабли (40), међу којима постоји повезаност, утврдимо мањи број темељнијих варијабли (фактора) који објашњавају такву међусобну повезаност.

Табела 1: Матрица трансформисаних компоненти (Component Transformation Matrix)

Компоненте	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	-0.28	0.54	0.50	-0.28	-0.29	0.28	0.24	0.07	0.13	-0.12	0.21
2	0.81	0.24	0.21	0.22	0.18	0.07	0.21	0.28	0.03	0.09	0.11
3	0.02	-0.37	0.30	0.17	-0.05	0.25	0.18	-0.41	0.54	0.42	-0.04
4	-0.09	0.33	-0.36	0.07	-0.26	-0.16	-0.23	0.38	0.44	0.51	0.01
5	0.12	0.02	0.10	-0.69	0.38	0.23	-0.27	0.07	-0.01	0.29	-0.38
6	-0.02	0.34	-0.12	-0.19	0.41	-0.51	0.22	-0.49	0.10	0.14	0.29
7	-0.27	0.18	-0.01	0.38	0.60	0.39	-0.35	0.05	0.18	-0.15	0.22
8	-0.08	0.21	-0.51	0.08	0.02	0.50	0.51	-0.13	-0.27	0.21	-0.18
9	-0.03	0.28	0.33	0.33	-0.14	-0.06	-0.36	-0.29	-0.52	0.42	-0.13
10	-0.30	0.08	0.26	0.25	0.28	-0.33	0.35	0.28	0.08	-0.02	-0.61
11	-0.25	-0.35	0.15	-0.07	0.20	-0.04	0.22	0.40	-0.32	0.44	0.49

Метода издвајања (Extraction Method): Анализа главних фактора; Метода ротације: Varimax sa Kaiserovom Normalizacijom, Табела 1 показује матрицу трансформисаних компонената након учинка ротације.

Можемо констатовати да смо факторском анализом, ајтеме УНК-ПУ скале, према сродности, груписали у једанаест фактора, и то: I фактор – курикуларни садржаји у наставном процесу; II фактор – наставничке компетенције; III фактор – напредовање ученика; IV фактор – методика наставе; V фактор – подстицање ученика; VI фактор – заинтересованост ученика; VII – охрабривање ученика; VIII – прилагођеност градива ученицима; IX – помоћ наставника; X – знања наставника; XI – сарадња наставника са ученицима. Добијени резултати су у складу са претпоставком

да између одређених ајтема УНК-ПУ скале постоји међусобна повезаност на основу које се оне могу свести на мањи број темељнијих варијабли (фактора) а који објашњавају такву међусобну повезаност.

Овим поступком издвојено је једанаест фактора где је објашњено 62.70 % варијансе, а што указује на добру конструкцију инструмента. Прво., именовани фактор можемо објаснити констатацијом да би ученик постављао питања у вези са градивом, прво је потребно да га разуме а за то је неопходно да га сам наставник успешно и адекватно интерпретира. У компетенцијама за наставну област, предмет и методику наставе, наставник треба да познаје знања о предмету који предаје, односно, о наставном градиву и научној дисциплини којој предмет припада. Наставник побољшава свој рад и на тај начин што се усавршава имајући у виду наставно градиво, односно, побољшава своје знање наставног предмета. Уколико наставник адекватно познаје и презентује наставно градиво, самим тим ће и његов однос са ученицима бити бољи.

Другоименовани фактор објашњава наставникове особине личности, способност поучавања и учења, подршку у развоју личности, као и партнерски однос на релацији наставник–ученик. Фактор *напредовање ученика* се односи на то да ученици добијају одличну оцену уколико наставник води рачуна о њиховим интересовањима. Ученици ће брже и боље напредовати уколико самостално износе своје идеје без страха од грешке. Тврдње због којих смо именовали фактор *методика наставе* поткрепљујемо констатацијом да за постизање академског постигнућа може бити пресудно наставничко познавање технологије наставног предмета и методичкаоспособљеност за реализацију процеса. Остале факторе у интерпретацији можемо генерализовати и обједињено анализирати. Наставници могу подстицати своје ученике тимским радом, али уколико немају успеха, може доћи до негативних ефеката. За постизање академског постигнућа ученика веома је важно да сами ученици буду заинтересовани за рад и учење, а да им наставници пружају подршку и речи охрабрења у зависности од ситуације и проблеме у којима се нађу. Наставник треба да има способност да прилагоди градиво које предаје својим ученицима, да зна како и на који начин мање успешни ученици уче а како они који су успешнији. Помоћ наставника треба да буде присутна увек и у свакој ситуацији, а на ученицима остаје да ли ће ту помоћ прихватити и ценити. Некомуникативност наставника има за последицу незаинтересованост ученика за учење.

На подузорцима који су показали нормалну дистрибуцију резултата (два независна узорка), извршили смо обраду Т-теста да бисмо утврдили постоје ли разлике у аритметичким срединама остварених резултата а АНОВУ смо користили за испитивање два или више независних узорка.

Табела 2: Разлике у мишљењима ученика о градиву у наставном процесу с обзиром на разред

Фактор 1	подузорци		AS	SD	F	df	p
курикуларни садржаји	разред	четврти	20.46	5.78	43.10	3	.01
		пети	18.52	2.99			
		шести	27.15	5.76			

У Табели 2 можемо очитати оно што нас занима о утицају разреда (четврти, пети, шести) на мишљења ученика о наставниковом познавању градива. Пре свега, можемо видети да се мишљења ученика четвртог разреда ($M = 20.46$) разликују од мишљења ученика петог разреда ($M = 18.52$), а што потврђује F коефицијент ($F = 43.10$; $p = .01$; табела 2). Такође, вредност F коефицијента показује да за фактор градиво у наставном процесу постоји статистички значајна разлика просечних степена одступања од стандардних резултата међу испитаницима четвртог разреда ($SD = 5.78$) и испитаницима петог разреда ($SD = 2.99$). Овакав налаз не потврђује до краја хипотезу да постоји статистички значајна разлика у мишљењима ученика с обзиром на разред о компетенцијама наставника за наставну област, предмет и методiku наставе који доводе до академског постигнућа ученика.

Табела 3: Разлике у мишљењима ученика о методичким елементима наставника у наставном процесу с обзиром на пол

Фактор 2	подузорци		AS	SD	t	df	p
наставничке компетенције	пол	мушки	31.45	5.41	-0.61	265	0.54
		женски	31.96	5.10			

Применом Т-теста тестирана је међусобна повезаност независне варијабле (пол) у односу на мишљења ученика о методичким техникама које наставници користе у наставном процесу. Поређењем аритметичких средина за два независна узорка (мушки и женски), за фактор технике наставника у наставном процесу, закључујемо да не постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама добијених резултата. Можемо видети да се мишљења ученика мушког пола ($M = 31.45$) не разликују од мишљења ученика женског пола ($M = 31.96$), а што потврђује вредност Т-теста ($t = -0.61$; $p = .54$; табела 3) за степен слободе ($df = 265$). То значи да се одговори по питању техника које наставници користе у наставном процесу код мушких и женских испитаника не разликују.

Напредовање је веома важан фактор успеха ученика. За постизање одличних оцена код ученика, веома је важно да наставници у свом раду пружају подршку својим ученицима и да их охрабрују у учењу.

Табела 4: Разлике у мишљењима ученика о напредовању у наставном процесу с обзиром на општи успех

Фактор 3	Подузорци		AS	SD	F	df	p
напредовање	успех	добар	15.46	2.34	2.32	3	.10
		врло добар	16.92	2.42			
		одличан	16.57	3.26			

Из Табеле 4 можемо очитати оно што нас занима о утицају општег успеха (добар, врлодобар, одличан) на мишљења ученика о напредовању у наставном процесу. Прво, можемо видети да се мишљења ученика са добрим успехом ($M = 15.46$) не разликују од мишљења ученика са врло добрим ($M = 16.92$) и ученика са одличним успехом ($M = 16.57$), а што потврђује F коефицијент ($F = 2.32$; $p = .10$; табела 4). Такође, вредност F коефицијента показује да за фактор напредовање ученика у наставном процесу, не постоји статистички значајна разлика просечних степена одступања од стандардних резултата између ученика са добрим успехом ($SD = 2.34$), ученика врло доброг успеха ($SD = 2.42$) и ученика одличног успеха ($SD = 3.26$). Ово значи да се мишљења ученика са добрим, врлодобрим и одличним успехом не разликују статистички значајно по питању напредовања у наставном процесу, односно ученици свих успеха сматрају да на њихово напредовање не утичу наставничке компетенције тј. сам наставник и његов рад. Овакав налаз не потврђује хипотезу да постоји статистички значајна разлика у мишљењима ученика с обзиром на општи успех о компетенцијама наставника за подршку развоја личности ученика које доводе до академског постигнућа ученика.

Табела 5: Разлике у мишљењима ученика о коришћењу технологија у наставном процесу с обзиром на општи успех

Фактор 4	подузорци		AS	SD	F	df	p
методика наставе	успех	добар	7.50	1.53	4.37	3	.01
		врло добар	5.68	2.54			
		одличан	6.05	2.86			

Из Табеле 5 можемо очитати оно што нас занима о утицају општег успеха на мишљења ученика о технологијама наставног предмета које наставници користе у свом раду. Прво, можемо видети да се мишљења ученика са добрим успехом ($M = 7.50$) разликују од мишљења ученика са врлодобрим ($M = 5.68$), а што потврђује F коефицијент ($F = 4.37$; $p = .01$; табела 5). Такође, вредност F коефицијента показује да за фактор технологије наставног предмета које наставници користе у свом раду, постоји статистички значајна разлика просечних степена одступања од стандардних резултата између ученика са добрим успехом ($SD = 1.53$) и ученика врло доброг успеха ($SD = 2.54$). Ово значи да се мишљења ученика са добрим и врло добрим успехом статистички значајно разликују по питању технологија наставног предмета, односно ученици доброг успеха сматрају да на њихов успех, односно неуспех, утиче то што наставник користи новије технологије у свом раду, за разлику од ученика петог разреда који сматрају да коришћење новијих технологија наставног предмета нема утицаја на њихово академско постигнуће.

Табела 6: Разлике у мишљењима ученика о подстицању самих ученика у наставном процесу с обзиром на пол

Фактор 5	подузорци		AS	SD	t	df	p
подстицање	пол	мушки	4.39	2.05	-1.14	265	.25
		женски	4.78	2.23			

За почетак, можемо рећи да је применом T теста тестирана међусобна повезаност независне варијабле (пол) у односу на мишљења ученика о подстицању од стране наставника у наставном процесу. Резултати су показали да поређењем аритметичких средина за два независна узорка (мушки и женски), за подстицање ученика у наставном процесу не постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама. Можемо видети да се мишљења ученика мушког пола ($M = 4.39$) не разликују од мишљења ученика женског пола ($M = 4.78$) а што потврђује вредност t -теста ($t = -1.14$; $p = .25$; табела 6) за степен слободе ($df = 265$). Такође, резултати показују да се степени одступања од стандардних резултата не разликују за ученике мушког пола ($SD = 2.05$) и женског пола ($SD = 2.23$). То значи да се одговори по питању подстицања ученика у наставном процесу од стране наставника код мушких и женских испитаника не разликују. Можемо да закључимо да на успех, односно неуспех, ученика мушког и женског пола не утиче то што наставник подстиче ученике у току учења.

Табела 7: Разлике у мишљењима ученика о заинтересованости за наставу с обзиром на пол

Фактор 6	подузорци		AS	SD	t	df	p
заинтересованост	пол	мушки	12.79	1.94	-1.98	265	.05
		женски	13.39	1.90			

За почетак, можемо рећи да је применом Т-теста тестирана међусобна повезаност независне варијабле (пол) у односу на мишљења ученика о заинтересованости за наставу. На основу Табеле 7, видимо да су резултати показали да поређењем аритметичких средина за два независна узорка (мушки и женски), да за фактор заинтересованости ученика за наставу постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама. Можемо видети да се мишљења ученика мушког пола ($M = 12.79$) разликују од мишљења ученика женског пола ($M = 13.39$), а што потврђује вредност t -теста ($t = -1.98$; $p = .05$; табела 7) за степен слободе ($df = 265$). Такође, резултати показују да се степени одступања од стандардних резултата разликују за ученике мушког пола ($SD = 1.94$) од ученика женског пола ($SD = 1.90$). То значи да се одговори по питању заинтересованости ученика за наставу код мушких и женских испитаника разликују. Ово нам говори да се ученици мушког пола разликују од ученика женског пола, по томе што сматрају да је заинтересованост за наставу битан фактор за постизање академског постигнућа. Уколико су ученици заинтересовани за наставу, уколико им је она занимљива и буди интересовање, самим тим ће имати и одличан успех. У супротном, долази до неуспеха у настави.

Табела 8: Разлике у мишљењима ученика о стручним знањима наставника с обзиром на пол

Фактор 10	подузорци		AS	SD	t	Df	p
знања	пол	мушки	9.35	2.24	1.97	265	.05
		женски	8.53	2.92			

На самом почетку, можемо рећи да је применом Т-теста тестирана међусобна повезаност независне варијабле (пол) у односу на мишљења ученика о стручним знањима наставника. На основу Табеле 8, видимо да су резултати показали да поређењем аритметичких средина за два независна узорка (мушки и женски), за фактор стручна знања наставника постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама. Можемо видети да се мишљења ученика мушког пола ($M = 9.35$) разликују од мишљења ученика женског пола ($M = 8.53$), а што потврђује вредност t -теста ($t = 1.97$;

$p = .05$; табела 8) за степен слободe ($df = 265$). Такође, резултати показују да се степени одступања од стандардних резултата разликују за ученике мушког пола ($SD = 2.24$) од ученика женског пола ($SD = 2.92$). То значи да се одговори по питању стручних знања наставника код мушких и женских испитаника разликују. Ово нам говори да испитаници мушког пола сматрају да је за неуспех ученика одговоран наставник, односно, то што се стручно не усавршава док испитаници женског пола сматрају да њихово академско постигнуће не зависи од тога да ли наставници стичу стручна знања тј. да ли се стручно усавршавају.

ЗАКЉУЧАК

Наше истраживање је остварило своју функцију. Помоћу резултата испитивања дошли смо до веома значајних података који се односе на компетенције наставника и њихов утицај на академско (не)постигнуће. Резултати указују на важност академског постигнућа за самог појединца, објашњавају појавне облике успеха али и неуспеха и дају преглед наставничких компетенција које су у данашњем времену присутне у раду наставника. Нисмо успели до краја да потврдимо да компетенције наставника за наставну област, предмет и методику наставе, затим компетенције за поучавање и учење, компетенције за подршку развоја личности и компетенције за комуникацију и сарадњу имају пресудног утицаја на академско постигнуће ученика, односно на појаву успеха или неуспеха. Сасвим је сигурно да је без обзира што општа хипотеза нашег истраживања није потврђена, дошло до веома значајних резултата који су нам показали да је наставник као личност у наставном процесу и саставни део наставе, веома важан фактор у образовању ученика. Планирањем и спровођењем овог истраживања утицали смо на педагошку јавност и тиме показали мишљења и ставове ученика по питању утицаја наставничких компетенција на академско (не)постигнуће ученика. На успех ученика, односно неуспех, тј. њихово академско постигнуће утиче велики број фактора а ми смо у овом истраживању хтели да укажемо на значај утицаја компетенција наставника. Компетенције наставника представљају сва потребна знања, вештине, способности и ставове који имају велики али не пресудан утицај на академско постигнуће ученика. Наиме, под њиховим утицајем, ученици могу имати више или мање успеха, али сасвим је сигурно да способности које наставник поседује играју битну улогу у образовању ученика. У 21. веку, у којем данас живимо, веома се цени и вреднује успех који појединац доживљава у свом образовању, али и животу. Данашња школа, али и школа у будућности, мораће да има ово у виду, јер је успех који појединац доживљава у свом образовању веома важан за каснији живот и сналажење. Иако је присутан и неуспех код ученика, ипак то не треба да представља

неку велику препреку коју појединац не може превазићи. Иако ученици желе да имају што више успеха у свом образовању, позната је чињеница да се у данашње време успех не прашта. За крај можемо рећи да компетенције које наставник користи у свом раду имају утицаја на неке ученике, али све то зависи од самог појединца, његових интересовања, потреба и жеља.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З., Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Adams, S. & Pierce, R. (2004). *Characteristics of Effective Teaching*. Traditions and Innovations: Teaching at Ball State University.
- Алић, М., Салихагић, А. (2010). „Улога образовања наставника у изградњи и развоју компетенција наставника будућности”. *Едукација наставника за будућност*, 1, 237–253.
- Arroyo, A. & Rhoad, A. (1999). „Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personel”. *Preventing School Failure*, Vol. 43, No. 4, 145–153.
- Бранковић, Д. (2011). „Дефинисање компетенција наставника разредно – предметне наставе”. *Нова Школа*, 8, 65–78.
- Giavrimis, P. & Papanis, E. (2008). „Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools”. *The Journal of International Social Research*, 1–5, 326–354.
- Гутвајн, Н., Шевкушић, С. (2013). „Како стручни сарадници доживљавају школски неуспех ученика”. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(2), 342–362.
- Даниловић, М. (2011). Наставник као узор, модел, идол, идеал, симбол, вредност, тј. мера савршеног и свестрано образованог човека”. *Зборник Технологија, информација и образовање за друштво учења и знања*, 6, 3–26.
- Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners* Bloomington. Phi Delta Kappa: Educational Foundation.
- Ћатић, И. (2012). „Компетенције и компетенцијски приступ образовању”. *Педагогјска истраживања*, 9 (1–2), 175–189.
- Ћеклић, Р., Спасојевић, В. (2010). „Искуства из рада на унапређивању компетенција наставника, педагога и ученика”. *Нова школа*, 6, 98–108.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.

- Ђурић, Ђ. (2009). „Компетенције наставника и квалитет образовања ученика”. *Будућа школа*, Београд: Српска академија образовања. 899–916.
- Ђукић, С., Радусиновић, Д., Вукчевић, М. (2012). „Концепт академске само-ефикасности и веза са школским постигнућем”. *Годишњак за психологију*, 9 (11), 115–128.
- Kolak, A. (2013). „Competence – Based Approach to Individualization of Student Potentials. *Research in Pedagogy*, 3,(2), 236–257.
- Кораћ, И. (2013). *Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крстић, К. (2014). „Рад наставника у новом ИТ окружењу”. *Информационе и образовне технологије*. Чачак: ФТН.
- Лунгалов, Б. (2010). „Мотивација ученика у настави-претпоставка успеха у учењу”. *Педагошка стварност*, 3–4, 294–305.
- Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Малинић, Д. (2007). „Како помоћи неуспешном ученику”. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 1, 86–98.
- Мићановић, В. (2012). „Компетенције у раду с младима”. *Социолошка луча*, (6) 2, 103–112.
- Недимовић, Т. (2010). „Психолошко-педагошке компетенције будућих наставника”. *Едукација наставника за будућност*, 1, 203–211.
- Okas, A., Van Der Schaaf, M., Krull, E. (2014). „Novice and Experienced Teachers Views on Professionalism”. *Trames*, 18 (68/63), 4, 327–344.
- Пешикан, А. (2010). „Савремени поглед на природу школског учења и наставе: социо – конструктивистичко гледиште и његове практичне импликације”. *Психолошка истраживања*, 13(2), 157–184.
- Сакач, М. (2008). „Неки психолошки чиниоци школског постигнућа”. *Норма*, (13)3, 29–37.
- Станојевић, Д., Јањић, М. (2013). „Кључне методичке компетенције свршених студената Србије”. *Од науке до наставе*, 2, 140–154.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Тубић, Д. (2004). „Атрибуције особина наставника и активност ученика у настави”. *Педагошка стварност*, 50 (3-4), 270–289.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2011). „Teacher training, teacher quality, and student achievement”. *Journal of public economics*, 95(7), 798–812.

- Westera, W. (2001). „Competences in education: a confusion of tonques”. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
- Wubbels, T., Pantic, N., Mainhard, T. (2011). „Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkna Countries”. *Comparative Education Review*, 55(2), 165–188.

Bisera S. Jevtić

Summary

Competence includes three principal elements: knowledge, skills and personal resources. These elements together in an individual way of integration, make the total competence of the teachers for professional life. Certain competencies of teachers and students appreciate not evaluated, and all together leads to a certain school success or failure. Organized and designed professionally operation of teachers, which is now somewhere in the neglected aspect of the impact on the school (un) achievement emphasizes the need for training for competence in the provision student, communication and collaboration, methodological aspects of teaching and learning. Searching for structure orientation, our goal was to diagnose the current state of the variables that determine the teaching competencies grouped into these aspects as well as the connection of school (un) achievement with teacher competences, according to the estimates and opinions of primary school population. In addition, the survey results show a lack of certain aspects of teacher competence for school success, as well as the representation of teacher competence that cause school failure. The application of different procedures and the influence of various factors, are a sure way of achieving academic success affecting the professional competence of teachers. The work of improving methodological issues through affirmation grouped teacher competence on the principle of synchronicity.

НАЈБИТНИЈЕ НАЗНАКЕ ИСТОРИЈЕ РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: Предшколско васпитање, као компонента васпитања, према критеријуму узраста васпитаника, јавља се у оквиру породичног васпитања много прије институционалног збрињавања и чувања дјеце и васпитно-образовног дјеловања. Функције друштва и породице у односу на дијете одувјек су биле подијељене. Степен садејства оба ова чиниоца, међутим, није био увијек истог значаја и интензитета. У неким друштвима, породица је у овлаштењу према дјетету, имала апсолутни приоритет над друштвеном заједницом. Може се рећи да је предшколско васпитање и образовање условљено, у првом реду, организацијом друштва у цјелини, начином организације породице у цјелини и циљевима идеологије и правне политике одређеног друштва. Сам циљ васпитања је друштвено-историјски условљен и одређен, без обзира да ли се ради о институционалном или ванинституционалном васпитању и образовању.

Кључне ријечи: предшколско васпитање и образовање, породица, историјски развој

СХВАТАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ДЈЕЛИМА ФИЛОЗОФА И ПЕДАГОШКИХ КЛАСИКА

Посматрано са историјског аспекта, однос према дјечи, њихово подизање, васпитање и образовање, мијењало се кроз историју. У првобитној заједници, однос према дјечи био је прагматично оријентисан, тј. настојало се да се дјеца оспособе за лов, риболов, сточарство и бригу око родитеља када остаре. Разлика у васпитању дјеце била је само према полу. Дјеца, ако нису могла да испуне захтјеве родитеља и средине, напуштана су. Због болести и смрти дјеце није се туговало.

Када је стари вијек у питању, постоје подаци да су родитељи у старим цивилизацијама (египатској, мезопотамској, картагинској) настојали да својој дјечи учине дјетињство забавнијим и пријатнијим. На многобројним

* daliborka.skipina@ffuis.edu.ba

** mirjana.samardzic@ffuis.edu.ba

цртежима, сачуваним из старог Египта у призорима породичног живота, види се необична приврженост дјеци. Призори породичног живота фараона, препуни су мотива који изражавају љубав према дјеци, миловање, грљење, љубљење, држање у крилу и сл. Исказивање љубави према потомству била је главна карактеристика њиховог односа према дјеци. Египћани су обично имали велики број дјеце и улагали су доста труда у њихово подизање (Капор-Стануловић, 1985).

У античком периоду, конкретно у Спарти, у држави у којој ни васпитање, ни образовање нису могли бити друкчији него војнички, каква је била и сама држава, дјеца су се васпитавала и образовала до седме године код куће, али би, према одлуци најстаријих чланова у родовском савезу (фили), дјецу која су била закржљала, слаба и недовољно развијена издвајали и остављали у планини Тајгет, на милост и немилост разним звијерима. То показује да је породично (предшколско) васпитање и образовање било ствар државне власти и они су доносили коначне одлуке о судбини дјеце.

У Атини, васпитни циљ био је васпитати добре грађане, али на начин који одговара карактеру трговачке и високо културне атинске државе (Žlebник, 1970). Дјеца су се до седме године васпитавала и образовала код куће. Васпитавали су их робови, односно ропкиње. Највећи значај придавао се физичком развоју, али није се занемаривала ни склоност дјетета према игри, као ни његов почетни рад и умни развој и развој његове фантазије.

Познати грчки филозофи, Платон (427–347) и Аристотел (394–322), указивали су на важност предшколског васпитања и образовања. Истицали су значај физичког васпитања и њега, као и важност игре, причање прича и бајки, као и утицај околине на развој дјетета. Платон и Аристотел су заговарали идеју да образовање дјеце почне много прије шесте, седме године живота. Обојица су скренули пажњу на потребе развоја индивидуалних способности дјеце у учењу, као и моралних особина личности, као задатака васпитања. Платон је у свом дјелу *Држава* изнио идеју о систему васпитања и образовања дјеце раног узраста које би било под надзором државе, као и поставке о садржају и методама рада са најмлађима. Залагао се за васпитање и образовање дјеце владајуће класе узраста од треће до шесте године. Указао је на васпитни значај игре и литературе и поставио захтјеве у вези са особама које се брину о дјеци. Аристотел је за разлику од Платона наглашавао важност породице јер она претходи стварању државе, али не наглашавајући њену васпитну функцију. Дужност родитеља била је да брину о развоју дјетета до седме године, до поласка у школу. Аристотел је указивао на двије етапе предшколског васпитања: прву, од рођења до пете године, и другу, од пете до седме године. У првој етапи требало је посветити пажњу исхрани и развијању покрета, односно физичком развоју, док је другу

етапу требало заснивати на игри, учењу и припремању дјеце за школу. Без обзира на разноврсне идеје Платона и Аристотела о васпитању и образовању дјеце раног узраста, карактеристично је, за овај период, да се за породицу и о свему што се дешава у породици старала држава. То је значило да се и интереси породице у цјелости подређују интересима државе, па самим тим, и васпитање и образовање дјеце од рођења је требало да преузме држава (Грандић, 2004).

У римској цивилизацији, многе поставке о васпитању и образовању дјеце преузете су из грчке културе. Римљани су високо вредновали дјецу, можда чак више него Грци. Имали су већи број дјеце, што се може тумачити и експанзионистичком римском политиком, којој су били потребни војници ради освајања нових територија. У различитим списима из тог доба може се наћи разматрање Римљана о потреби подизања дјеце уз много љубави и дисциплине. На дијете су гледали као на биће које од малих ногу треба усмјеравати и подучавати. Временом је то довело до стварања организованог система обучавања, али само за мушку дјецу. Разлика између односа родитеља и дјеце у Грчкој и Риму огледала се у томе што је у Риму био израженији ауторитет оца. Отац је био неприкосновен и одлучивао је о животу дјетета, имао је потпуну власт над њим.

Познати римски теоретичар, Марко Фабије Квинтилијан, у расправи *О васпитању говорника* посебну пажњу придаје управо питањима предшколског васпитања и образовања. Од родитеља и оних којима се повјеравало васпитање и образовање дјеце, захтијевао је, поред физичког здравља, правилан говор и висок ниво моралности. Поред игре као основне активности, Квинтилијан је истицао да је у овом периоду могуће почети с организованим активностима, помоћу којих ће дјеца систематски стицати знања о свијету. Критикујући родитеље да погрешним поступцима, личним примјером кваре морал дјеце, истицао је да је држава та која мора преузети бригу о васпитању и образовању дјеце (*Збирка текстова педагошких класика, 1960*).

Из наведеног видимо да је предшколско васпитање и образовање у робовласничком друштву (периоду) било концентрисано, искључиво, у породици и није било институционално организовано.

Средњи вијек представља корак назад у односу на антички период. Под утицајем хришћанске религије, преовладавало је схватање да је дијете по природи рђаво. Оно се рађа са прародитељским гријехом. Циљ васпитања био је „спасити дијете од гријеха“, што се постизало физичким кажњавањем. Дијете се сматрало човјеком у малом, па се није ни јављало посебно интересовање за изучавање дјетета. Бригу о психофизичком развоју дјеце водила су свештена лица.

У периоду хуманизма и ренесансе истиче се радост, уважавање живота и уживање у животу, као и већа могућност и значај васпитања и образовања. Став према дјетету је хуманији. За период XVII и XVIII вијека карактеристично је то да се јавља велики број мислилаца и практичара као што су: Џон Лок, Жан Жак Русо, Јан Амос Коменски, Јохан Хајнрих Песталоци и други, који су посебну пажњу посвећивали васпитавању дјеце предшколског узраста (Пејић, 2001).

Први међу хуманистима који је нагласио важност породичног васпитања и образовања је италијански хуманиста Мафео Веђо. У свом дјелу *О васпитању дјеце и њиховим лијепим обичајима*, он говори, између осталог, о значају моралног васпитања и утицају мајке на дјецу, с нагласком на вриједност примјера као васпитног средства (Савићевић, 1967).

О значају породице говорио је и Томас Мор. У свом дјелу *Утопија*, истицао је да сва дјеца имају једнака права на васпитање и да родитељи – мајка, треба да воде бригу о свом дјетету (Žlebnik, 1970). Социјалутописта Томазо Кампанела (1568–1639), у дјелу *Град сунца*, такође је расправљао о породици и васпитању дјеце. Сматрао је да о васпитању и образовању дјеце треба да се стара друштво – држава. Мајка треба да подиже дијете прве двије године живота, а онда треба да га преда посебним учитељима који ће водити рачуна о његовом васпитању и образовању. Из тог разлога, сматрао је да друштво мора да посвети посебну пажњу васпитању родитеља, посебно будућих мајки (Kampanela, 1964).

Чешки педагог Јан Амос Коменски (1592–1670) сматра се, у историји педагогије, зачетником савремених идеја о предшколском васпитању и образовању. У свом дјелу *Материнска школа* истицао је да велику пажњу треба посветити васпитању и образовању у раном дјетињству, нагласио важност васпитања у тим годинама живота у окриљу мајке дјетета. Предшколски период сматрао је припремом за васпитно-образовни рад у школи, те је стога задатак материнске школе, тј. васпитања и образовања у породици, био да омогући дјечи стицање елементарних знања и представа о средини у којој живе (Коменски, 2000).

Јан Амос Коменски, у свом раду *Пампаедиа*, увео је идеју цјеложивотног учења и због тога је основао осам школа које човјек пролази у току живота. Прва школа је *Школа рођења*, усмјерена на будуће родитеље. Коменски је нагласио важност пренаталног раздобља за будући развој и живот дјетета. Он је истакао чињеницу да брига о дјечи мора започети чак прије рођења. Родитељи су замољени да бригу о зачетом дјетету почну на скроман и мудар начин. Друга школа је *Школа дјетињства*, која, по мишљењу Коменског, има највећу важност, јер пропуштено у дјетињству се тешко и уз велике напоре може касније надокнадити. Родитељи треба да преузму одговорност

за дјечије путовање кроз школу дјетињства (у свакој породици), те их упозорава да ће непоновљиву прилику пропустити ако не посвете довољно пажње раном учењу своје дјеце о корисним стварима (Savićević, 1970).

Школу дјетињства подијелио је у шест етапа: етапа новорођенче, етапа сисање, етапа жамора и првих корака, етапа говора и доживљавања, етапа морала и страхопоштовања и етапа првог учења. За *Школу дјетињства*, Коменски је написао приручник за родитеље познат као *Информаториј за школу материнску*. Велика заслуга Коменског састоји се у томе што је први указао на значај системског предшколског васпитања и образовања и разрадио систем задатака, садржаја и метода којима ће мајке васпитати и образовати дјецу до њиховог поласка у школу у шестој години тако да они улазак у школу и учење прихвате са уживањем (Komenski, 1886).

О значају породичног васпитања и образовања дјеце говорио је и Џон Лок (1632–1704) у свом дјелу *Мисли о васпитању*, које је настало као одговор на питања многих родитеља како да васпитају своју дјецу. Позната је његова теза да је дијете рођено као табула раза и да је он као представник педагошког оптимизма вјеровао да се васпитањем може много постићи. Вјеровао је у снагу разума и развој способности појединца под утицајем средине и сопственог искуства. Дужност породице – родитеља била је да обезбиједи услове за несметан развој тих способности (Пејић, 2001).

Значајане идеје о васпитању и образовању дјеце раног узраста дао је и Жан Жак Русо (1712–1798). Позната је његова идеја о дјететовом природном развоју уз минималну сметњу одраслих, али и уз њихову велику љубав и поштовање личности дјетета. Пребацивао је родитељима, нарочито мајци, што одбацује родитељске, дужности у васпитању и образовању дјеце. Наглашавао је да родитељи умјесто власти над дјецом и спровођења своје воље у васпитању, треба да поштују природу дјетета. У том смислу је указивао да би родитељи требало да се образују за свој родитељски позив, и да је то нарочито дужност мајке, јер дијете не може бити васпитано од неког ко ни сам није добро васпитан. Васпитање и образовање у породици је за Русоа од пресудног значаја јер „... нема заносније слике од породичне слике; али једна једина ружна црта нагрди све остале... Деца удаљена од куће, расејана по васпиталиштима, манастирима, гимназијама, пренеће на друге љубав према очинској кући, или, да се боље изразим, донеће у њу навику да не воле ништа...” (Русо, 1925, стр. 34).

Значајан допринос развоју теорије предшколског васпитања и образовања дао је и Јохан Хајнрих Песталоци (1746–1827). Залагао се да се рано васпитање и образовање дјетета одвија у породици, гдје највећи утицај треба да има мајка, о чему говори у свом дјелу *Како Гертруда учи своју дјецу* – покушаји да се мајке науче како да своју дјецу саме поучавају (Песталоци, 1946).

Све области развоја дјетета (физички, морални и интелектуални развој) стаљао је у функцију радног васпитања, које је, за разлику од тада постојеће праксе оптерећености дјетета радом, требало да буде усклађено са укупним способностима дјетета. Истицао је да игра дјетета, учење и рад треба да се међусобно допуњавају (*Табаци из историје педагогије, 1947*).

Осим свјетских педагошких мислилаца, васпитање и образовање дјеце предшколског узраста било је предмет проучавања и наших познатих педагога (В. Бакића, Ј. Миодраговића, В. Ракића, С. Протића и др.). У њиховим радовима могу се наћи значајне идеје и показатељи о улози и значају породице за развој, васпитање и образовање дјеце до поласка у школу. Као једну од најзначајнијих идеја које су истицали у васпитању и образовању дјеце до поласка у школу, јесте значај и незамјењива улога породице, родитеља – мајке, као темеља за сваки даљи развој и друштвено васпитање (Пејић, 2010). Дакле, из напријед наведеног можемо закључити да већина педагошких класика, како свјетских, тако и наших, сагласна је да је улога породице, родитеља – мајке у развоју и одрастању дјетета до поласка у школу доминирајућа и једина.

НАСТАНАК И РАЗВОЈ ИНСТИТУЦИОНАЛНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Са појавом индустријске производње, повећавају се потребе за новом радном снагом, што доводи до запошљавања жена и запостављања дјеце раног узраста чије је васпитање традиционално било повјеравано мајкама. То је један од разлога што се отварају установе за чување и припремање за рад дјеце предшколског и млађег школског узраста.

Социјалутописти, Шарл Фурије (1772–1837) и Роберт Овен (1771–1858) сматрали су да дјецу треба да васпитава и образује друштво у специјалним институцијама у којима раде његоватељице које су оспособљене за овај посао и имају љубав према дјечи. Један од оснивача првих установа за ванпородичну бригу о најмлађима био је Јохан Фридрих Оберлин. Он је у Француској 1769. године организовао тзв. *Школу плетења*. Зависно од сезоне, предшколци су се у тим школама окупљали једном или два пута седмично у трајању од једног до четири сата (Vonta, 2009).

Ипак, сматра се да је Роберт Овен први реализовао идеју институционалног предшколског васпитања и образовања. Овен је био сувласник фабрике у Њу Ланарку у Шкотској, у коју је увео низ мјера побољшања живота радника, смањио је радни дан за дјецу, повећао радничке наднице, основао кухиње, дјечији вртић и школу. Године 1816. за дјецу

својих радника оснива *Нови институт за формирање карактера*, у којем је васпитни систем био подијељен у три фазе: јасле за дјецу од рођења до треће године, школу за малу дјецу од треће до шесте године и основну школу за дјецу од шесте до десете године. Први пут је увео назив *забавиште* за дјецу од три до шест година. Рад са предшколском дјецом углавном се сводио на игру и забаву на отвореном. Овакве установе имале су васпитни карактер – биле су чувалишта за вријеме одсутности родитеља. Овен је 1824. године у Индијани у САД основао комунистичку заједницу *Нова хармонија*, која се убрзо по оснивању угасила (Vonta, 2009).

Као најпопуларнији модел организованог васпитања и образовања у раном дјетињству у XIX вијеку може се сматрати Фребелов вртић. Фридрих Фребел је, слиједећи Песталоцијева начела о смјештању дјеце у институције док су им родитељи на послу, 1816. године у Грисхајму основао *Универзални њемачки васпитни институт* за предшколску дјецу. У институту је широко примјењивао очигледност, учио дјецу сеоским пословима и организовао физичке вјежбе. Године 1837. у Њемачкој, у Блакенбургу, оснива *Установу за развој стваралачких мотива дјелатности код дјеце и омладине*, којој је три године касније промијенио назив у *Дјечији вртић*. Сматрао је да васпитање и образовање почиње од рођења и тај први период који траје до поласка у школу сматрао је веома значајним за развој и формирање човјека. Заступао је начело да први учитељ треба бити природа. Фребел је посматрао дијете као биће које се развија слично биљци, па је стога и установе за предшколско васпитање и образовање назвао дјечијим вртићима. Дјечији вртићи били су тако изграђени да су дјеца у њима могла расти природно „као цвијет у врту“ и напредовати у својој љепоти. Полазио је од природних способности дјеце и инсистирао да се већ у трећој години живота, када дијете осјећа потребу за другом дјецом, омогући васпитање и образовање дјетета у групи његових вршњака. Основна мисао је да дјеци предшколског узраста треба омогућити физички развој, вјежбати њихова чула и развијати њихов дух у складу са људском природом. Наглашавао је значај моралног, емоционалног, интелектуалног и радног васпитања за развој личности. Основа васпитног рада су игре и разна занимања с одговарајућим дидактичким материјалом. Тако су настали његови познати „дарови“, чија је основна сврха била разумијевање кроз анализу, које су сачињавали лопта, чији је савршен облик симбол јединства, затим коцка, као први симбол разноликости у јединству, и ваљак, као симбол живота. У дјечијим вртићима организовао је разне игре, мануелна занимања и активности (рецитовање, пјевање, плес и др.), чији је задатак био развијање дјечијег рјечника и мануелних и духовних способности. Фребелов систем предшколског васпитања и образовања карактеристичан је по томе што је био цјеловит, методички осмишљен и образложен, уз средства, активне методе и садржаје прилагођене специфичностима предшколске дјеце

и условима њиховог институционалног васпитања и образовања (Каменов, Спасојевић, 2008).

Почетком XX вијека у Италији развио се још један модел организованог васпитања и образовања у раном дјетињству. Марија Монтесори (1870–1952), лекар из Италије, коју је заинтересовало васпитање и образовање, бавећи, се лијечењем дјеце са сметњама у развоју у психијатријској клиници, основала је 1907. године васпитну установу под називом *Дом дјетета*. На основу властитог искуства створила је специјалну методу васпитања и примијенила је у васпитној установи коју је основала. Сматрала је да је ментални развој продужетак биолошког и да за развој дјетета велики значај има његова интеракција са физичком и социјалном средином. Цјелокупни систем васпитања Монтесори је засновала на схватању да се интелектуални живот дјеце може пробудити путем вјежбања чула. Марија Монтесори званично се сматра оснивачем предшколске педагогије (Нешковић, 2007).

Крајем педесетих година XX вијека, највећи допринос упознавању проблема развоја дјетета дао је швајцарски психолог Жан Пијаже (представник женевске школе), са својом теоријом о когнитивном развоју у којој се дјетету признаје да располаже знатним способностима и да оно није само пасивни прималац информација него активни учесник у свом развоју. За разлику од представника женевске школе, који сматрају да је учење подређено развоју, представници московске школе на челу са Л. С. Виготским, сматрају да је учење надређено развоју. Психичке функције су резултат културног развоја. Рад (игра), практичне активности, остварују се кроз спољне социјалне интеракције, које се потом интериоризују и тако постају психички процеси. Зато је улога одраслих (родитеља, васпитача) да стварају богату и подстицајну средину.

У раним шездесетим годинама XX вијека, у оквиру развојне психологије изнесене су чињенице о важности раног учења и социјализаторске функције групе на развој дјетета, што је, између осталог, условило појаву компензаторских програма за рано васпитање и образовање. Показало се да је главна слабост компензаторских програма тежња за ублажавањем посљедица, а не уклањање узрока (Каменов, Спасојевић, 2008). Најуспјешнији су били они компензаторски програми који су дјеловали истовремено и на дјецу и на родитеље, са циљем да учврсте њихове међусобне односе, а не да буду замјена за њих.

У седамдесетим годинама XX вијека у вртићима је превладавао врло структуриран и дидактички оријентисан програм. Под утицајем компензаторских покрета догодио се некритички пренос искуства из школе у дјечје вртиће и пошколовање вртића.

У осамдесетим годинама XX вијека долази до промјена, повећава се тренд интеграције дјеце у вртиће. Околности се стално мијењају, шири се увјерење да је предшколско васпитање и образовање корисна допуна породичном васпитању и образовању дјеце из свих сфера живота. Томе су углавном допринијела најновија сазнања и теорије из развојне психологије, које су показале важност учења у првим годинама за когнитивни и социјални развој.

Као што видимо, улога вртића се кроз раличите периоде мијењала. Организовани вртић, тј. институционално збрињавање и чување дјеце и васпитно-образовно дјеловање, почело се развијати крајем XIX и почетком XX вијека, када је дошло до „индустријског модела“ породице и истовременог повећања запослености родитеља. Из тог разлога, родитељи су имали све мање времена за васпитање и образовање своје дјеце, тако да вртић постаје све важнији. У прве двије деценије XX вијека најважнији циљ вртића био је да дјеца стекну навике учења и припреме се за школу.

ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ (РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ)

Организовано предшколско васпитање и образовање у Босни и Херцеговини почело се јављати двадесет и више година касније у односу на друге, сјеверније крајеве бивше Југославије, што је условљено специфичним историјским, друштвено-политичким и економским развојем. Прве предшколске установе јављају се у другој половини XIX вијека, доласком Аустроугарске монархије на просторе Босне и Херцеговине. У овом периоду установе за предшколску дјецу у БиХ биле су приватне и конфесионалне, није постојала ниједна државна установа ове врсте, за разлику од развијених дијелова Југославије, гдје је, већ тада, постојала, за оно вријеме прилично развијена, мрежа државних предшколских установа (Marendić, 1989). За почетак предшколског васпитања и образовања у Босни и Херцеговини биле су карактеристичне двије врсте предшколских установа – сиротишта и забавишта. Прве су биле изразито социјалне установе, чији је основни задатак био да се напуштеној дјечи и сирочићима пружи основни услови за одржавање живота, док су забавишта имала наглашенији педагошки аспект и окупљала су углавном дјецу имућнијих родитеља, с циљем да се та дјеца, у организованом васпитно-образовном раду, припремају за школу. О васпитно-образовном раду у забавиштима у овом периоду, његовој организацији и садржају рада, можемо судити захваљујући првом писаном документу те врсте. То је *Програм рада у забавишту*, објављен 1899. године, а одобрен од Министарства просвјете и црквених послова. Програм је

представљао једну цјелину у којој се анализом могу издвојити три дијела, и то: задатак забавишта, задатак забавиље и оријентациони програм рада. *Програм рада у забавишту* из 1899. године био је годинама (све до Другог свјетског рата) једини документ који је регулисао васпитно-образовни рад у забавиштима (Милијевић, 2010). У педагошкој периодици овог времена веома мало се писало о институционалном васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста, што нам указује на то да се овом периоду у Босни и Херцеговини мало пажње посвећивало предшколском васпитању и образовању.

Падом Аустроугарске монархије и стварањем Краљевине СХС долази до интензивнијег развоја предшколског васпитања и образовања у Босни и Херцеговини, у односу на друге крајеве бивше Југославије, гдје је забиљежена извјесна стагнација у овој области. Овоме је допринио интензивнији развој капиталистичких друштвених односа и укључивање у производњу већег броја жена – мајки, што је постала и економска нужност многих породица (Marendić, 1989). У овом периоду званичне просвјетне и социјалне власти показивале су више интереса за ову област, што се огледа у већем броју законских и других аката, као и повећаном надзору над овим установама, а посебно у отварању државних забавишта и обданишта у већим градовима Босне и Херцеговине. Прво државно дјечије обданиште у Босни и Херцеговини отворено је почетком 1920. године у Сарајеву (Marendić, 1989). Васпитно-образовна улога овог обданишта проширивала се и на дјечије породице, што се огледало у захтјеву управе обданишта да све неписмене мајке морају похађати алфабетски течај, а у случају непоштовања овог захтјева, биле су предвиђене санкције. У овом периоду у Сарајеву је радило и једно забавиште за дјецу руских емиграната. Иако је одмах после Првог свјетског рата постојала могућност за отварање државних предшколских установа, законски је то питање регулисано тек 1929. године, доношењем *Закона о народним школама* који је одиграо одређену улогу у ширењу мреже државних установа за предшколску дјецу (Милијевић, 2010). Закон је дозвољавао отварање забавишта у већим градовима и индустријским центрима, али нису биле ни одбачене могућности за отварање нових приватних и конфесионалних, као и наставак рада већ постојећих. Поред католичких, отворена су православна и јеврејска забавишта, а муслиманска дјеца обухватана су мектебама. Годишњи програми ових забавишта били су слични и у избору садржаја руководили су се Програмом из 1899. године.

У току НОБ-а постепено престају са радом сва забавишта и обданишта из претходног периода (Marendić, 1989). Најдуже су радила забавишта у Сарајеву, до 1943. године. Тешке ратне прилике и велики број ратне сирочади наметнуле су потребу отварања дјечијих домова на ослобођеним територијама ради обезбјеђивања основних, егзистенцијалних

услова за заштиту дјете. Како је рат одмицао, ови домови су организационо и материјално јачали и почели су вршити одређену васпитно-образовну функцију. У њима су се дјеца васпитавала у духу основних идеја НОБ-а.

Првих неколико послјератних година карактерише друштвено улагање напора у подстицање развоја предшколског васпитања и образовања и проширивање мреже предшколских установа. Године 1947. донесен је први послјератни *Закон о предшколском васпитању* у БиХ, који је уједно био и први у Југославији, а годину дана касније, 1948. године, донесен је и *Правилник о организацији рада у дјечијем вртићу*. Због недостатка домаће стручне литературе и приручника из ове области, предшколски радници у БиХ у овом периоду углавном су користили страна искуства, а највише искуства из СССР-а, гдје је предшколско васпитање и образовање имало дугу традицију. Без обзира на уложени труд и напор друштва за развој предшколског васпитања и образовања и проширивање мреже предшколских установа до краја 1952. године, БиХ је била међу посљедњим у Југославији по броју установа и обухвату дјете.

Период од 1952. до 1965. године карактерише извјесна стагнација у овој области, недовљна брига свих друштвених чинилаца за развој овог вида васпитања и образовања, што се одразило на темпо развоја мреже предшколских установа и обухвата дјете у њима. Оптимизам за даљи развој предшколског васпитања и образовања, као и његов нови третман у овом периоду јесте доношење *Општег закона о школству 1958. године*. У овом Закону наглашено је да предшколско васпитање и образовање чини саставни дио васпитно-образовног система и да ће оно, у условима савременог живота и пораста материјалних и кадровских могућности, постати, у извјесној мјери, први степен у васпитно-образовном систему. У овом периоду углавном су у раду предшколских установа и радника доминирали утицаји из Србије и Хрватске, зависно од близине појединих крајева и наклоности наших практичара једној или другој средини, као и учесталости присуства њихових стручњака у процесу стручног усавршавања наших васпитача.

Период од 1965. године, па до деведесетих година протеклог вијека представља раздобље интензивног развоја предшколских установа, појачане изградње, наглог ширења мреже, повећаног обухвата дјете, квалитетнијег васпитно-образовног рада, стално стручно усавршавање васпитача, појачаног рада савјетодавне службе, веће организације рада директора предшколских установа, повећаног броја доношења законских, нормативних и других аката, побољшања материјалних основа – обезбјеђивање сталних извора финансирања, примања дипломираних педагога и психолога у установе.

Доношењем првог послјератног *Закона о непосредној дјечијој заштити 1967. године* побољшава се материјална основа предшколског

васпитања и образовања и изналазе се стални извори финансирања ове дјелатности. Оптимизам и повољан тренд за развој ове области дошли су са доношењем *Другог закона о дјечијој заштити* 1975. године који је, у складу са Уставом из 1974. године, довео до формирања Самоуправних интересних заједница (СИЗ-ова) социјалне и дјечије заштите. СИЗ-ови су од свог формирања до пред последњи рат, одиграли велику улогу у развоју и истицању приоритета предшколског васпитања и образовања.

У том периоду донесена су три програма о предшколском васпитању и образовању. Први програм васпитно-образовног рада за предшколско васпитање и образовање у БиХ донесен је и одобрен од Педагошког савјета СР БиХ 1974. године. Програм васпитно-образовног рада у малим школама одобрен је од истог Савјета 1976. године. Оба програма штампана су у Сарајеву 1977. године као један документ под називом *Програм васпитно-образовног рада у предшколским установама и малим школама* (Милијевић, 2010). Према овом Програму, циљ предшколског васпитања и образовања био је у складу са специфичностима психофизичког развоја дјете-весело и здраво дјетињство, осигурано правилно интелектуално, физичко, морално и естетско васпитање.

Из потребе за развијањем и осавремењивањем васпитно-образовних садржаја, метода и облика рада 1979. године од Педагошког савјета БиХ усвојен је *Други програм рада у предшколским установама*, који је и штампан исте године. Најкомплетнији програм (трећи програм) који је садржавао и програм за јаслице донесен је 1987. године. Штампан је у Сарајеву 1988. године под називом *Програм васпитно-образовног рада у организацијама удруженог рада за предшколско васпитање*.

Рат деведесетих година двадесетог вијека у БиХ изазвао је крупне промјене у свим сферама друштва, у цјелокупном васпитно-образовном систему, па самим тим и у предшколству, што је изазвало његову стагнацију. Након рата, на просторе Републике Српске стижу различити матурацијско-социјализацијски програми. Васпитачи су радили по моделима А или Б програма, који су се, у то вријеме, примијењивали у Србији. Република Српска имала је и *Основе програма предшколског васпитања и образовања*, који је у Републици Српској примијењиван у експерименталној форми, током радне 2006/2007. године. Након провјере његове дидактичко-методичке концепције и хуманистичке оријентације од стране Министарства просвјете и културе 2007. године, одобрен је тада први најкомплетнији и најсвеобухватнији холистички програм под називом *Програм предшколског васпитања и образовања* у Републици Српској, који се примјењује и данас.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Можемо примијетити да се кроз историју породичном васпитању и образовању дјеце предшколског узраста придавао различит значај. Од античког доба изречене су и објелодањене бројне поставке филозофа и педагошких мислилаца о томе ко треба васпитавати дијете – породица или друштво. Било је раздобља у којима је преовладавало мишљење да је утицај породице на развој дјеце предшколске доби неподобан, те да друштво мора преузети бригу о васпитању и образовању дјеце. Јасно је да су током развоја друштва постојали различити приступи у давању примарне улоге или породици или друштву у васпитању и образовању предшколске дјеце, али, ипак, основна интенција већине филозофа и педагошких мислилаца била је да породици придају одлучујућу улогу у животу појединца, посебно у првим годинама живота. Важност породице за развој дјечије личности резултат је њених специфичних могућности васпитног дјеловања. Нема сумње да је породица главни и основни чинилац у формирању личности и да је њен утицај незамјењив, али развој и промјене у друштву, те достигнућа научних истраживања о сложености развоја дјетета, довели су и до промјене друштвене свијести о породици и утицају родитеља на васпитање и образовање дјеце. Будући да се у предшколском узрасту постављају темељи цјелокупне будуће личности и да од тог периода зависи успјешност и домети каснијег развоја и учења, за дијете је, поред породице, врло важно и институционално предшколско васпитање и образовање. То је разлог што се као допуна породичном васпитању и образовању јављају институције за предшколско васпитање и образовање.

ЛИТЕРАТУРА

Drugi zakon o dječijoj zaštiti. Službeni list SR BiH br. 7 (1975).

Грандић, Р. (2004). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Издање аутора.

Kamenov, E., Spasojević, P. (2008). *Predškolska pedagogija*. Bijeljina: Pedagoški fakultet u Bijeljini Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

Kampanela, T. (1964). *Grad sunca*. Beograd: Kultura.

Капор-Стануловић, Н. (1985). *Психологија родитељства*. Београд: Нолит.

Komenski, J. A. (1886). *Informatorijum za školu materinsku*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Коменски, Ј. А. (2000). *Материнска школа*. Београд: Просвета.

- Нешковић, С. (2007). *Систем предшколског васпитања Марије Монтесори – полазишта и потврде*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.
- Marendić, Z. (1989). „Razvoj predškolskog vaspitanja u BiH”. U: *Zbornik radova sa simpozijuma 100 godina učiteljstva u BiH* (117–120). Sarajevo: SOUR „Veselin Masleša“, Samoupravna interesna zajednica osnovnog obrazovanja i vaspitanja BiH.
- Милијевић, С. (2010). „Предшколско васпитање и образовање у бившој Југославији са посебним освртом на БиХ”. *Наша школа*, Бања Лука 21(3–4), 7–26.
- Општи закон о школству*. Службени гласник ФНРЈ, бр. 28, 746–752 (1958).
- Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske (2006). *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske.
- Пејић, Р. (2001). „Породица и њен утицај на васпитање деце”. *Зборник Више школе за образовање васпитача у Шапцу*, 8(1), 15–31.
- Пејић, Р. (2010). *Унапређивање сарадње наставника и родитеља*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.
- Песталоци, Ј. Х. (1946): *Како Гетруда учи своју децу*. Београд: Просвета Београд.
- Pravilnik o organizaciji rada u dječijem vrtiću*. Službeni list NR BiH br. 26 (1948).
- Републички педагошки завод, Савез самоуправних интересних заједница социјалне и дјечије заштите Босне и Херцеговине (1988). *Програм васпитно-образовног рада у организацијама удруженог рада за предшколско васпитање и образовање*. Сарајево: Републички педагошки завод, Савез самоуправних интересних заједница социјалне и дјечије заштите Босне и Херцеговине.
- Републичко просвјетно педагошки завод Социјалистичке Републике Босне и Херцеговине (1979). *Програм васпитно-образовног рада у организацијама удруженог рада за предшколско васпитање и образовање*. Сарајево: Републичко просвјетно педагошки завод Социјалистичке Републике Босне и Херцеговине.
- Русо, Ж.Ж. (1925). *Емил или о васпитању*. Београд: Књижарница Рајковић и Ћуковић.
- Савићевић, Д (1967). *Образовање за живот у породици: андрагошко-методичке основе*. Београд: ЗЗИУ.
- Savićević, D (1970). „Образовање одраслих у делу Ј. А. Комenskog”. *Pedagogija* 1, 129–139.

Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства

Табаци из историје педагогике (1947). Превели: Радован Теодосић, др Светозар Ранчић и Светомир Игњатовић. Београд: Просвета, Издавачко предузеће Србије.

Закон о непосредној дјечијој заштити. Службени лист НР БиХ бр. 42 (1967).

Закон о предшколском васпитању у БиХ. Службени лист НР БиХ бр. 19 (1947).

Збирка текстова педагошких класика (1960). Београд: Савремена школа.

Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*, Ljubljana: Pedagoški institut.

Žlebnik, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Београд: Naučna knjiga.

Daliborka Škipina

Mirjana Samardžić

THE MOST IMPORTANT NOTIONS OF HISTORY OF PRESCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT

Summary

We note that, historically, family education and education of preschool children attached a different significance. From ancient times were issued and disclosed a number of settings and philosopher pedagogical thinkers about who should educate the child - family or society. There was a period in which the prevalent opinion that family influence on the development of preschool children ineligible, and that the company must take care of the education of children. It is clear that during the development of society there are different approaches in providing primary roles or family or society in education of preschool children, but, nevertheless, the basic intention of the majority of philosophers and thinkers teaching was to attach to the family a crucial role in an individual's life, especially in the first years of life. The importance of family for the child's personality development is the result of its unique capabilities of educational work. There is no doubt that the family is the capital and the main factor in the formation of personality and its influence is irreplaceable, but the development and changes

in society and developments scientific research on the complexity of child development, have led to a change social awareness about violence and the influence of parents on education and children's education. Since the pre-school children the foundations the future of the entire personality and that since that period depends on the effectiveness and achievements of later development and learning for the child, in addition to the family, very important and institutional preschool education.

МОТИВАЦИЈА И ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Апстракт: Успјех ученика у школи актуелно је питање и спада у ред најсложенијих проблема школе, јер повлачи за собом низ социоекономских, педагошких и психолошких посљедица које се одражавају на ученике, њихове родитеље, али и на друштво као цјелину. Од школског успјеха зависи избор будућег занимања, могућност даљег школовања, те укупан квалитет будућег живота. У традиционалним студијама, у подручју психологије образовања као детерминанте школског успјеха, најчешће се помињу когнитивне способности. Међутим, у прилог ставу да школско постигнуће није искључиво посљедица интелектуалних способности, већ да зависи и од неинтелектуалних својстава ученика, иду налази истраживања који указују да најбоље комбинације интелектуалних предикторских варијабли објашњавају само око 50% варијансе у школском постигнућу (Милошевић, Н. и Јањетовић, Д. 2003). Због тога је ово емпијско-неекспериментално истраживање усмјерено на проучавање неких неинтелектуалних фактора, као могућих одредница школског успјеха током основношколског образовног процеса. Установљено је да постоји разлика у школском успјеху ученика с обзиром на спољашњу мотивацију, пол, мјесто становања и образовање мајке, док унутрашња мотивација, образовање оца, подршка породице, нису значајан извор разлике у школском успјеху. Ипак, за добијање потпуне слике предиктора школског постигнућа треба узети у обзир и додатне мјере ученикове околине и специфичне показатеље који се односе на особине учитеља, наставног процеса и самих школа.

Кључне ријечи: ученици, школски успјех, мотивација

Успјех ученика у школи актуелно је питање и спада у ред најсложенијих проблема школе, јер повлачи за собом низ социоекономских, педагошких и психолошких посљедица које се одражавају на ученике, њихове родитеље, али и на друштво као цјелину. Раније се проблем успјеха односно неуспјеха у настави схватао као природна, пратећа појава наставе и није му се поклањала посебна пажња, као што је то данас, када школске оцјене постају доказ дјететове способности да оствари успјех. Оцјене су

* olivera.kalajdzic@yahoo.com

важне јер на темељу њих функционише образовни систем-добре оцјене у основној школи значе већу могућност уписа жељене средње школе. Због тога кажемо да је школски успјех нешто што у великој мјери одређује начин и смјер цјелокупног живота сваког појединца. Од њих зависи избор будућег занимања, могућност школовања те укупан квалитет будућег живота.

Успјех ученика у основној школи и ниво стечених основношколских знања одређују могућност уписа одређене средње школе и успјешност у даљњем школовању. Због тога је успјех на крају основне школе кључни фактор при избору занимања, а стечено знање предуслов будућег образовног и професионалног успјеха (Бабаровић, Бурушић, Шакић 2010).

У истраживањима образовних постигнућа једно од основних питања јесте у којој мјери и на основу којих обиљежја ученика и њихове околине можемо објаснити, односно предвидјети, школски успјех (Бабаровић, Бурушић, Шакић 2010).

Ако бисмо покушали класификовати детерминанте школског успјеха, Антић наводи да бисмо добили три веће групе:

а) личне особине ученика (нпр. интелигенција, особине личности, мотивација, марљивост, радне навике,...)

б) материјално-финансијске и организационо-кадровске прилике школе (школски простор, опремљеност школе средствима за савремену наставу, стручне способности и број наставника)

в) прилике породице и уже друштвене заједнице (Антић 1968).

Може се рећи да је успјех ученика у школи условљен различитим когнитивним, конативним, мотивацијским, социјалним и другим чиниоцима. Међу истраживаним обиљежјима ученика, најважнијим предикторима школског успјеха показале су се интелектуалне способности, које, зависно о примијењеним мјерама, објашњавају 25 до 50% индивидуалних разлика у школском успјеху (Edwards, Tyler 1965, Jensen 1980). Међутим, у прилогу ставу да школско постигнуће није искључиво посљедица интелектуалних способности, већ да зависи и од неинтелектуалних својстава ученика иду налази истраживања који указују да најбоље комбинације интелектуалних предикторских варијабли објашњавају само око 50% варијансе у школском постигнућу (Милошевић, Јањетовић 2003). Данас је све више истраживања која су показала да висока интелигенција не значи нужно и добар успјех ученика у школи, те да је за добар успјех довољна и просјечна интелигенција. Истраживачи из ове области данас упозоравају на чињеницу да је јавно мњење у свом једностраном интелектуализму предимензионирало везу између интелигенције и школског успјеха. У новије вријеме се све већа пажња посвећује другим одредницама школског успјеха попут особина

личности ученика, мотивације, ставова према школи и сл. Већина данашњих истраживача који се баве проблемима школског успјеха сматра да је предвиђање школског успјеха и тражење узрока за школски неуспјех само на основу познавања интелектуалних способности врло непоуздано. Тачност прогнозе школског успјеха могуће је знатно повећати ако се у обзир узму и друге неинтелектуалне детерминанте, као што су мотивација и особине личности ученика, али и њихове социјално-статусне карактеристике.

Ако поставимо питање зашто учимо и који су циљеви нашег учења, онда би одговоре требало тражити проучавајући мотивацију и мотиве. Мотивација је комплексан феномен који се најчешће дефинише као процес који изазива, усмјерава и одржава жељено понашање. Ријеч мотивација се често користи за описивање одређених видова понашања. Ученик који много чита и учи и који настоји да добије највише оцјене може се описати као „високо мотивисан“, док други ученик може рећи да му је „тешко мотивисати се“ да учи за школу. Овакве изјаве наводе нас на закључак да мотивација има велики утицај на наше понашање. Чиниоце који покрећу и усмјеравају активности у правцу постизања постављених циљева, који им одређују трајање, садржај и снагу, називамо мотивима. Лако је видјети ствари које нека особа ради, али је много теже наслутити зашто то ради. Као примјер можемо навести ученика који марљиво учи, а самим тим и поставити питање да ли можда марљиво учи да би добио високе оцјене, или можда тако марљиво учи јер истински ужива учећи тај предмет?

Различити су критеријуми подјеле мотива, али на основу тога одакле долазе подстицаји за активирање, дијелимо их на:

- унутрашње (интринзичне)
- спољашње (екстринзичне) мотиве.

Унутрашња (интринзична) мотивација је она за коју не постоји очигледна награда осим активности по себи. Људи се баве активностима из властитог интереса, а не због тога што те активности воде спољашњој награди. Циљ активности је у њима самима, прије него што су оне средство за постизање циља. Интринзична мотивација покреће особу изнутра, а понашање које је интринзично мотивисано омогућава да лакше обављамо и најчешће уживамо у обављању те неке активности. Истраживања су показала да ученици који су интринзично мотивисани улажу више труда у учење, упорнији су, уче с разумијевањем и користе више различитих начина како би успјели нешто научити.

Екстринзична мотивација представља вањски мотив због којег радимо неку активност. Вањски мотиви се могу означити као материјални или околни стимулуси који покрећу и усмјеравају понашање, а као циљ

се реализују ван организма. Ова врста мотивације често укључује циљеве, вриједности и интересе других, а не нас самих. Примјер екстринзишно мотивисаног ученика је ученик који неки предмет учи да би добио добру оцјену, избјегао казну или добио неку награду. У овом случају, понашање је мотивисано вањским циљем.

На успјех ученика у основној школи утиче велик број фактора, и статистички гледано, они су врло различито повезани с бројним околностима око ученика и у њему, те не морају у сваком посебном случају бити једнаки и није их увијек лако открити (Буљубашић-Кузмановић, Ботић 2012)

Формулација проблема и предмета истраживања

Полазишни предмет истраживања је сагледавање природе и дистрибуције школског успјеха ученика основних школа, као и квантитативно и квалитативно одређивање повезаности између школског успјеха с једне стране и мотивације ученика и њихових социјално-статусних обиљежја, с друге стране.

Школски успјех у овом истраживању операционализовали смо као општи школски успјех -просјечну школску оцјену на крају претходне школске године.

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ овог истраживања, као што се може видјети из дефинисања његовог предмета, јесте да се испитају и анализирају односи мотивације и обиљежја ученика, с једне стране, и школског успјеха ученика с друге стране.

Овако формулисан циљ истраживања подразумијева слjedeће задатке које је неопходно реализовати:

1. Утврдити дистрибуцију резултата школског успјеха ученика
2. Утврдити и анализирати да ли мотивација ученика (унутрашња и спољашња) представља извор разлика у школском успјеху ученика
3. Утврдити и анализирати постоји ли разлика у школском успјеху с обзиром на социјално-статусне карактеристике ученика

Узорак, методе и инструменти истраживања

Истраживање је реализовано на популацији ученика IX разреда основних школа. Узорак чини 136 испитаника, а структура узорка приказана је у табели 1. Узорак испитаника има елементе намјерног и пригодног.

Табела 1: Структура узорка испитаника

	Фреквенција	Проценат (%)
Пол		
Мушки	68	50
Женски	68	50
Мјесто становања		
Село	9	6,6
Приградско насеље	37	27,2
Град	90	66,2
Подршка породице		
Не може да процијени	31	22,8
Изазива одбојност према учењу	9	6,6
Равнодушна је	17	12,5
Подстиче интерес и жељу за учењем	79	58,1
Образовање оца		
Основна школа	6	4,4
Средња школа	96	70,6
Виша или висока школа	34	25,0
Образовање мајке		
Основна школа	14	10,3
Средња школа	89	65,4
Виша или висока школа	33	24,3

У овом истраживачком раду користили смо двије основне методе прикупљања података: метод теоријске анализе (кроз разраду теоријске. основе истраживања и при упознавању и анализи садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему)

и емпиријско-неекспериментални (сервеј) метод за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената одабраних за потребе овог истраживања.

Батерију мјерних инструмената сачињавају:

1. Упитник за ученике IX разреда основних школа који пружа податке о њиховом школском успјеху, те личним, социјално-статусним обиљежјима која су релевантна за ово истраживање
2. Скала мотивације—скала је Ликертовог типа, обухвата двије супске од којих је једна супска унутрашње, а друга спољашње мотивације. Скалу смо преузели из истраживања „Унутрашње и спољашње мотивационе оријентације у учioniци: разлике у годинама и академске корелације“, које је објавио амерички часопис о едукативној психологији, а штампала Америчка психолошка асоцијација (Lepper, M. R, Corpus, J. H, Iyengar S.) . Аутори овог истраживања су дорадили оригиналну скалу унутрашње и спољашње мотивације коју је конструисала С. Хартер 1981. год. Супска унутрашње мотивације има 17 ајтема који се односе на изазов, радозналост и независно учење. Поузданост ове супске провјерена је помоћу Кронбах алфа коефицијента и износи 0,893 на нашем узорку. Супска спољашње мотивације састоји се од 16 тврдњи које се односе на: лакоћу задатка, задовољење наставника и зависност од наставника. Добијени Кронбах алфа коефицијент на нашем узорку говори о задовољавајућој поузданости (0,844).

Поступак обраде података је вршен путем програмског пакета SPSS Windows version 16. У статистичкој обради кориштене су методе дескриптивне статистике, те χ^2 тест за мјерење значајности разлика међу сегментима укрштених варијабли.

Резултати истраживања

У овом дијелу рада прво ћемо приказати дистрибуцију школског успјеха ученика IX разреда основне школе, а затим ћемо сагледати и анализирати природу односа школског успјеха с једне стране и мотивације и личних обиљежја ученика, с друге стране.

Општи школски успјех и закључне оцјене из појединих предмета представљају основну мјеру и одраз успјешности извршавања задаћа и каквоће рада ученика током школске године (Јокић, Ристић-Дедић 2010).

Закључне оцјене су за ученике, али и њихове родитеље, уједно и јасан циљ, будући да нека истраживања показују да оцјена за ученике представља доминантан мотив за учење. Како се у истраживању школског успјеха ученика као мјера најчешће користе школске оцјене, и ми смо у овом раду школски успјех операционализовали као општи школски успјех ученика на крају школске године. Дистрибуција школског успјеха ученика који су били укључени у ово истраживање приказана је у табели 2.

Табела 2: Дистрибуција школског успјеха

Школски успјех	фреквенција	%
Довољан	4	2,9
Добар	45	33,1
Врлодобар	51	37,5
Одличан	36	26,5
Укупно	136	100

Као што се може видјети из табеле 2, највећи број ученика, њих 51 или 37,5%, постигло је врлодобар успјех у претходном разреду, затим добар школски успјех 45 или 33,1% ученика. Ученика који су претходни разред завршили са одличним успјехом је 36 или 26,5%, док су само 4, односно 2,9% ученика, претходни разред завршили са довољним школским успјехом.

Као што смо већ поменули, ако поставимо питање зашто учимо и који су циљеви нашег учења и понашања, онда би одговоре требало тражити проучавајући мотивацију и мотиве. Познато је да школско учење или учење у академске сврхе подразумијева усредсређеност на градиво, обнављање градива како би се информације задржале, дослиједност у радним навикама и упорност да се савлада нешто што нам на први поглед изгледа непремостиво. Мотиви су покретачи, тежње за усвојеним циљем и психолошки процеси који нас подупиру да нешто урадимо. На основу тога одакле долазе подстицаји за активирање, мотиве дијелимо на спољашње (екстринзичне) и унутрашње (интринзичне) мотиве.

Спољашња мотивација представља спољашњи мотив због којег радимо неку активност. Код спољашње мотивације активност се изводи јер за то постоји „разлог“, тј. важан је циљ који се постиже датом активношћу, а не сама активност. Спољашња мотивација се односи на оно што је одговор окружења, а када говоримо о учењу, то може бити награда, задовољење родитеља, наставника и сл.

Како је један од задатака овог истраживања био и да се сагледа природа односа спољашње мотивације и школског успјеха ученика основних школа, а добијени резултати приказани су у Табели 3. Као што можемо видјети, постоји разлика у школском успјеху ученика с обзиром на степен спољашње мотивације ученика и та разлика је статистички значајна, јер је добијени $\chi^2=16,839$ уз 6 степени слободе статистички значајан на нивоу значајности 0,05 ($p=0,011$). Анализа добијених резултата показује да је међу довољним и добрим ученицима највише ученика са високом спољашњом мотивацијом, њих 40,6%, затим 35,7% ученика са ниском спољашњом мотивацијом и 34,2% са умјереном спољашњом мотивацијом. Међу одличним ученицима највише је оних са умјереном спољашњом мотивацијом, њих 35,5%, затим 32,1% ученика са ниском спољашњом мотивацијом. Занимљив је податак да међу одличним ученицима нема ни једног ученика са високом спољашњом мотивацијом. Управо овај податак говори нам да само висока спољашња мотивација ученика није довољна за постизање бољег школског успјеха, што може бити изазов за друге истраживаче јер оставља могућност детаљнијег истраживања ове области.

Табела 3: Спољашња мотивација и школски успјех

		Школски успјех				Укупно
		довољан	добар	врлодобар	одличан	
Спољашња мотивација	Ниска	1	9	9	9	28
		3,6%	32,1%	32,1%	32,1%	100%
	Умјерена	2	24	23	27	76
		2,6%	31,6%	30,3%	35,5%	100%
	Висока	1	12	19	0	32
		3,1%	37,5%	59,4%	0,0%	100%
Укупно		4	45	51	36	136
		2,9%	33,1%	37,5%	26,5%	100%

$$\chi^2=16,839 \quad df=6 \quad \text{C. coeff.} = 0,332 \quad p=0,011$$

Психолози се слажу да је унутрашња мотивација један од основних услова добрих резултата у школском учењу, па се полази од става да ученици не усвајају знања простим понављањем или тиме што се једноставно излажу некој ситуацији, већ је неопходно да они то желе и хоће да савладају и усвоје (Палекчић, 1985). Унутрашња мотивација представља потребу за стицањем знања и вјештина, ученик је активан ради саме активности, а у основи овог

мотива лежи радозналост и тежња за откривањем. У многим студијама су испитиване везе између одређених унутрашњих мотива и успјеха у учењу. Низ студија показују да ученици који имају већи степен радозналости постижу боље успјехе на тестовима школског постигнућа у односу на оне ученике који показују нижи степен радозналости. Анализа досадашњих истраживања утицаја унутрашње мотивације на резултате у школском учењу упућује на закључак да постоје позитивне везе између унутрашњих мотива и успјеха у школском учењу, мада оне нису увијек статистички значајне.

Резултати добијени у нашем истраживању приказани су у Табели 4 и показују да не постоји статистички значајна разлика у школском успјеху ученика с обзиром на унутрашњу мотивацију, јер добијени $\chi^2=7,998$ уз 6 степени слободе није статистички значајан ($p=0,238$). Ипак, резултати показују да је међу одличним ученицима највише ученика са високим степеном унутрашње мотивације, њих 30,4%, нешто мање ученика са умјереним степеном унутрашње мотивације, њих 21,3% и најмање ученика са ниском унутрашњом мотивацијом, укупно 20,0%.

Табела 4: Унутрашња мотивација и школски успјех

		Школски успјех				Укупно
		довољан	добар	врлодобар	одличан	
Унутрашња мотивација	Ниска	1	6	1	2	10
		10,0%	60,0%	10,0%	20,0%	100%
	Умјерена	1	15	21	10	47
		2,1%	31,9%	44,7%	21,3%	100%
	Висока	2	24	29	24	79
		2,5%	30,4%	36,7%	30,4%	100%
Укупно		4	45	51	36	136
		2,9%	33,1%	37,5%	26,5%	100%

$$\chi^2=7,998 \quad df=6 \quad C.\text{coeff.}=0,236 \quad p=0,238$$

Полне разлике у образовним постигнућима разликују се зависно од врсте вредновања и подручја које се вреднује. Генерализујући велики број досадашњих истраживања, може се закључити да дјевојчице постижу виша образовна постигнућа исказана школским оцјенама, док у случајевима када је образовно постигнуће исказано резултатом на вањском вредновању, полне разлике зависе од испитиваног подручја, па тако дјечаци постижу боље резултате из подручја математике, док дјевојчице постижу боље резултате из

читања и језика. Ранијим истраживањима која су се бавила полним разликама у школском успјеху, утврђено је да дјевојчице у већини предмета имају бољи школски успјех од дјечака. Добијени резултати најчешће су објашњавани чешћим дисциплинским проблемима дјечака и мање редовним обављањем школских обавеза од стране дјечака, али и бржом матурацијом дјевојчица и већом подршком од стране наставника.

Подаци из Табеле 5 показују дистрибуцију школског успјеха ученика у нашем узорку у односу на пол. Анализа добијених резултата потврђује дио досадашњих сазнања и показује да постоје значајне разлике у школском успјеху између дјечака и дјевојчица, јер је утврђени $\chi^2=9,739$ уз 3 степена слободе, статистички значајан на нивоу значајности од 0,05 ($p=0,021$). Увид у презентоване резултате показује да је међу одличним и врлодобрим ђацима више дјевојчица него дјечака (76,4% дјевојчица и 51,5% дјечака), док је међу ученицима који су претходни разред завршили са довољним и добрим успјехом више дјечака него дјевојчица, тј. 48,5% дјечака и 23,65% дјевојчица.

Табела 5: Пол ученика и школски успјех

		Школски успјех				Укупно
		довољан	добар	врлодобар	одличан	
Пол	Мушки	3	30	22	13	68
		4,4%	44,1%	32,4%	19,1%	100%
	женски	1	15	29	23	68
		1,5%	22,1%	42,6%	33,8%	100%
Укупно		4	45	51	36	136
		2,9%	33,1%	37,5%	26,5%	100%

$$\chi^2=9,739 \quad df=3 \quad C.\text{coeff.}= 258 \quad p=0,021$$

Истражујући школски успјех ученика са села и ученика из града, Антић је закључио да се испитивана одјељења сеоске и градске дјеце разликују у општем успјеху и да је та разлика увијек у корист ученика из града, тј. они постижу боље оцјене (Антић 1965). Као фактори који би могли довести до ових разлога наводи се предзнање ученика који су ниже разреде похађали у сеоским срединама, затим вријеме које ученици из сеоских средина губе због тога што путују, животни стандард породица ученика који живе у селу, њихов културни ниво. Такође, сматра се да родитељи ученика из града имају више прилике контактирати с наставницима, док родитељи дјеце са села често нису у могућности присуствовати ни родитељским састанцима.

Резултати представљени у табели 6 указују да постоји разлика у школском успјеху ученика с обзиром на мјесто становања. Та разлика

је и статистички значајна, јер је добијени $\chi^2=18,015$ уз 9 степени слободе, статистички значајан на нивоу значајности од 0,01($p=0,006$). Анализа добијених резултата показује да је међу одличним и врлодобрим ученицима најмање ученика из села 44,4%, затим из приградских насеља 48,6%, док је одличних и врлодобрих ученика из града 72,2%. Када анализирамо ученике са довољним и добрим школским успјехом, можемо закључити да је међу њима највише ученика који долазе из села 55,6%, нешто мање оних који су из приградских насеља 51,3%, а најмање ученика из града 27,8%.

Табела 6: Мјесто становања и школски успјех

		Школски успјех				Укупно
		довољан	добар	врлодобар	одличан	
Мјесто станавања	Село	0	5	3	1	9
		0,00%	55,6%	33,3%	11,1%	100%
	Приградско насеље	4	15	8	10	37
		10,8%	40,5%	21,6%	27,0%	100%
	Град	0	25	40	25	90
		0,00%	27,8%	44,4%	27,8%	100%
Укупно		4	45	51	36	136
		2,9%	33,1%	37,5%	26,5%	100%

$$\chi^2=18,015 \text{ df}=9 \text{ C.coeff.}= 342 \text{ } p=0,006$$

Породица поставља темеље емоционалног, социјалног и моралног развоја личности и ствара темеље за укључивање дјетета у сложене друштвене односе, те њихово разумијевање и прихватање друштвеног понашања. Улога родитеља у формирању образовних аспирација дуго је истраживана, а резултати показују како су социоекономски статус родитеља, родитељски стилови, те очекивања, повезани са школским успјехом дјеце. Чини се да социоекономски статус на школско постигнуће утиче двојачко, директно (преко економске моћи), те индиректно–преко родитељских поступака (Шимшић-Шашић, Кларин, Пророковић 2011).

Проблем утицаја прилика у породици и у ужој друштвеној заједници на школски успјех ученика од посебног је значаја у оним школама које су с обзиром на то хетерогене, односно гдје је варијабилитет тих прилика велик. То у првом реду важи за тзв. централне школе које окупљају дјецу из више села уз дјецу из центра у којем се школа налази. Прилике под којима живе дјеца са села најчешће се знатно разликују од оних у којима живе њихови другови из центра, иако похађају исту школу.

Истраживања везе између породице и школе посљедњих година углавном су испитивала утицај различитих типова родитељства и специфичних родитељских поступака на успјех ученика у школи. Резултати су показивали да су родитељске аспирације, циљеви и вриједности, али и понашање родитеља повезани са академским постигнућем ученика. Такође, бројна су истраживања показала да су међу најважнијим породичним факторима школског успјеха подстицајна околина за учење и родитељски поступци и ставови.

У овом истраживању подршку породице операционализовали смо као родитељски однос према школским обавезама и учењу, а затим провјерили има ли разлике у школском успјеху између ученика чија породица подстиче учење и ученика чија породица изазива одбојност према школским обавезама или је равнодушна. Добијени резултати нису потврдили да постоји статистички значајна разлика у школском успјеху ученика с обзиром на подршку породице коју ученици имају када је у питању учење. Добијени $\chi^2=13,896$ уз 9 степени слободе, није статистички значајан ($p=0,126$) што се може видјети на основу резултата представљених у Табели 7. Међутим, иако разлика није статистички значајна, можемо примијетити да је међу одличним ученицима највише оних чији родитељи подстичу учење, њих 31,6%, а најмање ученика чији родитељи изазивају одбојност према учењу (11,1%).

Табела 7: Подршка породице и школски успјех

		Школски успјех				Укупно
		довољан	добар	врлодобар	одличан	
Подршка породице	Нисам сигуран	2	13	11	5	31
		6,5%	41,9%	35,5%	16,1%	100%
	Изазива одбојност	1	1	6	1	9
		11,1%	11,1%	66,7%	11,1%	100%
	Равнодушна је	0	8	4	5	17
		0,00%	47,1%	23,5%	29,4%	100%
	Подстиче учење	1	23	30	25	79
		1,3%	29,1%	38,0%	31,6%	100%
Укупно		4	45	51	36	136
		2,9%	33,1%	37,5%	26,5%	100%

$$\chi^2=13,896 \text{ df}=9 \text{ C.coeff.}= 304 \text{ p}=0,126$$

Образовање родитеља, као додатни индикатор социоекономског статуса, такође утиче на школски успјех дјеце. Повезаност између образовних постигнућа родитеља и образовних постигнућа дјеце прилично је снажно документована низом емпиријских истраживања. Ранија истраживања показала су да што су родитељи образованији и успјешнији у својој струци, веће су образовне аспирације њихове дјеце (Tynkkynen, Vuori, Salmela-Aro 2012). Образованији родитељи су у већој могућности осигурати боље могућности образовања те помагати дјетету у учењу. Такође, они постављају веће захтјеве пред дјете, преносе ставове о важности школовања те су више укључени у процес образовања дјеце. Истраживања посебно наглашавају важност образовања мајке, будући да је она више од оца укључена у свакодневне школске активности. Наиме, најчешће су мајке те које контактирају с разредницима, одлазе на родитељске састанке, помажу дјетету око разних задатака, те чешће разговарају с њима о проблемима везаним за школу (Маркуш 2005).

Један од задатака у нашем истраживању био је провјерити постоји ли разлика у школском успјеху ученика који чине наш узорак с обзиром на образовање оца. Добијени резултати, као што се може видјети у Табели 8, показују да образовање оца није статистички значајан извор разлика у школском успјеху ученика, јер добијени $\chi^2=6,237$ уз 6 степени слободе, није статистички значајан ($p=0,397$). Ипак, анализирајући дистрибуцију резултата из Табеле 8, примјећујемо да је међу одличним ученицима најмање ученика чији очеви имају само основно образовање (16,7%), нешто је више ученика чији су очеви са основном школом (24,0%), а највише одличних ученика је из категорије очева са вишим и високим образовањем.

Табела 8: Образовање оца и школски успјех

		Школски успјех				Укупно
		довољан	добар	врлодобар	одличан	
Образовање оца	Основна школа	1	2	2	1	6
		16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	100%
	Средња школа	2	34	37	23	96
		2,1%	35,4%	38,5%	24,0%	100%
	Виша или висока	1	9	12	12	34
		2,9%	26,5%	35,3%	35,3%	100%
Укупно		4	45	51	36	136
		2,9%	33,1%	37,5%	26,5%	100%

$$\chi^2=6,237 \text{ df}=6 \text{ C.coeff.}= 0,209 \text{ } p=0,397$$

Бабаровић и сарадници (2009), бавећи се проблемом предвиђања школског успјеха ученика основних школа Хрватске, дошли су до закључка да је образовни статус родитеља значајан предиктор успјеха и то тако што је ниво образовања мајке и оца виши, повећава се вјероватноћа већег образовног постигнућа дјете. Иако образовање оба родитеља представља значајне предикторе, ипак су резултати ранијих истраживања показали већи значај образовања мајки, вјероватно због традиционално већег ангажовања мајки у образовном процесу, посебно у нашим школама.

Сматра се да се образованије мајке више труде и учествују у учењу школских и ваншколских садржаја у слободно вријеме, од мајки ниже стручне спреме. Велики број досадашњих истраживања говори о томе да успјех дјетета у великој мјери зависи од ангажовања мајке, и то од њеног непосредног помагања дјетету у одговарању на школске задатке. То значи да су успјешни ученици они који долазе из образованих породица и породица које су мотивисане да непосредно раде са дјететом.

Резултати добијени нашим истраживањем показују да постоји статистички значајна разлика у школском успјеху ученика с обзиром на образовање мајке, јер је добијени $\chi^2=27,888$ уз 6 степени слободе статистички значајан на нивоу значајности 0,01 ($p=0,000$), као што можемо видјети из Табеле 9.

Табела 9: Образовање мајке и школски успјех

		Школски успјех				Укупно
		довољан	добар	врлодобар	одличан	
Образовање мајке	Основна школа	2	8	2	2	14
		14,3%	57,1%	14,3%	14,3%	100%
	Средња школа	2	35	28	24	89
		2,2%	39,3%	31,5%	27,0%	100%
	Виша или висока	0	2	21	10	33
		0,0%	6,1%	63,6%	30,3%	100%
Укупно		4	45	51	36	136
		2,9%	33,1%	37,5%	26,5%	100%

$$\chi^2=27,888 \text{ df}=6 \text{ C.coeff.}=0,413 \text{ p}=0,000$$

Закључак

Образовање утиче на различите аспекте људског живота, на добробит појединца, али и добробит цијеле друштвене заједнице. Због тога је и предвиђање и објашњење школског успјеха ученика тема бројних истраживања. Аутори су углавном наводили да факторе школског успјеха није лако описати, те да не постоји један специфичан фактор који је заслужан за школски успјех или неуспјех. Ово истраживање прикључује се истраживању проблема школског успјеха, а конципирано је као систематско неекспериментално са циљем испитивања релација између школског успјеха ученика основних школа, са једне стране и унутрашње и спољашње мотивације, те социјално статусних карактеристика ученика, са друге стране.

Резултати нашег истраживања, које је проведено на узорку од 136 ученика завршног разреда основних школа, показују да постоји статистички значајна разлика у школском успјеху ученика с обзиром на спољашњу мотивацију, пол, мјесто становања и образовање мајке, док се унутрашња мотивација, образовање оца и подршка породице нису показали као значајани извори разлике у школском успјеху.

Укључивањем већег броја предикторских варијабли, обиљежја ученика, наставника и школа, у будућа истраживања овог феномена, прогноза образовних постигнућа ученика ће се знатно повећати. На основу тако прикупљених података омогућиће се боље теоријско разумијевање постигнућа ученика, а свака школа у својој свакодневној пракси може анализирати потенцијалне узроке ученичких успјеха из појединих предмета.

Наведено не умањује вриједност овог истраживања и његових резултата, већ упозорава на комплексност истраживаног проблема и објашњава неке налазе. Бројна питања из ове области и даље остају отворена за друге истраживаче, јер смјернице за поједине, нужне и пожељне интервенције на овом важном подручју, могу пружити једино резултати емпиријских истраживања.

Литература

- Антић 1968: Ј. Антић, „Ученици са села и ученици из града (Један прилог утврђивању разлога слабијег успјеха ученика путника у централним основним школама)”. *Социологија и простор* (19–20): 65–74.
- Бабаровић и др. 2009: Т. Babarović, Ј. Burušić, М. Šakić, „Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske”, *Društvena istraživanja*, Zagreb 18 (102–103), 673–695.
- Буљубашић-Кузмановић и Ботић 2012: В. Buljubašić-Kuzmanović i Т. Botić, „Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina”, *Život i škola*, 58 (27), 38. – 54.
- Едвардс и Тајлер 1965: М. Р. Edwards, L.E. Tyler, „Intelligence, creativity and achievement in a non-selective public junior high school”, *Journal of Educational Psychology*, 56, 96–99.
- Јокић и Ристић Дедић 2010: В. Jokić i З. Ristić-Dedić, *Analiza zaključnog ocjenjivanja u trećim i sedmim razredima osnovne škole*. Interno izvješće за Управу за kurikulum Министарства зnanosti, образовања и спорта Републике Хрватске.
- Лепер, Корпус и Јенгар 2005: Lepper, М. R, Corpus, Ј. H. i Iyengar S.: „Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates”, *Journal of Psychology*, Vol. 97. No. 2, 184–196
- Маркуш 2005: М. Markuš, „Psihosocijalne determinante školskih izostanaka”, Zagreb: Neobjavljen diplomski rad: Одјел за психологију Свеучилишта у Zagrebu.
- Милошевић и Јањетовић 2003: Н.Милошевић и Д. Јањетовић, „Неинтелек-тални предиктори постигнућа у математици”, Институт за педагош-ка истраживања Београд, 35, 166–179.
- Палекчић 1985: М. Palekčić, *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*, Sarajevo: Svjetlost.
- Тинкинен и др. 2012: L. Tynkkynen, Ј. Vuori, К. Salmela-Aro, „The role of psychological control, socioeconomic status and academic achievement in parents’ educational aspirations for their adolescent children”, *European journal of development psychology*, 9(6), 695–710.
- Џенсен 1980: А. R. Jensen, А. R. *Uses of sibling data in educational and psychological research*, American Educational Research Journal, 17, 153–170.
- Шимшић-Шашић и др. 2011: S. Šimšić-Šašić, М. Klarin, А. Proroković, „Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji”, *Ljetopis socijalnog rada* 18(1), 31–62.

Olivera B.Kalajdzic
Gorica D. Vuksanovic

MOTIVATION AND SCHOOL SUCCESS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary

School success of students is a popular issue and one of the most complex problems of school, because is accompanied by a series of socio-economic, educational and psychological consequences that affect students, their parents, as well as a society as a whole. The choice of future profession, the possibility of further education and the overall quality of a future life depend on school success. In traditional studies in psychology of education, most frequently mentioned determinants of school success are cognitive abilities. However, research findings indicating that the best combinations of intellectual predictor variables explain only 50 % of the variance in school achievement, support the view that school success is not only the result of intellectual abilities, but that it depends on non-intellectual characteristics of students as well (Milosevic N., Janjetovic, D., 2003). That is why this empirical and non-experimental research is focused on the study of some non-intellectual factors as potential determinants of school success during the primary education process. It has been found that there is a difference in school success of students with regard to external motivation, gender, place of residence and mother's education, whereas intrinsic motivation, father's education, family support are not significant sources of differences in school achievement. However, in order to obtain a complete picture of predictors of school success, additional measures of a student's environment should be taken into account, as well as specific indicators relating to characteristics of teachers, teaching and schools themselves.

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ И УСПЈЕХ КОД УЧЕНИКА ВИШИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У овом емпиријском раду покушали смо сагледати колико мотивација за учење код ученика зависи од њиховог општег школског успјеха. Циљ истраживања је био да испитамо постоји ли разлика у заступљености мотивације за учење код ученика у зависности од успјеха који постижу у учењу. Користили смо методу емпиријског – неексперименталног истраживања (сервеј метод), технике скалирања и анкетирања, инструмент за мјерење мотивације за учење и анкетни упитник. Узорак истраживања чинили су ученици седмих, осмих и деветих разреда, са подручја сарајевско-романијске регије ($N=612$). Тестирање разлика у мотивацији за учење у зависности од успјеха који ученици постижу у учењу вршено је анализом варијансе. Анализом резултата утврђено је да постоји статистички значајна разлика у скоровима које су на инвентару за мјерење мотивације постигли ученици који постижу различит успјех.

Кључне ријечи: мотивација за учење, успјех у учењу

Уводни дио

Сложеност феномена мотивације за учење је један од значајних разлога за постојање бројних теоријских концепција и појмова којима се објашњава мотивација за учење. У намјери да идентификују карактеристичне теоријске и истраживачке приступе у области мотивације за учење, аутори их донекле различито класификују. Покушаји објашњавања мотивације за школско учење ослонили су се на постојеће теорије мотивације и настојали да поставке тих теорија примијене на специфичне услове учења у школском контексту, па се говори о бихејвиористичком, когнитивистичком, социјално-когнитивистичком и социјално-културолошком приступу истраживању и тумачењу мотивације за учење. Готово би се могло рећи да колико постоји теорија мотивације, толико постоји и теорија мотивације за школско учење. Бихејвиористички приступ мотивацији за учење заснован је на поткрепљењу, позитивном и негативном. Да би се схватила мотивација ученика за различите активности, па и за активности учења потребна је

* rankaskrkar78@gmail.com

брижљива анализа поткрепљена и казни које се примјењују у разреду. Спољашњи подстицаји, попут различитих врста награда, примјењују се да би се подстакло учење. Према бихејвиористичкој концепцији, учење се схвата као средство за добијање или избјегавање нечега што одговара одређеним постојећим потребама особе. Када је ријеч о школској пракси, резултати истраживања показују да је овај приступ доминантан. Многи налази и идеје из овога приступа су примјењиве у школској пракси, као што су ефекти раног условљавања, учење условљавањем и учење покушајима и погрешкама, услови у којима ученик учи (Сузић, 1998; Требјешанин, 1998). Два теоријска става бихејвиористичке концепције мотивације за учење издвајају се као значајна за даљи развој другачијих приступа. Први став је утицао на постулирање унутрашње мотивације као још једног исходишта активности учења, поред оних на које је указала теорија поткрепљења. Реакција на други став довела је до когнитивистичких концепција у којима је тежиште у тумачењу мотивације на когнитивним процесима кроз које се преламају средински утицаји, односно поткрепљења, од чега зависи да ли ће се активности започети, које ће то активности бити и са колико истрајности ће се одвијати. Когнитивистички оријентисане психологе занима како и на који начин спољашњи утицаји доводе до одређених активности. Укључују појам поткрепљења, односно степен у којем ће ученик бити мотивисан одређеним поткрепљењем. Структура његових активности зависи од њихових актуелних планова, циљева, очекивања, вриједности и атрибуције. На основу њиховог приступа можемо рећи да је суштина у томе да ученици одговарају не директно на спољашње подстицаје или притиске у организму, већ њихов одговор на те подстицаје и притиске зависи од њихове интерпретације подстицаја и притисака у односу на сопствене планове, циљеве атрибуције, интересовања. Ученик ће бити мотивисан за школске активности и за учење не зато што су они раније у његовом искуству били поткрепљени, већ зато што сада очекује да би га они могли довести до поткрепљења и то под условом да је то поткрепљење њему значајно. Према когнитивистичким ауторима, унутрашња мотивација је природна основа учења и развоја (Brophy, 2004). Когнитивистички приступ се раздвојио у два правца: социјално-когнитивистички и социокултуролошки. Социјално-когнитивистички приступ наглашава схватање да учење и мотивација за учење укључују узајамну интеракцију персонaлних (когнитивних) чинилаца, понашања и карактеристика средине (Bandura, 1977, 2001). Заговорници овог приступа усмјерени су на откривање начина на који људи стичу знања и искуства под утицајем или као резултат посматрања других људи и интеракције са њима, с тим што смјер утицаја једних на друге није увијек исти. Социјално-когнитивистичке теорије имају коријене у теорији социјалног учења, али је проширују увођењем конструката самоефикасности и саморегулације (Мирков, 2008). Суштина социокултуролошке теорије односи се на то да

се учење и развој одвијају у процесу интеракције особе са социјалним и материјалним продуктима културе уз подршку других људи. Примењено у школској пракси, у оквиру социолошке теорије, када је ријеч о разреду, проучава се активност која се односи на оно што наставник и ученици међу собом говоре и чине у интеракцији која се одвија у педагошки обликованом контексту. Основне идеје ове теорије довеле су до значајних промјена у начину истраживања мотивације за учење у природном, разредном окружењу и актуелном времену.

У литератури се мотивација за школско учење, као посебна врста мотивације (Brophy, 1981). одређује као „[...] тенденција ученика да академске активности доживи као самосталне и вредне и/или као средство за долажење академске добити“ (Требјешанин, 2009: 14). Булајић, говорећи о мотивацији за учење тврди, да је она „[...] један од основних услова добрих резултата у настави, а поред тога представља и значајан фактор при активирању способности и особина личности које учествују у учењу“ (Булајић, 1990: 18–19). Мотивација за учењем је стање када особа има мотив да нешто учи и научи. Да би ученици постигли успјех у учењу, битно је да су заинтересовани и мотивисани. Код мотивисаног ученика већи је мисаони напор и степен мисаоне активности, боља је концентрација, што доводи до већих резултата у учењу.

Поједини аутори разликују општу и специфичну мотивацију за учење. Под општом мотивацијом за учење, подразумијева се трајна и широка диспозиција која се манифестује као тежња за усвајањем знања и вјештина у различитим ситуацијама учења. Широка диспозиција мотивације за учење значи да се мотивација односи на различита подручја, а не само на одређене садржаје. Специфична мотивација за учење односи се на мотивацију ученика за усвајање садржаја у одређеном школском предмету (Brophy, 1987, prema: Vizek Vidović, Vlahović–Štetić, Rijavec i Miljković, 2003).

Када говоримо о мотивацији за учење код ученика, треба истаћи разлику између унутрашње мотивације која се односи на учествовање у активности која је сама по себи занимљива, и спољашње мотивације која се односи на учествовање у активности која доводи до одређеног исхода (избјегавање казне или добијање награде). Унутрашња (интринзичка) мотивација се може дефинисати као тежња појединца да се укључи активност због сопственог задовољства које из ње произилази (Ryan & Deci, 2000). Ова врста мотивације произилази из психолошких потреба, знатижеље, тежње за развојем и осјећањем компетентности која се јавља током обављања неке активности. Интринзички мотивисане особе се баве одређеним активностима које могу бити усмјерене на специфичне области јер их занимају, забавна су им и нуде изазов без обзира на присуство спољашњих подстицаја (Јекић,

2009). У наставном процесу ученици који су унутрашње мотивисани стичу квалитетнија знања и подстичу креативност, па је посебно важно да је не подривају фактори као што су поступци родитеља и наставника (Ryan & Deci, 2000). Оно чему сви наставници треба да теже јесте развијање унутрашње мотивације код ученика, јер је добит коју ученици имају дугорочна, за разлику од спољашње мотивације, код које ученици од учења очекују непосредну, краткорочну корист (Murayama, Perkun, Lichtenfeld, & Vom Hofe, 2013). Спољашња (екстринзичка) мотивација се може дефинисати као тежња појединца да се укључи у одређену активност због подстицаја и посљедица које слиједе (Ryan & Deci, 2000). У школском контексту, спољашње мотивисани ученици су усмјерени на испуњавање обавеза под снажним утицајем подстицаја и притисака који долазе споља, што води ка површном приступу учењу и страху од неуспјеха (Сузић, 1998). Дакле, оно што одликује спољашњу мотивацију јесте минимално улагање напора за обављање неопходних активности да би се постигао жељени резултат, трагање за пречицама без удубљивања у проблем, а као резултат таквог учења добија се чињеничко знање које се брзо заборавља и које карактерише мала примјењеност (Јекић, 2009).

Од мотивације за учење зависи и општи школски успјех који ученици постижу у учењу. Сам појам успјех подразумијева остварења неког унапријед постављеног циља. Значај и актуелност школског успјеха може се довести у везу са нагласком на постигнуће. Божин је рекао да је „школски успех очигледно континуирано актуелна, динамична појава повезана са великим бројем међусобно повезаних чинилаца унутар појединца у развоју и у њиховим еколошким системима“ (Божин, 2003: 198). Школски успјех као постигнуће подједнако објашњавају, како истиче Кател, интелектуална способност, мотивација и особине личности (према Мандић, 1989). Успјех изражен школским оцјенама је један показатељ усвојеног знања, перцепције сопствене личности ученика, фактор даље образовне промоције, социјалног понашања и цјелокупног понашања дјетета (Gadžić & Milivojević, 2009). Школски успјех се може дефинисати и као успјех у настави који „је наставном дјелатношћу постигнути ниво реализације материјалних, формалних и васпитних задатака наставе, спецификованих наставним програмом, тј. степен у којем су ученици трајно усвојили наставним програмом прописана знања, вјештине и навике, развили своје психофизичке способности и формирали морално сазнавање, хтеће и деловање“ (Markovac, 1973: 9).

Методолошки дио

Предмет и циљ истраживања

Као што је већ наглашено у теоријском дијелу, проблем мотивације за учење је већ актуелан и проучаван у области психолошких и педагошких наука. Велики број истраживања је посвећен овом проблему. У том контексту, углавном се полази од мотивације за учење као главног покретача на активност када је у питању постизање успјеха у школи. У овом раду циљ истраживања је да испитамо у коликој мјери мотивација за учење зависи од школског успјеха у учењу код ученика.

Методе, технике и инструменти у истраживању

У истраживању су кориштене двије методе и то метод теоријске анализе и емпиријско неекспериментални метод. Метод теоријске анализе кориштен је за теоријску обраду проблема истраживања, при чему су анализирани различити извори, те истраживања која су рађена у овој области. Од поступака за обраду података коришћени су: поступци за утврђивање метријских карактеристика инструмената, те анализа варијансе као показатељ разлика међу испитаницима у односу на испитиване варијабле. У истраживању су примјењивани инструмент за испитивање мотивације за учење који је конструисан за потребе овог истраживања и анкетни упитник за испитивање социјално-статусних карактеристика успјеха. Инструмент за испитивање ученикове процјене мотивисаности за учењем својим садржајем мјерио је мотив постигнућа код ученика. Ученици су процјене вршили у петостепеној скали Ликертовог типа гдје је број 1 означавао „уопште се не слажем“, до броја 5 који је означавао „у потпуности се слажем“. Поузданост инструмента за испитивање мотивације постигнућа износила је $r=0.76$. Инструмент садржи 25 ајтема.

Узорак истраживања

Истраживањем је обухваћено 612 ученика основних школа. Анкетирани су ученици седмих, осмих и деветих разреда.

Резултати истраживања

Када смо испитивали разлику у заступљености мотивације за учење у зависности од општег успјеха који ученици постижу у учењу, користили смо анализу варијансе. Примјеном Лавеновог теста хомогености варијансе, вриједност Лавенове статистике износила је 0.651, и његова значајност $p=0.160$, а то нам показује да су варијансе варијабилне хомогене и да је могуће примјенити анализу варијансе.

Табела 1. Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење мотивације за учење постигли ученици који постижу различит успјех

Избор Варијабилитета	Сума квадрата	df	s^2	F	p
Између група	213.853	4	53.463	8.002	0.000
Унутар група	4062.447	608	6.682		
Тотал	4276.300	612			

Из Табеле број 1. можемо видјети да постоји статистички значајна разлика у скоровима које су на инвентару за мјерење мотивације за учење постигли ученици који постижу различит успјех.

Табела 2. Разлика између аритметичких средина које су на инвентару за мјерење мотивације за учење постигли ученици који постижу различит успјех (LSD test).

(I) успјех	(J) успјех	Разлике међу аритметичким срединама	Стандардна грешка разлике	p
Недовољан	довољан	-1.121	0.925	0.226
	добар	-1.050	0.805	0.193
	врлодобар	-1.706*	0.799	0.033
	одличан	-2.420*	0.800	0.003
Довољан	недовољан	1.121	0.925	0.226
	добар	0.072	0.537	0.899
	врлодобар	-0.585	0.528	0.269
	одличан	-1.299*	0.530	0.015

Добар	недовољан	1.050	0.805	0.193
	довољан	-0.072	0.537	0.899
	врлодобар	-0.656*	0.270	0.015
	одличан	-1.370*	0.272	0.000
Врло добар	недовољан	1.706*	0.799	0.033
	довољан	0.585	0.528	0.269
	добар	0.656*	0.270	0.015
	одличан	-0.714*	0.250	0.005
Одличан	недовољан	2.420*	0.800	0.003
	довољан	1.299*	0.530	0.015
	добар	1.370*	0.272	0.000
	врлодобар	0.714*	0.255	0.005

Из Табеле број 2. видимо да постоје статистички значајне разлике између ученика који постижу недовољан успјех у учењу и ученика који постижу врлодобар и одличан успјех у учењу. Такође постоје статистички значајне разлике између ученика који постижу довољан и добар успјех и ученика који постижу одличан успјех, видимо и то да постоје статистички значајне разлике између ученика са врло добрим и одличним успјехом.

Дискусија

На основу добијених резултата, можемо закључити да су разлике у мотивацији за учење статистички значајне, и да се те разлике очитују у томе да ученици са бољим успјехом показују и већу мотивацију за учење. Ове разлике објашњавамо чињеницом да су ученици који постижу добар успјех у школи и учењу високо мотивисани за учење, за разлику од ученика са слабијим школским успјехом. Сличне резултате нашим добио је Палекчић у свом истраживању у коме указује на велику међузависност мотивације и школског учења. Он истиче да ученици који испољавају већу радозналост и већи ниво аспирације постижу боље резултате од оних који немају развијене унутрашње мотиве у школском учењу (Палекчић, 1985). Из овога произилази да мотивација утиче на постизање већих резултата у учењу, али и да високи резултати могу јачати мотивацију за учење. Сличне резултате имамо у истраживању које су провели Дунђеровић и Палекчић, који показују да ученици гимназије показују већи степен мотивације за учење и да овај

фактор представља снажну детерминанту успјеха ових ученика, који је, с друге стране, много бољи у односу на ученике који похађају средње техничке школе (Дунђеровић и Палекчић, 1983). Резултати истраживања Квашчева и Радовановића (1977) указали су на то да је допринос унутрашње мотивације већи код одличних него код слабијих ученика. Кател је још шездесетих година изнио став да је успјех у различитим типовима активности и различитим врстама, односно нивоима наставе одређен различитим врстама мотивације. Академски успјех, тврди он повезан је са једним особинама личности и мотивације, а успјех, у стваралаштву са другим. Исто тако, успјех у школи је повезан са једним особинама личности, а успјех на факултету са сасвим супротним. На основу резултата већег броја истраживања, изведен је закључак да ученици који имају унутрашњу мотивацију за учење имају боље резултате у концептуалном учењу у односу на ученике који имају спољашњу мотивацију (Требјешанин, 1998).

Међутим, у неким студијама нису утврђене значајне везе између мотива за постигнућем и успјеха у школском учењу (Vidler, 1977). Blum, на основу прегледа многих студија, сматра да вриједност коефицијента корелације између мотивације за учење и успјеха у школском учењу не прелазе 0.40, односно, мотивација се може објаснити највише 20% варијансе (према: Палекчић, 1985). Анализа ових резултата упућује на закључак да постоје позитивне везе између одређених унутрашњих мотива и успјеха у школском учењу, мада оне нису увијек статистички значајне. Резултати бројних истраживања која су се бавила испитивањем узорка слабијег успјеха показале су да недовољно успјешни а интелигентни ученици имају значајно ниже аспирације, да нерадо иду у школу и да не воле учење (према: Требјешанин, 1998; Berndt & Miller, 1990; Sutherland, 2000).

На основу наших и резултата ранијих истраживања, можемо извести закључак да мотивација за учење утиче на општи школски успјех ученика. Због тога је треба подстицати и развијати код ученика, како би њихови исходи у учењу били што бољи, знања која усвоје што квалитетнија и примјењивија у пракси. Сматра се да мотивација за школско учење, прије свега, унутрашња, настаје и развија се у току школског учења и манифестује се у облику позитивних емоционалних доживљаја, жеља и интересовања повезаних са непосредним садржајима и процесима школског учења. Када је ријеч о мотивацији за учење, сматра се да она није индивидуално обиљежје ученика са којим он долази у школу, које посједује или не посједује, већ понашање наставника и карактеристике наставе утичу на изграђивање и развој мотивације за учење.

Закључци

Мотивација за учење је значајна за процес наставе и учења и зато се сматра да, уколико се карактеристике успјешних ученика могу идентификовати, наставници могу подстицати развој мотивације за учење и код неуспјешних ученика, односно ученика који постижу слабији школски успјех. Дакле, смишљеним и планским дјеловањем могуће је и потребно утицати на развој мотивације за учење а најважнију улогу у томе има школа, односно наставници и процес наставе. Из овога произилази питање: Које су то претпоставке о мотивацији за учење које наставник треба да зна да би адекватно утицао на мотивацију код ученика за учење? Резултати истраживања показују да свијест наставника о несумњивом значењу мотивације, као чиниоца успјешности учења није праћена и довољно диференцирана представом о степену, начинима, и условима дјеловања различитих врста мотива на успјех у школском учењу (Требјешанин, 1998; Палекчић, 1985). Осим тога, мали је број радова којима би се наставницима учинила доступним постојећа знања о ефектима мотивације за учење и условима под којима се они испољавају, као и важности системског и планираног ангажовања наставника у овој области. Дакле, развој мотивације за школско учење оправдано је сматрати важним, сложеним циљем наставног процеса, који, стога, заслужује посебну и континуирану пажњу ученика. Такође, један од фактора који утичу на развој мотивације за учење и школско постигнуће је и ученикова лична активност.

Литература

- Bandura, A. (2001). „Social cognitive theory: An agentic perspective”, *Annual Review Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (1977): „Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”, *Psychological Review*, No. 2, Vol 84, 191–215.
- Berndt, T. J., & K. E. Miller (1990): „Expectancies, values, and achievement in junior high school”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2, 319–326.
- Божин, А (2003): „Школски успјех као психолошки проблем”. *Педагошка стварност*, бр.5–6, стр.499–509.
- Brophy, J. (2004): *Motivating students to learn*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers: London.
- Brophy, J. (1981). „Teacher praise: a functional analysis”, *Review of Educational Research*, Vol. 51, No. 1, 5–32.

- Булајић, Н. (1990): *Мотивација за учење*. Београд: Војноиздавачки и новинарски центар.
- Vidler, C. D.(1977): *Achievement Motivation*. London.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Gadžić, A., & Milivojević, A. (2009). „Školski uspeh i status adolescenata u razredu”. *Teme*, 33(4), 1379–1389
- Dunderović, R., Palekčić, M. (1983). *Ispitivanje valjanosti kriterijuma usmjeravanja upisa u škole srednjeg usmjerenog obrazovanja i vaspitanja*. Sarajevo.
- Јекић, М. (2009): „Мотивација у основном математичком образовању”. *Norma*, 14(2), 201–210.
- Кваšчећ, Р. и В. М. Радовановић (1977): „Утицај способности, сложаја особина и мотивације на успех у школском учењу”, *Психологија*, бр. 1, 31–75.
- Мандић, С. (1989): *Мотивација за школски успјех*. Загреб. Школске новине.
- Марковач, Ј. (1973). „Субјижанје неуспеха у основној школи”. Београд: *Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања*.
- Мирков, С. (2008). „Оријентација на циљеве ученика и њихов значај за остваривање успеха у школи ”. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(1), 37–53.
- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & vom Hofe, R. (2013). „Predicting long-term growth in students’ mathematics achievement: the unique contributions of motivation and cognitive strategies”. *Child development*, 84(4), 1475–1490.
- Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci (2000). „Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions”, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 54–67.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за ученике и наставна средства.
- Sutherland, K. S. (2000): „Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders ”, *Preventing School Failure*, Vol. 44, No. 3, p110–115.
- Требејшанин, Б. (2009). *Мотивација за учење*. Београд: Учитељски факултет.
- Требејшанин, Б. (1998): „Интринзичка мотивација као циљ наставног процеса”, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр.30, стр. 168–179.

Ранка Перућица
Горица Вуксановић

MOTIVATION FOR LEARNING AND SUCCESS IN STUDENTS AT UPPER CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

Summary

In this empirical work we tried to perceive to what extent students' motivation to learn depends on their general school success. The aim of the research was to assay if there is a difference in students' motivation to learn depending on their success in learning process. Besides the method of empirical or non-experimental research (survey method) we used scaling and interviewing techniques as well as the questionnaire and instruments for defining motivation degree to learn. The sample surveys were students of the seventh, eighth and ninth grades from Sarajevo-Romanija region (N=612). Analysis of the results shows that there is statistically important difference in scores that students with different success gained using the instruments for defining motivation degree.

ВРЕДНОВАЊЕ, УОЧАВАЊЕ И ДОЖИВЉАВАЊЕ ЛИЈЕПОГ КОД УЧЕНИКА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: Рад се бави анализом естетских постигнућа ученика у настави ликовне културе, а што је испитамо на основу вредновања, уочавања и доживљавања лијепог. Узорком су обухваћена 203 ученика средњих школа који имају предмет ликовна култура. Прво је провјерена латентна структура новоконструисаног инструмента за мјерење уочавања и доживљавања лијепог, чија је теоријска подлога Огњеновићева теорија естетског одлучивања са три когнитивна модула и теорије естетске еволуције. Три димензије естетске процјене су склад, украшеност и смисаона дубина. У нашем истраживању издвојена је још једна димензија Примордијални садржај која одговара Мартиндејловој димензији. Метријске карактеристике инструмента су задовољавајуће. Анализирајући све слике и скале, може се закључити да је највише присутна димензија дистантност или смисаона дубина, која подразумијева највиши ниво одлучивања, а што је у складу са претходним истраживањима јер се показало да испитаници млађег узраста бирају ниво одлуке хармонија и да се ниво одличивања продубљује са узрастом. Кад је у питању вредновање лијепог, резултати су показали да ученици од свих културно умјетничких садржаја најчешће осјећају задивљеност кад посматрају неку слику, најчешће посјећују концерте, највише воле портрете, и прво што примијете на слици је да ли је ишта реално. Овај резултат је такође у складу са претходним истраживањима и претпоставком да се повећава ниво реалности с дужином посматрања дјела, као и узраста.

Кључне ријечи: перцепција лијепог, настава ликовне културе, украшеност, склад, смисаона дубина

Увод

Значај испитивања *Повезаност успјеха ученика и перцепције лијепог* код ученика огледа се у суштини умјетности чије се дејство испољава као једна од најважнијих социјалних функција естетског васпитања – формирање одређеног – усмереног естетског односа човека према стварности.

Личност је »естетски васпитана«, уколико њена опажања и доживљавања лијепог и ружног, узвишеног и ниског, трагичног и комичног,

* marko.popadic87@yahoo.com

буду у складу са представама о карактеру тих својстава, створених у датој средини. „Данас доминира концепција естетског васпитања у којем је главна карика естетско-емоционални доживљај, при чему су менталне функције као што су опажање и вредновање подређене доживљају и теоријски недовољно одређене“ (Бојовић, 2008, стр. 71).

Естетско васпитање усмјерава човјекову естетско-вриједносну оријентацију, формира и развија човјеков естетски однос, његову способност за естетско опажање и доживљавање, његов естетски укус, идеал, способност стварања естетских вриједности у умјетности и свакој сфери радне дјелатности у свакидашњем животу и понашању.

На тај начин, у естетском васпитању се јављају двије стране које чине јединство; оно с једне стране одрјешује човјекову естетско-вредносну оријентацију, а с друге стране, у исто време, оно развија његове естетске стваралачке способности.

Перцепција, као процес сазнавања, активирањем човјевих когнитивних, афективних и конативних способности, подразумијева прикупљање информација, обраду тих истих информација, конструисање, интерпретацију, моделовање и схватање значења онога што се перципира на свакој личности, а зависно од способности личности, и мноштва других фактора који утичу на перцепцију, међу којима се истиче претходно искуство везано за појам, предмет или појаву која жели путем перцепције да се сазна. Знања која ученици стичу у настави ликовне културе требало би да допринесу развијању естетских критеријума за уочавање, процјењивање, доживљавање и стварање лијепог. Ликовне способности очитују се у процесу ликовног стваралаштва на тај начин што се у првој фази стваралачког процеса или фази постављања проблемске ситуације ангажују превасходно омогућавајуће способности; у другој фази инкубације или импровизације користе претежно подстицајне ликовне способности и њиховим сталним јачањем долази до креативне напетости, помоћу које се нагло, у виду скока, долази до треће фазе стваралачког процеса – јављања креативне идеје; у четвртој фази реализације до изражаја долазе омогућавајуће способности као и у петој фази верификације (Карлаварис, 1991).

Естетско васпитање могуће је остварити једино ако се обезбиједи ситуација у којој ученици могу доживјети лијепо, а знатно успјешније развијање осјећања лијепог постиже се када ученик посматра умјетничко дјело, слуша музику или чита књижевно дјело (Младеновић, 1936, према Бојовић, 2008).

Настава ликовне културе, као један од систематизованих и плански организованих видова естетског васпитања, обезбјеђује шансу за развој неколико значајних подручја – перцептуални раст кроз сва чула, креативни

развој кроз флексибилност, машту, флуентност у мишљењу, емоционални раст, односно способност да се суочи са новим ситуацијама, као и да изрази лијепа или ружна осјећања, интелектуални, друштвени и естетски развој (Филиповић, 2011). Настава ликовне културе, утиче на развој психо-физичких, когнитивних, афективних и конативних способности ученика кроз остваривање унапријед постављених образовних, естетских и васпитних циљева и задатака.

Образовни задаци односе се на стицање знања из сфере ликовних умјетности као и стицање вјештина у коришћењу тих сазнања у практичном умјетничком раду.

Естетски циљеви имплицирају емоционалну, естетску и ликовну димензију наставног процеса, а односе се на развој естетских способности за уочавање, доживљавање, вредновање лијепог и стварање естетски неспорних ликовних вриједности.

Димензије естетског доживљаја

Колин Мартиндејл је проучавао узроке варијација у умјетничкој форми анализирајући промјене на репродукованом материјалу уз помоћ скала естетске процјене, а експерименталним путем је са Роџером Фрејом (Roger Frey) субјектима давао да процјенјују материјал на димензијама побуђености и примордијалног садржаја, при чему је побуђеност мјерио скалама: сложено, напето, активно, снажно и њиховим супротностима. Примордијални саржај је мјерио скалама: нереалистично, нефотографско, ванземаљско, без значаја и такође са својим супротним паровима. Добио је резултат да порастом броја покушаја побуђеност опада, а примордијални садржај расте, чиме је потврдио налазе претходних истраживања да са репродуковањем садржаја расте тенденција ка поједностављивању цртежа, тако да долази до смањења реалистичности код цртежа, а то је објаснио упрошћавањем ефекта памћења и недостатком вјештине цртања (Martindale, 1990, према Пејић, Милићевић, 2009). На основу овог истраживања, истраживачи су испитивали могућност промјене на репродукованом материјалу кад су у питању и друге димензије естетске процјене као што су склад (X), украс (P) и дубина (D), тј, хармонија, редунданса и дистантност, а Пејић и Милићевић су ове промјене објаснили у свјетлу когнитивног модела доношења естетске одлуке на основу којег естетски суд није јединствен процес и може се разложити на три подоперације различитих оперативних карактеристика (Огњеновић 1980, 1986, 1991, 1994, према Пејић, Милићевић, 2009). Прва подоперација је хармонијски склад тј X-ниво одлуке која функционише по принципу равнотеже елемената, склада, хармоније и симетрије, те захтијева најкраће вријеме доношења

одлуке. Други је редунантни или Р-ниво одлуке који функционише по принципу вишка, односно богатства утисака, украшавања, елемената и редунанце, те захтијева и дуже вријеме за доношење одлуке у односу на хармонијски ниво. Треће је дистантни или Д-ниво који функционише по принципу отварања новог семантичког простора и захтијева најдуже вријеме за доношење одлуке. Према овој теорији свакој особи стоје на располагању сва три нивоа одлучивања (Према Пејић, Милићевић, 2009). Кад је у питању процес доношења естетског суда, истраживања су показала да дужина излагања визуелног материјала утиче на процес одлучивања, као и да се укус мијења са узрастом, тако да се естетски суд може посматрати као развојни феномен (Огњеновић 1980, 1986, 1991; Лазић, 1988; Граовац, 1989, према Пејић, Милићевић, 2009). У експерименту са дјецом три различита узраста од 5, 10 и 16 година, који су радили Марковић и Марковић (1994) утврђено је да најмлађи испитаници доносе одлуке Х нивоа, дјеца средњег узраста доносе одлуку са Р нивоа и најстарији са Д нивоа, а новија истраживања су показала да се естетски нивои Х, Р и Д могу посматрати као независне естетске димензије процјене (Пејић и Виденовић 2000; Огњеновић и Шкорц, 2001, према Исто).

Димензија склада (Х) обухвата придјеве: сразмјерно–несразмјерно, хаотично сређено, нестабилно стабилно и несиметрично–симетрично за фактор склада. За димензију ускрашености (Р) наведени су атрибути: неукрашено–украшено, скромно–раскошно, глобално–детаљно и неисцрпно–исцрпно. За трећи фактор дистантности (Д) или семантичке удаљености наведени су атрибути: незагонетно–загонетно, плитко–дубоко, конкретно–симболично, обично–чудно (Према Пејић, Милићевић, 2009).

МЕТОД

Циљ истраживања

Циљ истраживања односи се на утврђивање латентне структуре конструкта уочавање и доживљавање лијепог, као естетске процјене серијских репродукција на цијелом узорку, на димнезијама склада, украшености и смисаоне дубине, те сагледавање природе и дистрибуције вредновања лијепог код ученика.

Хипотезе истраживања

- Очекује се да ће се се издвојити три фактора перцепције лијепог који ће објашњавати изнад 50% критеријума (Пејић, Милићевић, 2009).

- Очекује се да ће испитаници највише бирати Дистантност као ниво одлуке, што је у складу са претходним истраживањима да старији ученици чешће бирају виши ниво одлуке (Марковић, Марковић, 1994).

Узорак истраживања

Узорак истраживања су чинила 203 ученика средњих школа из Требиња, Мостара, Читлука и Љубиња који имају предмет ликовна култура. Ради се о пригодном узорку. На терену је прикупљено 300 упитника, али је избачено 97 због недостајућих података.

<i>Табела 1. Структура узорка</i>		N	%
Пол	Мушки	61	30.05
	Женски	142	69.95
Узраст	15 година	13	6.40
	16 година	127	62.56
	17 година	56	27.59
Успјех	Добар	35	17.24
	Врлодобар	94	46.31
	Одличан	74	36.45
Разред	Први	15	7.39
	Други	170	83.74
	Трећи	17	8.37
Мјесто	Љубиње	15	7.39
	Требиње	105	51.72
	Читлук	70	34.48
	Мостар	12	5.91

Методе истраживања

1. емпиријски неекспериментални метод који се састоји у спровођењу истраживања на терену и прикупљању података путем истраживачких инструмената, те обради и анализи добијених података и
2. метод теоријске анализе, за анализу садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему.

Инструменти

Скала за процјену лијепог операционализована је путем три димензије естетске процјене: склада (X), украшености (P) и дистантности или семантичке дубине (D), оне су изведене из теорије естетског одлучивања са три нивоа (Пејић и Милићевић, 2009). Сlike су одабране самостално на основу карактеристика димензија естетске процјене. Примијењене су 24 седмостепене биполарне скале семантичког диференцијала (од -3 до +3) са контрастним паровима атрибута нпр. сразмјерно–несразмјерно, хаотично сређено, нестабилно–стабилно и несиметрично–симетрично за фактор склада. За фактор ускрашености наведени су атрибути неукрашено–украшено, скромно–раскошно, глобално–детаљно инеисцрпно–исцрпно. За трећи фактор дистантности или демантичке удаљености наведени су атрибути: незагонетно–загонетно, плитко–дубоко, конкретно–симболично, обично–чудно.

Димензија склада (X) подразумијева поједностављење цртежа, инсистирање на симетрији тј. „доброј форми“. Друга димензија украшености (P) односи се на обогаћење слике, украшавање и детаљисање. За ниво смисаоне дубине (D) теоријска подлога је Огњеновићева теорија естетског одлучивања са три когнитивна модула (1980, 1991, 1997) и теорије естетске еволуције.

Процјене на 24 скале су из биполарног (-3 до +3) трансформисане у униполарни облик (од 1 до 7). Фотографије су одабране по принципу ове три димензије. Матрица података је формирана по принципу Озгурове стринг-оут методе (Осгоод, Мау & Мирон, 1975), која се састоји у вертикалном низању појединачних матрица слика. Приказ ове матрице (субјекти + репродукције) х скале, који је адаптиран потребама нашег истраживања приказан је у Табели 2.

Табела 2. Редукција тродимензионалне матрице String-out методом

	скала 1	скала 2	скала 3	скалах	скала 30	
субјект 1						репродукција 0
субјект 2						
субјект 3						
.....						
субјект n						репродукција 1
субјект 1						
субјект 2						
субјект 3						
.....						репродукцијах
субјект n						
.....						
субјект 1						
субјект 2						репродукција 15
субјект 3						
.....						
субјект n						

Поузданост

У Табели 3 приказана је поузданост димензија перцепције лијепог код ученика средње школе.

Табела 3.

Поузданост фактора којима смо операционализовали перцепцију лијепог код ученика

Субскеле	α
1. фактор	0.907
2. фактор	0.829
3. фактор	0.842
4. фактор	0.685

Коефицијенти интерне конзистентности код свих субскала указују на њихову задовољавајућу поузданост. У зависности од природе мјерења, неки аутори узимају да је задовољавајућа поузданост ако је ($\alpha > .60$), а с обзиром на то да посљедња скала садржи само четири ајтема, претостављамо да је из тог разлога поузданост нешто нижа. Поузданост цијеле скале је задовољавајућа ($\alpha = .862$).

Конструктна ваљаност

У коначну верзију скале садржане су оне тврдње које су имале задовољавајуће критеријуме, да је корелација између ајтема и укупног скорa позитивна и већа од .30

Дискриминативност скале у цјелини провјерена је Смирнов-Колмогорљевим тестом.

За провјеру конструктне ваљаности инструмента користили смо факторску анализу, анализу главних компоненти. Погодност матрице интеркорелација за факторизацију тестирана је Бартлетовим тестом сферичности и Кајзер-Мајер-Олкиновим (КМО) тестом. На Бартлетовом тесту сферичности добијана је вриједност $\chi^2 = 31447.199$; $df=276$; $p=.000$. Кајзер-Мајер-Олкинов тест дао је вриједност $k=.917$. Резултати показују да је полазна корелациона матрица подесна за факторизацију, тј. да анализа главних компоненти на добијеним подацима има смисла.

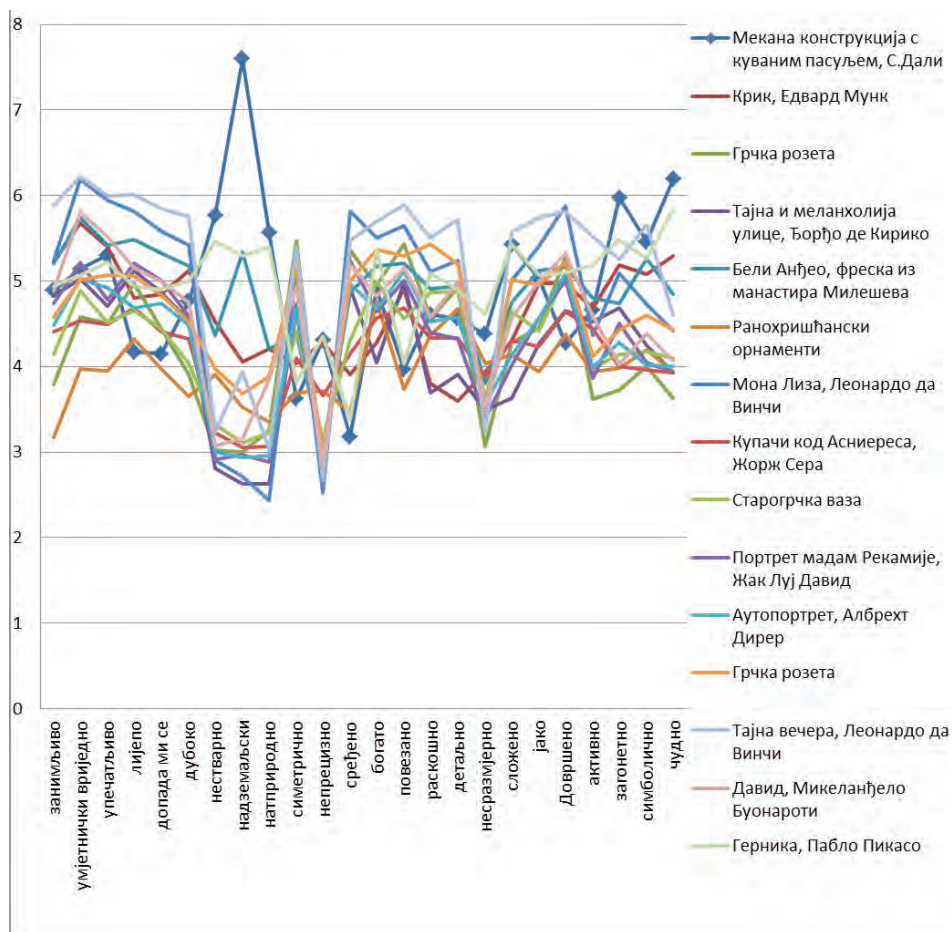
Табела 4.

Четири издвојена фактора анализом главних компоненти (*Варимакс* ротацијом) са половима скала које су засићене индексом преко .40

Ф1 (Д)		Ф2 (Р i АП)		Ф3 (ПС)		Ф4 (Х)	
досадно— занимљиво	,828	једноставно— сложено	,675	природно— неприродно	,854	несиметрично— симетрично	,684
не допада ми се— допада ми се	,822	слабо—јак	,623	земаљски— надземаљски	,848	хаотично— сређено	,683
ружно—лијепо	,795	незагонетно— загонетно	,620	стварно— нестварно	,821	неповезано— повезано	,555
неупечатљиво— упечатљиво	,794	скромно— раскосно	,587				
умјетнички безвриједно— умјетнички вриједно	,780	конкретно— симболично	,582				

плитко—дубоко	,641	пасивно— активно	,564
		сиромашно— богато	,557
		обично—чудно	,549
		глобално— детално	,539
		недовршено— довршено	,474

Анализирајући све слике, може се закључити да је највише присутна димензија Дистантност, која подразумијева највиши ниво одлучивања, а што је у складу са претходним истраживањима, јер се показало да испитаници млађег узраста бирају ниво одлуке Хармонија и да се ниво одлучивања продубљује са узрастом (Марковић, Марковић, 1994). Дјеца средњег узраста доносе одлуку са Р нивоа и најстарији са Д нивоа. Како су они ове три групе подијелили према узрасту (5, 10 и 15), испитаници који су учествовали у нашем истраживању припадају трећој скупини која је у претходним истраживањима бирала Д ниво одлуке.



Графикон 1. Заједнички семантички профил за свих петнаест слика

На Графикону 1 се може видјети да се Далијева слика *Мекана конструкција с куваним пасуљем* перципира као надземаљска, чудна и загонетна. Герника је такође перципирана као чудна. *Бели Анђео* и *Тајна вечера* су опажени као умјетнички највредније слике. Ранохришћански орнаменти су перципирани као најдостаднији. *Мона Лиза* и *Портрет мадам Рекамије* су најприроднији и земаљски. Најпрецизнији су *Аутопортрет*, *Давид* и *Тајна вечера*. Готичка розета је највише сразмјерна и пасивна. Ранохришћански орнаменти су неповезани и плитки у највећој мјери. *Купачи код Асниереса* су највише глобални.

Табела 5.

Дистрибуција резултата вредновања лијепог код ученика

	<i>Никад</i>		<i>Ријетко</i>		<i>Понекад</i>		<i>Често</i>		<i>Јако често</i>		<i>АС</i>
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
Колико често посјећујеш изложбе	73	2.40	75	2.46	42	1.38	10	.33	3	.10	1.99
Колико често посјећујеш концерте	10	.33	35	1.15	79	2.59	54	1.77	25	.82	3.24
Колико често посјећујеш представе	33	1.08	76	2.50	60	1.97	27	.89	7	.23	2.50
Колико често посјећујеш музеје	46	1.51	110	3.61	27	.89	16	.53	4	.13	2.12
Када посматрам неку умјетничку слику осјетим пријатност	13	.43	32	1.05	65	2.13	51	1.67	42	1.37	3.38
Када посматрам неку умјетничку слику осјетим равнодушност	45	1.48	62	2.04	53	1.74	28	.92	14	.46	2.52
Када посматрам неку умјетничку слику осјетим задивљеност	7	.23	33	1.08	43	1.41	64	2.10	56	1.84	3.64

Када посматрам неку умјетничку слику осјетим зачуђеност	20 .66	45 1.48	68 2.23	37 1.22	33 1.08	3.09
Када посматрам неку умјетничку прво примијетим ко је насликао	36 1.18	50 1.64	43 1.41	39 1.28	35 1.15	2.94
Када посматрам неку умјетничку прво примијетим да ли је ништа реално	17 .56	28 .92	69 2.27	38 1.25	51 1.67	3.38
Када посматрам неку умјетничку прво примијетим увијек исте мотиве	31 1.02	61 2.00	73 2.40	30 .99	8 .26	2.62
Када посматрам неку умјетничку прво примијетим композицију	31 1.02	38 1.25	57 1.87	48 1.58	29 .98	3.03
Када посматрам неку умјетничку не примијетим ништа посебно	82 2.69	50 1.64	32 1.05	14 .46	24 .79	2.25

Волим пејсаже	17.56	24.79	43.1.41	37.1.22	80.2.63	3.69
Волим портрете	14.46	15.49	46.1.51	53.1.74	73.2.40	3.78
Волим апстрактне слике	28.92	29.95	50.1.64	42.1.38	53.1.74	3.31
Волим реалистичне слике	17.56	24.79	39.1.28	53.1.74	69.2.27	3.66

Према висини аритметичких средина, можемо уочити да је у овом истраживању АС приближно средње вриједности за све посебне ставке. Издвојићемо ставке које имају највише АС из појединих категорија. Од свих културно умјетничких манифестација, најчешће осјећају задивљеност кад посматрају неку слику (АС=3.64), ученици најчешће посјеђују концерте (АС=3.24), највише воле портрете (АС=3.78), и прво што примијете на слици је да ли је ишта реално (АС=3.38).

Дискусија и закључак

Двадесет четири скале процјене репродукованог материјала подвргнуте су анализи главних компоненти. Проведена је факторска анализа уз Варимакс ротацију. Као најинтерпретабилнија, одабрана је четворофакторска структура ротирана путем Варимакс ротације и одабрано је рјешење које је дало димензије чији садржај је близак оригиналним димензијама који носе имена оригиналних фактора који одговарају садржају екстрахованих фактора: Дистантност, Редунданса, Примордијални садржај и Хармонија. Ова четири екстрахована фактора објашњавају 56.152% укупне варијансе. Ова хипотеза је дјелимично потврђена јер су издвојена четири од претпостављена три фактора. Међутим, овај резултат је у складу са резултатима које је добио Милићевић (2009).

Ово истраживање је показало да постоји још једна димензија која је идентична Мартиндејловој димензији Примордијални садржај.

Истраживање је потврilo налазе претходних истраживања—да је најзаступљенији ниво одлучивања *Дистантност* у овом средњошколском узрасту, иако се очекивано појављују и друге димензије, адекватно и у складу са одабраном сликом.

Димензија *Хармонијски склад* тј. Х-ниво одлуке функционише по принципу равнотеже елемената, склада, хармоније и симетрије,

захтијева накраће вријеме доношења одлуке. Други је редувантни или Р-ниво одлуке који функционише по принципу вишка, односно богатства утисака, украшавања, елемената и редувандасе, те захтијева и дуже вријеме за доношење одлуке у односу на хармонијски ниво. Трећи је дистантни или Д-ниво који функционише по принципу отварања новог семантичког простора и захтијева најдуже вријеме за доношење одлуке. Кад је у питању процес доношења естетског суда, истраживања су показала да дужина излагања визуелног материјала утиче на процес одлучивања, као и да се укус мијења са узрастом, тако да се естетски суд може посматрати као развојни феномен (Огњеновић, 1980, 1986, 1991; Лазић, 1988; Граовац, 1989, рема Пејић, Милићевић, 2009). Марковић и Марковић (1994) пронашли су да најмлађи испитаници доносе одлуке Х нивоа, дјеца средњег узраста доносе одлуку са Р нивоа и најстарији са Д нивоа.

Кад смо упоредили скалне вриједности свих скала и свих слика, могли смо видјети да се слика *Мекана конструкција с куваним пасуљем* перципира као надземаљска, чудна и загонетна. *Герника* је такође перципирана као чудна. *Бели Анђео* и *Тајна вечера* су опажени као умјетнички највредније слике. Ранохришћански орнаменти су перципирани као најдосаднији. *Мона Лиза* и *Портрет мадам Рекамије* су најприроднији и земаљски. Најпрецизнији су *Аутопортрет*, *Давид* и *Тајна вечера*. Готичка розета је највише сразмјерна и пасивна. Ранохришћански орнаменти су неповезани и плитки у највећој мјери. *Купачи код Асниереса* су највише глобални.

Од свих културно умјетничких садржаја, ученици најчешће осјећају задивљеност кад посматрају неку слику, најчешће посјећују концерте, највише воле портрете, и прво што примјете на слици је да ли је ишта реално. Овај резултат је такође у складу са претходним истраживањима и претпоставком да се повећава ниво реалности с дужином посматрања дјела, као и узраста.

Естетско васпитање је у вези са осталим компонентама васпитањима, те га можемо везати за интелектуално, физичко, морално, радно васпитање, с обзиром на споменуте предмете који омогућавају дјечи да развијају свој естетско стваралачки потенцијал. Разумијевање умјетничких дјела у вези је са осјећајем за хармонију, која је опет у вези са моралним и духовним. Естетско стваралаштво у настави односи се на откривање и развијање способности уочавања и доживљавања лијепог. С обзиром на то да је естетско стваралаштво битан аспект наставног процеса, уочавају се потребе за коришћењем педагошких поступака којима се може подстицати и развијати естетско стваралаштво код ученика. Предмети као што су ликовна, музичка култура, физичко васпитање су некад мање вредновани од осталих предмета, а управо они у највећој мјери омогућавају ученицима да развију своје стваралачке способности.

Наставници често имају проблем приликом препознавања изузетно надарених ученика. Такви појединци могу бити подстицај осталим ученицима за развој естетског стваралаштва. Наставници често, због недостатка осјећаја за натпросјечне појединце, утичу на смањење или недовољно развијање њихових способности.

Литература

- Бојовић, Ж. (2008). „Естетско васпитање у нашим уџбеницима педагогије”. У: зборник радова 10. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу.
- Вилотијевић, М, Вилотијевић, Н. (2007). *Иновације у настави*. Београд: Школска књига.
- Вилотијевић, М.(2006). *Променама до квалитетне школе*. Београд: Школска књига.
- Вилотијевић, М. (1996). *Праћење, мјерење и вредновање рада школе*. Београд: Учитељски факултет – Центар за усавршавање руководиоца у образовању.
- Вилотијевић, М. (1992). *Вредновање педагошког рада школе*. Београд: Научна књига.
- Здравковић, С. (2008). *Перцепција*. Зрењанин: Жарко Зрењанин.
- Карлаварис, Б. (1991). *Методика ликовног одгоја 1*. Ријека: Хофбауер п.о.
- Карлаварис, Б. (1991). *Методика ликовног одгоја 2*. Ријека: Хофбауер п.о.
- Марковић, С. (2013). „Уметничко, онтолошко и естетско као дидактичко у васпитању”. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (4), 423-433.
- Martindale, C. (1990). *Clockwork Muse. Predictability of artistic change*. New York: Basic Books.
- Милићевић, Н. (2010). „Емпиријска естетика и тумачење генезе уметничког дела”. VI Конференција са међународним учешћем –Дани примењене психологије, Ниш, Књига резимеа стр. 74.
- Милићевић, Н., Пејић, Б., Нешић, В. (2011). „Индивидуална серијска репродукција и генеза сликарског дела”. 59.научно-стручни скуп Сабор психолога Србије, Сокобања. Књига резимеа радова.
- Милићевић Н., Пејић Б., (2008). *Експеримент серијске репродукције у светлу Мартиндејлове еволуционе теорије*”. XIV научни скуп: „Емпиријска истраживања у психологији, Филозофски факултет, Универзитет у Београду. Резимеи (стр.15-16).

- Милићевић Н., Пејић Б (2007). „Естетске процене у експериментима серијске репродукције са различитим инструкцијама. Емпиријска истраживања у психологији”, Филозофски факултет, Универзитет у Београду. Резимеи (стр.16–17).
- Милићевић Н., Пејић Б.(2006). „Естетски модуси дорађених серијских репродукција”. Емпиријска истраживања у психологији, Филозофски факултет, Универзитет у Београду. Резимеи (стр.18–19).
- Милићевић Н. (2005). *Примена методе семантичког диференцијала у испитивању стилских промена и генезе уметничких дела, саопштење* , 1. Научни скуп Дани Примењене Психологије, Филозофски факултет Ниш, 2005 – Књига резимеа радова.
- Милићевић Н.(2005). „Естетске процене Пикасових припремних студија композиције за Гернику”, XI научни скуп – Емпиријска истраживања у психологији, 3–4 фебруар, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Резимеи (стр 16–18)
- Огњеновић, П. (1980). „Један или више нивоа естетске одлуке”. *ЛЕП саопштење*, 1, 1-14.
- Огњеновић, П. (1985). „ЈУ прилог теорији динамичке компетенције или о смислу уметности” (II). *Психологија* 1–2, 65–78.
- Огњеновић, П. (1994). „Психологија уметности – истраживања у нас”. *Психолошка истраживања* 6, 53–55.
- Огњеновић, П. (2003). *Психолошка теорија уметности*. Београд: Гутембергова галаксија.
- Palmer, S. E. (1999). *Vision Science: Photons of Phenomenology*. Bradford Books, MIT Press Cambridge, MA.
- Панић, В. (2005). *Психологија и уметност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пејић, Б., Милићевић, Н. (2011). *Улога ликовних елемената у процени слика људских фигура*. 59. научно-стручни скуп Сабор психолога Србије, Сокобања. Књига резимеа радова.
- Пејић Б., Милићевић Н., (2008). *Уметнички правци у светлу когнитивног модела естетског одлучивања*. XIV научни скуп: Емпиријска истраживања у психологији, Филозофски факултет, Универзитет у Београду. Резимеи (стр.15–16).
- Пејић Б., Милићевић Н.(2007). *Провера скале процене естетског доживљаја*. Емпиријска истраживања у психологији, Филозофски факултет, Универзитет у Београду. Резимеи (стр.25–26)
- Пејић Б., Милићевић Н. (2006). Утицај вишеструке репродукције на модус естетске процене. Емпиријска истраживања у психологији, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.Резимеи (стр.18–19).

- Половина, М., Марковић, С. (2006). „Естетски доживљај уметничких слика”. Психологија, 39 (1), 39–5.
- Слатина, М. (2005). *Од индивидуе до личности: увођење у теорију конфлуентног образовања*. Зеница: Дом штампе.
- Feri, L. (1994). *Homo aestheticus. Откриће укуса у modernom dobi*. Novi Sad: Издавачка књижарница Зорана Стојановића
- Фидлер, К. (1980). *О просуђивању дела ликовне уметности-модерни натурализам и уметничка истина*. Београд: Београдски издавачки-графички завод.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности, Издавачка кућа Клетт.
- Фохт, И. (1976). *Тајна умјетности*. Загреб: Школска књига.
- Фохт, И. (1984). *Увод у естетику*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства

Marko R. Popadić

STUDENTS EVALUATION, PERCEPTION AND EXPERIENCE OF BEAUTY IN ART CLASSES

Summary

This paper analyzes the aesthetic achievements of students in art classes. It was examined with aspects such as evaluation, observation and experience of beauty. The original sample consisted of 203 high school students who have the art as school subject. First of all we checked the latent structure of newly constructed instrument for measuring and detecting experience of beauty, whose theoretical foundation is Ognjenovic aesthetic theory making the three cognitive modules and aesthetic theory of evolution. The dimensions of aesthetic assessment are: harmony, decorations and meaningful depth. In this study, we found another dimension-Primordial content that matches Martindale' dimension. The instruments show satisfactory metrics characteristics.

Analyzing all the paintings and scales, we concluded that the most present dimension is meaningful depth, which implies the highest level of decision making, which is consistent with previous research. Those results showed that younger respondents choose the level of decision harmony and that the level of deciding depends on age. The results showed that students from all cultural and artistic content are usually feeling amazed when they watching painting, usually attending concerts, prefer portraits, and the first thing they notice in the painting is whether anything real, as the Evaluation of beauty. This result is also consistent with previous studies and with the assumption that the length of the observation and age are increasing the level of reality.

РЕГУЛАТОР РЕАКЦИЈЕ ОДБРАНЕ АЛФА И АНТИЦИПАЦИЈА ПОСЉЕДИЦА НАСИЛНИЧКОГ ПОНАШАЊА

Апстракт: У раду је приказан дио шире емпиријске студије која се бави антиципацијом посљедица насилничког понашања. Антиципација посљедица насилничког понашања дефинисана је као способност процјене да ли ће и колико посљедице насилничког понашања бити штетне за појединца, те спремност да се одреагује избјегавањем насиља или адекватном припремом за насилничко понашање.

Проблем овога истраживања су релације између регулатора реакције одбране Алфа и антиципације посљедица насилничког понашања. Истраживање је реализовано на узорку од 525 ученика основних и средњих школа у БиХ. Узорак је по својој природи пригодни.

У истраживању су добијене статистички значајне разлике међу испитаницима у односу на варијабле регулатор реакције одбране Алфа и антиципације посљедица насилничког понашања. Добијене разлике указују на то да испитаници који показују исподпросјечно функционисање и патолошке аберације на регулатору Алфа имају повишен степен антиципације посљедица насилничког понашања.

Кључне ријечи: особине личности, регулатор реакције одбране Алфа, насилничко понашање, антиципација посљедица насилничког понашања

Уводне напомене

Судећи по истраживањима у друштвеним наукама, један од актуелнијих проблема овога друштва јесте насиље и насилничко понашање. Велики број истраживања у свим друштвеним наукама, а прије свега у психологији и социологији, бавио се овом тематиком. Упркос константним напорима у научним круговима, статистички показатељи су поражавајући и упућују на све већи пораст насиља у друштву. Овакви подаци говоре о потреби да се истраживачи и даље баве овим проблем и да је потребно да идентификују што више фактора који могу бити узрок насилничком понашању или који могу помоћи да се смањи стопа насиља у друштву.

* igor.vujovic86@gmail.com

Попадић (2009) под насиљем подразумејева намјерно и неоправдано наношење штете другоме. Понашање којим се наноси штета разноврсно је и сложено колико уопште људска комуникација може бити, разноврсна и сложена али га грубо можемо разврстати на вербално и невербално и може се манифестовати у физичком поврјеђивању, наношењу материјалне штете или психолошком поврјеђивању као што је застрашивање, срамоћење, социјална изолација и слично. Неоправданост се састоји у нелегитимности, незаслужености, прекомјерности или непримјерености таквог поступка (Попадић, 2009).

Централна тема овог истраживања јесте антиципација посљедица насилничког понашања. Овај појам се веже уз могућност предвиђања ситуација у којима долази до насилничког понашања. Ријеч антиципација потиче од латинске ријечи *anticipare* што значи унапријед узети. У обичном говору најчешће означава предвиђање нечега, док у психолошком контексту антиципација означава психичко стање или процес изазван очекивањем подражаја а обично олакшава детекцију, рекогницију или/и реакцију на подражај. (Petz, 2005).

Појам антиципација није устаљен у психолошким круговима, много чешће се користи у неким другим областима живота. Веома честа употреба овог појма је у спорту. Најчешће га користе тенисери, јер је потребно антиципирати сервис противника и на основу тога адекватно одреаговати. Даље, појам антиципације је често помињан у шаху, гдје играч треба да антиципира стратегију противника и адекватно одреагује на њу. Неријетко се овај појам користи и за голмана у фудбалу, гдје на основу положаја тијела играча, он процјењује гдје ће упутити шут.

Из наведених примјера можемо ближе објаснити овај појам, његову суштину и значење. Дакле, тенисер на основу положаја ногу, положаја рекета противника, информација о играчу које има из претходних сазнања, антиципира гдје ће лоптица отићи и на основу тога реагује. Шахиста проучава противника прије партије, учи што више шаховских стратегија, да би већ на прве знаке могао да препозна о којој се стратегији ради и приреми адекватан одговор. Голман такође, на основу положаја тијела и устаљених навика играча који му упућује шут, антиципира и након тога реагује. Уочава се да је антиципација посљедица учења. У овом случају тенисер вјежба, тренира, учи који су то све знакови који ће допринијети његовој бољој процјени, шахиста такође учи велики број комбинација, напада, одбрана да би уз помоћ антиципације што боље одреаговао. Када се учење доведе до перфекције, то постаје ствар аутоматизма, дакле он више не размишља о томе, већ аутоматски реагује на прве знакове. Даље, на већ наведеном примјеру тенисера уочавамо да се у сваком тренутку своје игре он ослања

на своју процјену јер није у могућности без антиципације да рефлексно стигне лоптицу и адекватно одреагује на сервис. Оно што је битно код антиципације јесте спремност да се одреагује на научене сигнале. Дакле, друго битно обиљежје антиципације је спремност да се одреагује.

Оно што је најупечатљивије код појма антиципације јесте способност процјене неких будућих догађаја на основу сигнала који су претходно научени, међутим уколико бисмо свели антиципацију само на способност процјене будућих догађаја, тада је не би могли разликовати од појма предикције, што је уједно и најсроднији појам антиципацији.

Из свега наведеног може се о антиципацији рећи да је посљедица учења, и то је уједно и прва одлика овога појма. Након учења, долази способност процјене будућих догађаја и на крају битна одредница која одваја антиципацију од сродних појмова, јесте спремност или готовост да се одреагује.

Дефинисати појам антиципације практично није могуће уколико се он не би упоредио са појмом предикције. Слично као насиље и агресија ово су два појма која се често користе као синоними и било би корисно направити јасну разлику између њих.

Из свега до сад наведеног о појму антиципације извукли смо њене три битне карактеристике, а то су да је она *способност процјене* неких будућих догађаја на основу сигнала који су претходно *научени* те *спремност* или *готовост* да се одреагује.

Предикција потиче од латинске ријечи *praedicere* (*prae*—прије *dicere*—рећи). Предикција у слободном преводу може да значи предвиђање. Дакле, укључује предвиђање будућих догађаја на основу одређених знакова, такође, та способност је посљедица учења знакова и природе појаве и околности које се предвиђају, међутим, оно што значајно разликује предикцију од антиципације јесте да недостаје елемент ишчекивања и готовости да се одреагује на било какав начин.

Грубо говорећи, антиципација има елементе предикције, дакле, свака антиципација садржи предикцију, а предикција нема тај елемент готовости, припремљености за догађај који слиједи, што значи да свака предикција није антиципација. Уколико изостане спремност да се одреагује тада, се говори само о предикцији.

Преносећи антиципацију посљедица у контекст насилничког понашања долазимо до закључка да је антиципација посљедица учења сигнала који доводе до насилничког понашања и спремност да се одреагује на њих, било склањањем са мјеста опасности или адекватном припремом за борбу. У том контексту, антиципацију посљедица насилничког понашања

могуће је дефинисати као *способност процјене* да ли ће и колико посљедице насилничког понашања бити штетне за појединца, те спремност да се одреагује избјегавањем насиља или адекватном припремом за насилничко понашање.

Из овога слиједи да висока антиципација посљедица насилничког понашања може да буде предуслов за смањивање насилничког понашања. Висока антиципација посљедица насилничког понашања требало би да резултира спремношћу да се повуче из такве ситуације и да се избјегну посљедице. Међутим, то није увијек тако, постоји могућност да висока антиципација посљедица само боље припреми појединца за дјеловање у смјеру насилничког понашања. У прилог томе говоре и резултати истраживања *Антиципација посљедица насилничког понашања ученика у школи и друштву* (Вујовић, 2013), гдје не постоје статистички значајне разлике међу испитаницима у односу на варијабле антиципација посљедица и манифестовано насиље. Дакле, не мора да значи да испитаници који имају високу антиципацију посљедица мање манифестују насиље. Уколико би се слободније тумачили ови резултати, може се чак рећи да неким појединцима висока антиципација омогућава „успјешније“ манифестовање насилничког понашања.

Дакле, антиципација посљедица насилничког понашања свакако јесте један битан фактор који може помоћи у спрјечавању насиља али и даље постоји низ фактора на које би требало обратити пажњу да би се разумио и објаснио један озбиљан проблем какав свакако јесте насилничко понашање.

Један од основних конструктора у психологији којим се објашњава одређено понашање свакако су особине личности. Како је то полазна тачка истраживања многих појава које нису довољно истражене, тако је и у овом раду као независна варијабла постављен регулатор реакције одбране Алфа. Регулатор реакције одбране Алфа је дио кибернетичког модела личности КОН 6, чији су аутори Константин Момировић, Борис Вулф и Звонимир Цамоња.

Конативни дио кибернетичког модела димензија личности претпоставља постојање следећих регулативних система:

1. регулатор активитета (ЕПСИЛОН),
2. регулатор органских функција (ХИ),
3. регулатор реакција одбране (АЛФА),
4. регулатор реакција напада (СИГМА),
5. систем за координацију регулативних функција (ДЕЛТА) и
6. систем за интеграцију регулативних функција (ЕТА).

Иако је КОН 6 мјерни инструмент који се састоји од шест димензија, свака од наведених димензија се може посматрати одвојено и служити као засебна скала у истраживањима. У овом истраживању биће употребљена једна димензија личности и то регулатор реакција одбране Алфа.

Психолошки, овај супсистем означава анксиозност и једну општу диспозицију за неуротично понашање. У великој мјери супсумира Ајзенково одређење димензије неуротицизма, што имплицира лоцираност у лимбичком систему.

У овом фактору је смјештено тоничко узбуђење настало дјелимично урођеном сензитивношћу лимбичког система, а дијелом утицајима из спољашне средине, који моделирају тај ниво. Емоционална реактивност је у корелацији са ниским прагом осјетљивости на спољашње надражаје, а када је то дио перманентног когнитивног стила, онда говоримо о повишеном емоционалном неуротичном „набоју. За особе овог типа карактеристични су сви облици анксиозног понашања, али и различити облици конверзивних неуроза (хистерични напади и напади панике), опсесивно компулсивне и фобичне неурозе.

У складу са динамском теоријом личности и општим психопатолошким претпоставкама, основа свих неуротичних реакција јесте страх, односно стрепња. Као одговор на анксиозност, која настаје тако што се примарни објекат страха потискује, а остаје да лебди само осјећање страха (преплављеност сталном стрепњом да ће се нешто лоше десити), користе се различити одбрамбени механизми. Некада особа користи конверзију, некада користи соматизацију, некад потискивање и пројекцију, итд. У зависности од тога који тип одбране користи, зависи и која ће се неуротична форма развити. Односно, урођено јак или осјетљив лимбички систем реагује на различите начине условљавања и развија сопствене технике. Током развоја одбрамбених техника, ангажују се и други блиски супсистеми личности.

С обзиром на то да је анксиозност врло заморно стање и да организам не може предуго да издржи хроничан ниво напетости, уколико се не смањи тензија, на крају пријети „пуцање“ его система. Један од маневара који систем одбране користи јесте избјегавање опасних или стресних ситуација (угрожавајући стимулуси), и истовремено, вишак импулса шаље у систем за напад, тако да организам остварује двоструку корист. С једне стране смањује тонус, централни процесор ради под смањеним оптерећењем (и прави мјеста за нове информације), а с друге стране, преко система за напад, испаљује вишак импулса напоље, што је прихватљиво понашање. Када се овакав начин понашања устали, говоримо о дефанзивном понашању или дефанзивној, секундарној агресији.

Алфа прима и импулсе из епсилона који модулира тонус у Алфа систему, а поремећаји се најчешће индикују као депресивни или психостенични. Поред наведеног, на дисфункцију одбрамбених реакција утиче и централни личносни процесор и онда говоримо о депресивним, опсесивним или компулзивним реакцијама, у зависности од степена оштећења централног система личности, а могу се развити и врло тешки душевни поремећаји, као на примјер психотична анксиозност.

Предмет, проблем и циљ истраживања

Шири предмет овог истраживања је насилничко понашања које је дефинисано као намјерно и неоправдано наносење штете другоме и манифестује се употребом физичке силе или моћи, у виду пријетње или извршеног чина, усмјереног ка себи, другој особи, или према некој групи или заједници, што доводи до повреде, смрти, психолошке озледе, поремећеног развоја или лишавања. Ужи предмет овог истраживања је антиципација посљедица насилничког понашања која је дефинисана као *способност процјене* тога да ли ће и колико посљедице насилничког понашања бити штетне за појединца, те спремност да се одреагује избјегавањем насиља или адекватном припремом за насилничко понашање.

Као што је већ поменуто, особине личности су конструкт који служи као полазна тачка приликом изучавања појава у психологији. У овом истраживању испитане су релације између једне димензије личности и то регулатора реакције одбране Алфа и антиципације посљедица насилничког понашања.

Да би се што боље одговорило на овакав проблем истраживања, потребно је прецизно поставити истраживачки циљ. Прије свега, потребно је утврдити распрострањеност појаве антиципације посљедица насилничког понашања у узорку, као и дистрибуцију испитиваног регулатора Алфа. Након тога, што се уједно намеће као централни циљ овог истраживања, потребно је утврдити релације међу испитаницима у односу на варијабле, регулатор реакција одбране Алфа и антиципација посљедица насилничког понашања.

Из овако дефинисаног циља истраживања слиједе следећи задаци:

- анализирати дистрибуцију резултата на димензији Алфа у узорку
- анализирати дистрибуцију учесталости и распрострањености антиципације посљедица насилничког понашања у узорку
- утврдити да ли постоје статистички значајне разлике међу испитаницима у погледу конативне димензије личности Алфа и антиципације посљедица насилничког понашања

Узорак истраживања

Узорак који је кориштен у овом истраживању по својој природи је пригодни. Пригодни узорак је узорак који је „при руци“ истраживачу. То су на примјер, ученици неког разреда, или школе или студенти на факултету. У психологији су многа истраживања проведена на пригодном узорку, тако је на примјер највећи број експеримената у психологији спроведен управо на студентима психологије. Ти експерименти немају због тога мању вриједност, јер се у већини тих експеримената поштовао принцип случајности у одабиру испитаника и у излагању експерименталним поступцима и ситуацијама. Једно од најбитних ограничења пригодног узорка јесте немогућност генерализације података који се тичу дистрибуирања појаве. Дакле, расподела испитаника у односу на испитивану појаву не може да се генерализује на популацију. Међутим, сасвим је легитимно генерализовати оне податке који се тичу релација између испитаника у односу на испитиване варијабле, ти подаци, добијени на пригодном узорку, могу се генерализовати на популацију.

Што се тиче овог истраживања, узорком је обухваћено 525 ученика завршних разреда основних и средњих школа у БиХ. У табели 2 је уочљива структура узорка. Дакле, узорак је прилично уједначен по полу, 59,5 % је испитаника женског пола док је 40,5 % испитаника мушког пола. Такође, може се рећи да је узорак приближно уједначен и по старости, јер је 59% испитаника завршних разреда средњих школа, док је 41 % испитаника завршних разреда основних школа. Што се тиче мјеста становања 54,1 % испитаника је из града, док су остали из мањих мјеста или села.

Већина испитаника, њих 90,5 % је из потпуне породице и живе са оба родитеља. Највише испитаника има врлодобар школски успјех, 36,9 %, затим одличан 29,2%, добар 28,6%, а најмање испитаника има довољан 4,5% и недовољан свега 0,8% испитаника. Владање је дистрибуирано у узорку на тај начин да највише испитаника има примјерно владање, чак њих 86,2 %, док 7,3 % испитаника има врлодобро владање, а свега 6,5% испитаника има добро, задовољавајуће и незадовољавајуће владање.

Инструменти за прикупљања података

За прикупљање података у овом раду кориштени су скала за испитивање антиципације посљедица насилничког понашања, те Кибернетичка батерија конативних тестова КОН 6.

Скала за испитивање антиципације посљедица насилничког понашања је конструисана за потребе истраживања. Прва верзија ове скале је кориштена у претходном истраживању антиципације посљедица

насилничког понашања. Та верзија скале је имала 11 тврдњи и имала је задовољавајућу поузданост (Кронбах алфа 0,778) и дискриминативност (све тврдње су имале коефицијент ајтем тотал корелације већи од 0,491).

Скала која је кориштена у овом истраживању састављена је од 16 ставки које се односе на различите аспекте антиципације посљедица насилничког понашања, а испитаници одговарају заокруживањем једног од пет понуђених одговора, у складу са тим колико се слажу са наведеном тврдњом. Већи резултат на скали значи и већу антиципацију посљедица насилничког понашања, док мањи резултат значи мање развијену антиципацију посљедица насилничког понашања. Како је скала конструисана за потребе истраживања, природно је да се провјере њене метријске карактеристике.

За утврђивање *ваљаности* скале искориштено је обиљежје Ликертових скала, према коме свака ставка има задовољавајућу дијагностичку ваљаност ако високо корелира са укупним збиром оцјена. Приликом провјере дијагностичке ваљаности, за скалу антиципације посљедица насилничког понашања добијене су корелације од 0,051 до 0,679. С обзиром на то да три ставке имају ниску корелацију са укупним збиром, коначан број тврдњи у скали антиципације посљедица насилничког понашања је 13 и распон корелације, након избацивања те три тврдње које нарушавају дијагностичку ваљаност, је од 0,449 до 0,679.

Поузданост скале је провјерена помоћу алфа Кронбах коефицијента тј. на основу унутрашње конзистенције цијелог теста. Вриједност алфа Кронбах коефицијента за скалу антиципације посљедица насилничког понашања износи 0,875, што упућује на изразито високу поузданост ове скале.

Дискриминативност скале је провјерена преко дискриминативне моћи ставки у скали која је утврђена на основу ајтем-тотал корелације. С обзиром на то да се вриједности корелација између укупног збира и ставки на скали антиципације посљедица насилничког понашања крећу од 0,405 до 0,607 и да су веће од 0,35, може се извести закључак да све ставке у скали имају задовољавајућу дискриминативност тј. да се испитаници у односу на одговоре на скали међусобно разликују. То упућује на закључак да је дискриминативност скале задовољавајућа.

Када је у питању *објективност* скале антиципације посљедица насилничког понашања, може се рећи, да је конструкцијом и примјеном инструмента обезбијеђена објективност која зависи и од испитаника и од испитивача.

Анализа и интерпретација резултата

У овом поглављу анализирају се резултати који се тичу дистрибуције резултата антиципације посљедица насилничког понашања, те дистрибуције резултата на регулатору реакције одбране Алфа и, на крају, одговорено је на централни задатак овог истраживања, а то је да ли постоје статистички значајне разлике међу испитаницима у односу на варијабле регулатор реакције одбране Алфа и антиципације посљедица насилничког понашања.

Дистрибуција резултата антиципације посљедица насилничког понашања

Као што је већ поменуто у уводном дијелу, антиципација посљедица насилничког понашања је централна тема овог истраживања. У том контексту, неопходно је испитати нормалност дистрибуције података, те утврдити како су распоређени одговори испитаника на скали антиципације посљедица насилничког понашања.

Основни дескриптивни показатељи су утврђени помоћу испитивања асиметрије (скјунис) и спљоштености (куртозис), који описују расподјелу резултата унутар двије групе. Након тога је рађен Смирнов-Колмогоров тест, који се користи за утврђивање нормалности дистрибуције резултата, те је анализиран Q-Q Plot.

Из Табеле 1 могу се уочити основни дескриптивни показатељи дистрибуције резултата антиципације посљедица насилничког понашања у узорку. Распон могућих одговора је од 13 до 65. Дакле, у оваквом распону, аритметичка средина од 36, 995, грубо показује одступања према нижим вриједностима, међутим, како је ријеч о друштвеним наукама, овај резултат аритметичке средине прилично указује на нормалну расподјелу антиципације посљедица насилничког понашања у узорку.

Табела 1: Основни дескриптивни показатељи

Антиципација посљедица насилничког понашања	
Mean	36,9953
Median	38,0000
Std. Deviation	12,6317
Minimum	13,00
Maximum	65,00
Skewness	,017
Kurtosis	,688

Најбитнији резултати који се могу прочитати из ове табеле су вриједности скјуниса и куртозиса. Израчунати скјунис величином коефицијента указује на израженост асиметрије, а алгебарским знаком на позитивну или негативну асиметрију. Дакле, у овом случају имамо позитивну асиметрију, што значи да су резултати оријентисани нешто улијево. Међутим, ако погледамо вриједност скјуниса која износи 0,017, може се рећи да је та асиметрија изразито мала и да указује на нормалну дистрибуцију резултата.

Израчунати куртозис увијек је позитиван и мањи од 1. Вриједност израчаног куртозиса мора се упоредити са вриједношћу куртозиса за нормалну криву, која износи 0,263. Уколико је израчуната вриједност дате расподеле већа од 0,263, то значи да је расподела плактикуртична, тј. да је спљоштена у поређењу са обликом нормалне криве. Уколико је израчунати куртозис мањи од 0,263, то онда значи да је расподела лептокуртична тј. да је издужена у односу на облик нормалне криве. На основу резултата закључује се да је дистрибуција антиципације посљедица насилничког понашања плактикуртична, односно, да су резултати дистрибуирани око крајњих вриједности у односу на нормалну дистрибуцију.

Један од најчешћих начина за провјеру нормалности дистрибуције је Колмогоров-Смирнов тест. У Табели 2 приказане су вриједности овог теста.

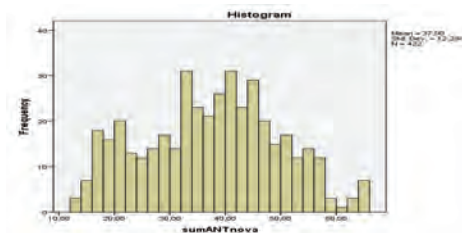
У табели су приказане вриједности и статистичка значајност Колмогоров-Смирнов теста, те Шапиро-Вилк теста. Нормалност се показује статистички незначајним (случајним) одступањем од нормалности тј. износом sig већим од 0,05. У овом случају ниво статистичке значајности је 0,02, што јасно показује да претпоставка о нормалности расподеле није потврђена.

Табела 2: Тест нормалности дистрибуције

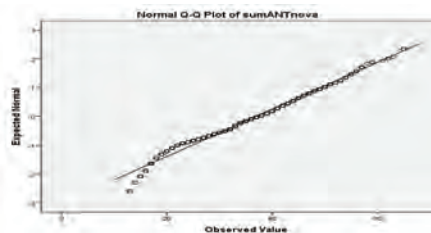
Антиципација посљедица насилничког понашања					
Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,058	422	,002	,982	422	,000

Стварни облик расподеле резултата сваке групе види се на Графиконима 1 и 2. Из Графикона 1 јасно се виде одступања дистрибуције резултата од нормалне расподеле и то у правцу нижих скорова, док Графикон 2, тј. крива нормалне вјероватноће Normal Q-Q Plot, показује одступања од линије са очекиваним вриједностима.

Графикон 1 хистограм



Графикон 2 Q-Q Plot



Дистрибуција антиципације посљедица насилничког понашања

Дистрибуција резултата на Регулатору реакције одбране Алфа

У Табели 3, приказани су основни дескриптивни показатељи за регулатор реакција одбране АЛФА.

Увидом у резултате основних дескриптивних показатеља, може се уочити да су одговори испитаника прилично распоређени у складу са нормалном дистрибуцијом. У теоријском распону од 30 до 150, аритметичка средина од 100,96, са стандардном девијацијом од 21,71, указује на концентracију одговора испитаника око централних вриједности, а опажени максимум и минимум упућују на то да резултати нису екстремно дистрибуирани ни на једну страну. Скјунис и куртозис су доста прецизније мјере и оне нам указују на асиметрију дистрибуције. У овом случају скјунис је негативан, што значи да је дистрибуција нешто негативно асиметрична али, како је низак коефицијент скјуниса, може се рећи да та асиметрија није претјерано висока. Куртозис је нешто већи од 0,263, што значи да је дистрибуција платикуртична или нешто спљоштенија у односу на нормалну дистрибуцију.

Табела 3: Основни дескриптивни показатељи

Регулатор реакција одбране АЛФА	
Mean	100,9633
Median	101,0000
Std. Deviation	21,71463
Minimum	40,00
Maximum	146,00

Skewness	-,180
Kurtosis	,458

Да би се тачно утврдила дистрибуција резултата испитаника и одбацила или прихватила претпоставка о нормалности дистрибуције, потребно је израчунати Колмогоров-Смирнов тест. Колмогоров-Смирнов тест, као што је већ поменуто, својом незначајношћу потврђује претпоставку о нормалности дистрибуције резултата.

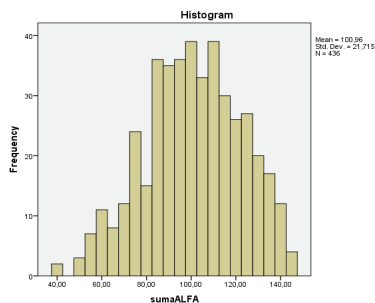
Из Табеле 4 уочљиво је да Колмогоров-Смирнов тест показује статистичку незначајност (Sig. 0,091), што практично значи да је претпоставка о нормалности дистрибуције резултата потврђена.

Табела 4: Тест нормалности дистрибуције

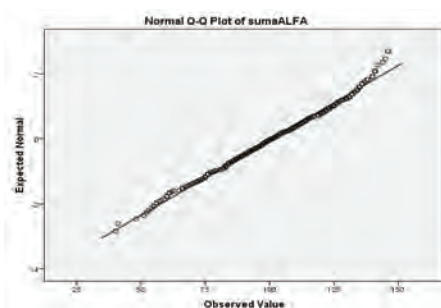
Регулатор реакција одбране АЛФА					
Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,040	436	,091	,990	436	,006

Да бисмо добили потпуни увид у стварно стање расподеле резултата испитаника на регулатору одбране АЛФА, потребно је и графички приказати расподелу резултата испитаника уз помоћ хистограма и Q-Q Plota. Из графикона 5 и 6 уочљиво је да је дистрибуција резултата расподијељена у складу са нормалном расподелом. На хистограму и Q-Q Plotu уочљиво је незнатно помијерање резултата према вишим вриједностима, међутим, уколико узмемо у обзир незначајност Колмогоров-Смирнов теста, може се тврдити да су резултати у складу са нормалном дистрибуцијом резултата.

Графикон 5 хистограм



Графикон 6 Q-Q Plot



Дистрибуција резултата на регулатору активације одбране АЛФА

Релације између регулатора одбране АЛФА и антиципације посљедица насилничког понашања

Као што је већ поменуто, овај систем означава анксиозност и једну општу диспозицију за неуротично понашање. Оно што је посебно потребно издвојити, а у складу је са психодинамском теоријом личности и општим психопатолошким претпоставкама, јесте чињеница да основа свих неуротичних реакција јесте страх, односно стрепња. Као одговор на анксиозност, која настаје тако што се примарни објекат страха потискује, а остаје да лебди само осјећање страха (преплављеност сталном стрепњом да ће се нешто лоше десити), користе се различити одбрамбени механизми. Један од значајних маневара који систем одбране користи јесте избјегавање опасних или стресних ситуација (угрожавајући импулси).

Из свега наведеног може се сумирати то да особе које имају високе скорове на регулатору одбране АЛФА, иако тај скор упућује на патолошке аберације, због своје сталне опрезности и честог избјегавања опасних ситуација, требало би да имају и повишен степен антиципације посљедица насилничког понашања.

У Табели 5, дата је вриједност ХИ-квадрата и његова статистичка значајност, те расподела испитаника унутар група. Вриједност Хи-квадрата је 20, 350, са осам степени слободе. Из ових података види се и да је Хи-квадрат статистички значајан на нивоу 0,01, што ће рећи да се са 99% вјероватноће може рећи да постоје статистички значајне релације међу испитаницима у односу на варијабле регулатор одбране Алфа и антиципација посљедица насилничког понашања. Најочигледнији показатељ разлика међу групама испитаника јесте то што 50% испитаника који испољавају надпросјечно функционисање на супсистему регулатор одбране Алфа имају ниску антиципацију посљедица насилничког понашања, док чак њих 64,4% који показују патолошке аберације и исподпросјечно функционисање на регулатору Алфа, показује висок степен антиципације посљедица насилничког понашања. Дакле, ови подаци показују значајне разлике међу испитаницима у односу на испитиване варијабле.

Табела 5: Релације између испитаника у односу на варијабле регулатор одбране АЛФА и антиципација посљедица насилничког понашања

Регулатор одбране АЛФА	Антиципација посљедица насилничког понашања			
	Ниска антиципација	Умјерена антиципација	Висока антиципација	Σ
Супериорно функционисање	0 0,0%	2 100,0%	0 0,0%	2 100,0%
Надпросјечно функционисање	10 50,0%	7 35,0%	3 15,0%	20 100,0%
Просјечно функционисање	34 34,0%	52 52,0%	14 14,0%	100 100,0%
Исподпросјечно функционисање	44 34,1%	49 38,0%	36 27,9%	129 100,0%
Патолошке аберације	27 28,1%	34 35,4%	35 36,5%	96 100,0%
Σ	115 33,1%	144 41,5%	88 25,4%	347 100,0%

Personal Chi-Square:20,350; df=8; p= 0,009

Због свега до сад наведеног о супсистему Алфа, овакав резултат је и очекиван. Дакле, како је основна карактеристика особа које показују исподпросјечно функционисање и патолошке аберације на субсистему Алфа анксиозност и избјегавање опасних ситуација, може се претпоставити да су ове особе предиспониране за повећан степен антиципације посљедица насилничког понашања и да, услед константне напетости, лакше и брже уочавају сигнале који показују да ће доћи до насилничког понашања. Тако да, иако су патолошке аберације на супсистему Алфа саме по себи негативне, у овом случају помажу испитаницима да лакше науче и препознају сигнале који доводе до насилничког понашања, а такође константна тензија и жеља за избјегавањем опасних ситуација чини их и спремним на реаговање.

Добијени резултати су значајни јер упућују на то да разлози за повишен или снижен степен антиципације посљедица насилничког понашања може да се тражи у личности испитаника, као трајној предиспозицији за одређено понашање. На основу овог истраживања може се закључити да карактеристике испитаника које су везане уз опрезност и уочавање сигнала, у великој мјери доприносе повишеном степену антиципације посљедица насилничког понашања. Уједно, овакави подаци дају за право да се приликом дефинисања овог појма карактеристика опрезности користи као релевантна.

Литература:

- Крнета, Д. (2004). *Одабрана поглавља из едквацијске психологије*. Бања Лука: ТТ Центар.
- Крнета, Д. (1998). *Конструкција и примјена скала у испитивању ставова*. Бања Лука: Бања Лука Компани.
- Крнета, Д. (2005). *Социјална психологија*. Бања Лука: Факултет за пословни инжењеринг и менаџмент.
- Крнета, Д. (2004) *Вриједности у свјетлу друштвених промјена*. Бања Лука: Ослобођење
- Малинић, Ј. (2014) *Релације између особина личности ученика и облика вршњачког насиља у школи и друштву*. Докторска дисертација. Пале: Универзитет у Источном Сарајеву.
- Мејовшек, М. (2008). *Методе знанственог истраживања*. Јастребарско: Наклада слап.
- Милас, Г. (2005). *Истраживачке методе у психологији и другим друштвеним знаностима*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Петронић, Ђ., Вујовић, И (2013) *Млади у вртлогу промјена*. Бања Лука: Графид
- Пец, Б. (2005): *Психологијски рјечник*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију
- Рот, Н. (2010) *Психологија личности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Фајгел, С. (2005). *Методе истраживања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
- Фулгоси, А. (1994) *Биолошке основе особина личности*. Јастребарско: Наклада слап
- Хавелка, Н., Кузмановић, Б., Попадић, Д. (2004). *Методе и технике социјалнопсихолошких истраживања*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Хошек, А., Момировић, К. (1997). „Структура релација између социјалног статуса и особина личности малолетних делинквената”. *Психологија*, 3, 197–230.

Igor R. Vujović

REACTION REGULATOR ALPHA AND THE ANTICIPATION OF THE CONSEQUENCES OF VIOLENT BEHAVIOR

Summary

This scientific paper shows a part of a wider empirical study which studies anticipation of consequences in violent behavior. Anticipation of the consequences of violent behavior is defined as the ability to evaluate whether and to what extent the consequences of the violent behavior will have harmful effects on the individual as well as the alertness to respond by avoiding violence or adequately preparing for violent behavior.

The problem of this research are the relations between defense reaction regulator Alpha and the anticipation of the consequences of violent behavior. This research was based on the sample of 525 students from various elementary and high schools in BiH. The sample is appropriate by its nature.

In this research statistically significant differences among the questionants in the relations to the variables of the defense reaction regulator Alpha were given. Those differences point to the fact that the questionants which show under-average functioning and pathological aberrations on the Alpha regulator have an increased degree of anticipation of the consequences of violent behavior.

GENOCIDE DISCOURSE AND POLITICAL HARMS: THE CASE OF CONVENTIONAL WISDOM ABOUT RWANDA¹

Abstract: This essay explores the connections between genocide discourse that emerged in an aggressive way in the West right after the Cold War's end and political harms that have seen entire countries disappear or become unrecognizably reshaped in many ways. Part of this genocide discourse served the purpose of establishing a quick, stable, and practically immutable accounts of certain violent episodes as consisting of genocides. These accounts turned into "conventional wisdom" that finds its influence even in academic, scholarly writing. By examining conventional wisdom on Rwanda in 1994 that turns out to be false in all its tenets, this essay demonstrates how morally and methodologically perilous is the practice by many scholars of simply presupposing conventional wisdom in their work that passes for scholarship.

Keywords: Genocide discourse; political harm; conventional wisdom; Rwanda; proper scholarly methodology.

“Genocide” is quite a powerful word. While as a concept it has a *strictly* legal definition within positive international law spelled out in the Convention on Prevention and Punishment of the Crime of Genocide, its political use dramatically increased in the immediate aftermath of the Cold War. Genocide narratives played an important role during 1990s in the developments that lead to the dismantling of Yugoslavia as a state, and changing Rwanda forever. These examples clearly indicate a connection that genocide discourse can have to political harms that ensue in certain contexts, including ending states. More recently, the United States started initiatives for “genocide prevention,” thus expanding the genocide discourse and increasing the chances for political harms in many regions of the world.

The chief features of the genocide narratives on Yugoslavia and Rwanda in the 1990s were their rapid introduction and enduring nature of the initially

*d8aj@pdx.edu

¹ This article builds on a section from my (2013a) and offers to explore, using the case of Rwanda as an example, the connection between current Western genocide narratives and political harm.

formulated content; they are apparently impervious to facts or any incentive for their modification. Quickly formed, narratives about those events maintained astonishing stability over time. As if at once all relevant evidence was in place to accurately represent in a single and fairly simple story the events that took place, practically as they were unfolding. This is what we may call “conventional wisdom” about an event; in this case the violent episodes in Yugoslavia and Rwanda in the last decade of the 20th century. This article will explore the desirability of scholarly projects that would study, on the one hand, the connection between genocide discourse and political harm, and the role of conventional wisdom within this discourse in facilitating the infliction of political harms, on the other. The latter is accomplished here by examining the conventional wisdom on Rwanda. But first, a few general points about researching the connection between genocide discourse and political harms.

Political Harms of Genocide Discourse

A research agenda that explores the ambiguities that threaten the normative foundations and social epistemology behind current national initiatives in genocide prevention would certainly be desirable. In light of the creation by the administration of the U.S. President Barack Obama of the Genocide Prevention Task Force, which is urging the President “to make the prevention of genocide a national priority and to set up a high-level mechanism toward that end,” a careful systematic study of the emergence and function of the “genocide discourse” and possible political harms associated with it may seem like an urgent project. By making use of the concept I developed elsewhere (Jokić, 2004), “genocidalism,” and reflecting on this social phenomenon through an extensive study and analysis of many cases of genocide discourse, we could construct an account of the risks for causing serious political harms as a result of the current practice of genocide discourse.

Let us start with a normative judgment pertinent to genocide prevention. Genocide is a very serious and grave matter. Yet genocide discourse is not always as serious as is warranted. “Serious” normative judgment in this context requires keeping in clear view the interdisciplinary matrix of values. In the moral order, the word “genocide” attaches a particularly powerful stigma of wrongful action to the accused perpetrators; in the political order, its use is a call to action; and in the legal order its meaning is defined in the existing documents of positive international law. Given that the word “genocide” may equally occur within moral, political, and legal discourses, the *minimum* of seriousness in using this powerful word requires on each occasion of its use a precise and explicit “indexing” to the specific normative order. It is particularly worrisome when the legal and political

uses of the word are bifurcated. Genocide discourse is replete with conceptual “mix ups” and bifurcations of this nature which can, and often do, result in serious harms to those who find themselves on the receiving end of inappropriate uses of the word “genocide.” A significant part of contemporary genocide discourse rarely meets even the basic standard for the minimum of seriousness in utilizing the word “genocide,” which suggests that the magnitude of abuse that genocide discourse generates is potentially significant.

In the proposed research agenda, I use these conceptual confusions partly to articulate “genocidalism” as the dominant phenomenon characterizing genocide discourse. The concept can be defined as follows: (i) The energetic attributions of “genocide” in less than clear cases without considering available and convincing opposing evidence and argumentation, and (ii) the purposeful neglect to attribute responsibility for genocide in cases when overwhelming evidence exists. The phenomenon of genocidalism raises fundamental questions in social epistemology that can be motivated and introduced in a literal manner in our current political context. Were a superpower like United States to adopt the recommendation “to make the prevention of genocide a national priority and to set up a high-level mechanism toward that end,” how would the relevant judgments be made and who would be making them? Reference to “high-level mechanisms” and recent discourse on genocide suggest a central role for genocide scholars or genocide experts, those who primarily engage in genocide discourse. This idea if carefully scrutinized can be characterized in basic user-friendly terms as follows.

When we look up the word “scholar” in an English dictionary we find that it refers to a learned person who has a great deal of knowledge, especially an academic, someone who is a specialist in a given branch of knowledge. So, for example, a “genocide scholar” would, then, be a learned person whose branch of knowledge is genocide. To be more precise, we would not consider genocide a “branch of knowledge,” rather scholars from a number of branches of knowledge might choose to focus on genocide as their subject: international lawyers, sociologists, or philosophers, for example. A scholar from any of those branches of knowledge (or other disciplines) who decides to “specialize” in genocide might then qualify as “genocide scholar.” However, there is another phrase that abounds in the literature on genocide; it is “genocide expert.” An important issue is raised by considering the question of why should we need the phrase “genocide expert” at all given that the phrase “genocide scholar” already exists? Before we venture an answer, let us examine the meaning of the phrase “genocide expert” first.

When we look up the word “expert” in a dictionary we find that it refers to a person with a high degree of knowledge about a certain subject. So, a “genocide expert” would be someone with a high degree of knowledge about the subject of genocide (not necessarily an academic). When we think about the subject

of genocide, the label “genocide expert” reveals an unintended yet suggestive ambiguity. It could mean (i) someone particularly skilled in perpetrating genocide in various ways that this can be done, or (ii) someone particularly skilled in determining which historical (or current) episodes of violence constitute genocide. Let us call the skills described in (i) “genocide-engineering skills” and people who have them “genocide-engineers,” while the skills described in (ii) might be called “genocide-pronouncing skills” and the people who have them “genocide pronouncement-makers.” It goes without saying that in the current discourse on genocide everyone partaking in it, *qua* expert, wants to *count as* expert of the latter sort, and no one wants to be notorious as expert of the former kind. Everyone would rather be a pronouncement-maker than engineer in this respect. It seems to me, however, that a good case can be made for maintaining that many partakers in the current genocide discourse generate nearly as much harm as if they were in fact genocide engineers. A more robust research would be required to successfully argue in favor of this claim as an examination of a number of cases that involve work by genocide pronouncement-makers, leading to particularly worrisome consequences such as the decriminalization of aggression, would be necessary. It will suffice in the current article to simply indicate the likely result by considering a single example.

The dominant desire of genocide discourse partakers to be genocide pronouncement-makers explains well the shift in terminology from “scholar” to “expert” in this area. It is a characteristic of the current discourse (in the West) that many who are not associated with any institution of higher learning or research still want to be in the position to authoritatively pronounce on the occurrence of genocide(s). Often this is done as a call to action. The non-scholarly “experts” who desire to authoritatively pronounce on the occurrence of genocides include journalists, NGO operatives, think-tankers, Hollywood actors, or even government officials serving on various presidential task forces. The danger hidden in this idiosyncratic practice of social epistemology is clear: once pronouncements about genocide are made by “experts,” and aggressively promoted in the media, they become virtually irreversible since credibility in the political sphere usually depends precisely on firm positions and opinions, viz., the refusal to revise the once declared views. Of course, these characteristics are virtually contrary to the epistemological virtues associated with real experts: the scholars. A fuller examination of cases this discourse covers would easily expose the basic blunders concerning norms and facts, which underscore the importance of conceptual clarity in the different normative contexts of genocide.

The question about the occurrence of genocide is a question about the existence of facts that can in principle be discovered and identified. This question about the presence of genocide is not decided on the grounds of some institutional processes. Genocide does not become reality as a result of a pronouncement

by persons vested with the authority to proclaim that we are in the presence of an instance of genocide. Occurrence of genocide is not something governed by institutional rules as is the case with, for example, marriage: the right person under the right circumstances—where what counts as “right” is in both cases institutionally defined—can create a new institutional fact by simply uttering that “(by the powers vested in me) I pronounce you legally married.” The determination of genocide is more akin to discovering whether a death of a person was due to a homicide or an accident. It results from the discovery of the relevant evidence left in “nature” and our records of it rather than institutional procedures and political decisions. To put this contrast in stark and summarizing form: genocide is a *brute fact* and only guilt for the crime of genocide is an institutional fact. It is worth keeping in mind that when this distinction is overlooked genocidalism quickly ensues. I would contend that much of the current genocide discourse (propagated in the West) is indeed dominated by genocidalism. Moreover, genocidalism as part of the current genocide discourse has been widely proliferated by pronouncements by various “experts” whose number has tremendously increased in the post-Cold War period! It stands to reason, consequently, that the only way to avoid genocidalism and its politically dreadful consequences is to insist on the strict application of the canons of social epistemology. Let us see what that would be like using the example of conventional wisdom on Rwanda.

Conventional Wisdom on Rwanda

As pointed out at the outset, both in the case of Yugoslavia and Rwanda a certain narrative quickly emerged and remained stable throughout the years, impervious to any change, including minimal amendments. These stories are repeated in the same way not just in the public discourse of journalists and politicians, but also scholars from many disciplines simply presuppose them in their writings on Yugoslavia or Rwanda (presented as, and passing for, scholarship). It doesn’t really matter where we look for an account of what happened in Rwanda of 1994, we are likely to find the same story repeated, and presented in most minimalist ways. I will illustrate this with a couple of examples: the first example will come from a polemic on the character of a “just war theorist” that took place between David Polizzi and myself, while the second one will come from almost randomly picked writer on the topic of genocide, John K. Roth.

An essential part of my criticism of Michael Walzer’s utilization of the “just war” theory had to do with the following dictum: *do not mix scholarship with activism*, especially if the latter involves urging the initiation of wars of choice—aggressions—and violating customs of war. The example I used to illustrate the problem with this approach was that of the Rwanda expert, Alison Des Forges,

testifying in a Canadian court of law, in the case of Léon Mugesera, where she asserted that *as a human rights activist, she could not claim objectivity*. Polizzi responded to my use of this example in the following way:

Regardless its relationship to just war theory, the genocide in Bosnia and Kosovo needed to be stopped for all in the violent cross-fire of that conflict. Does this action also make itself vulnerable to charges of hypocrisy, particularly when a similar type of genocide was taking place in Africa at approximately the same time and the Clinton administration and European countries stood shamelessly by while hundreds of thousands of civilians were butchered? Of course it does! Former President Clinton has admitted as much, calling the lack of US involvement in Rwanda one of the greatest failures of his presidency. Perhaps, even more shameful is the fact that he forbade his UN representatives from even using the word genocide in their official correspondences when describing the events in Rwanda, for fear that such a designation would require that the United States immediately respond to that situation. They did not and hundreds of thousands of Africans lost their lives. Hypocrisy? Of course! (Polizzi, 2012, p. 124)

What this passage from Polizzi does, in a very few words, is load into the discussion all elements of the “conventional wisdom” on Rwanda. However, I want to argue that it is a mistake for a scholar to accept conventional wisdom on Rwanda as factual while discussing just war theory—or for that matter anything else, which rests on factual accuracy. I will demonstrate this error in the remaining part of this article.

While we cannot fault Polizzi for something that almost everyone in the West who discusses Rwanda does, be they scholars or not, it is nevertheless a serious failure of scholarship to simply assume the conventional wisdom. This failure can be illustrated by focusing on another example of genocide narrative, almost randomly selected, that in a very few words, just like Polizzi, presupposes the entire incorrect story of Rwanda, as it has been peddled in the West. The example I shall use is from an article by John K. Roth on genocide and philosophy of religion.

In his article Roth makes very few remarks about Rwanda, yet it is clear even on the basis of this meager content that he presupposes all elements of conventional wisdom on Rwanda of 1994, just like Polizzi did (and countless other authors regularly do). This dominant or received rendition of the 100 days of killing in Rwanda was presented in non-academic narratives by (des Forges, 1999), (Power, 2002), and (Gourevich, 1998); it was then widely transmitted by a copy-paste industry of sorts that continues to this day, despite some opposing and compelling evidence amassed by capable and credible researchers.²

² See earlier works such as (Philpot 2003), (Dickson, 2005), and the on-going

In (Roth, 2010) the author makes exactly four brief remarks about Rwanda from which it is evident that he presupposes the conventional wisdom on Rwanda. When referring to General Roméo Dallaire, Roth touts “his heroic efforts to stop genocide were thwarted by international inaction that included reluctance even to use the G word to identify the genocide that engulfed Rwanda in 1994” (Roth, p. 32). This claim is remarkably similar to the one Polizzi makes (and those we can find in many other articles on the topic). From this simple comment and attitude towards Dallaire we can reconstruct no less than five tenets of conventional wisdom on Rwanda in 1994:

(G) The tremendous violence that erupted in Rwanda in 1994 can primarily be characterized as genocide.

(UN) The UN role was heroic in a way it attempted to stop the genocide rather than being in any way complicit in the fact that violence happened.

(I) Intervention was possible but there was no will in the West to do so, particularly in the US that suffered from the so-called “Somalia Syndrome” or because the West had failed to classify expeditiously the relevant events as genocide.

(PV) The only form of political violence that took place in 1994 Rwanda was genocide.

(A) The genocidal killings occurred all over Rwanda.³

Next Roth quotes the entire list of violent episodes classified as genocides from a book where at spot number (15) we have “the Hutu campaign against Tutsi in Rwanda” (Roth, 34). This suggests tenet (G) again, and

(H) The perpetrators were Hutu as the dominant, ruling ethnic group and the victims were the ethnic minority Tutsi.

Talking about the “logic” of circumstances in which genocide can happen Roth offers this example: “‘civil war’ (Rwanda)” (Roth, 37). This suggests the next tenet of the conventional wisdom:

(CW) The violence that engulfed Rwanda in 1994 was a civil war.

Finally, writing about the effects of genocide Roth ponders: “How extensive was the damage to Tutsi existence as Hutu machetes did their worst?” (Roth, 35-36), which gives us the following element of the conventional wisdom:

project by Professors Christian Davenport and Allan C. Stam called “Genodynamics,” current results of which are available at <www.GenoDynamics.com> (accessed 5 November 2012). Also highly recommended are (Dickson, 2014) and (Collins, 2014).

³ See a very instructive lecture by Christian Davenport with a similar and related categorization of the conventional wisdom on Rwanda, “Rethinking Rwanda 1994” at the Kroc Institute, University of Notre Dame (8 April 2010) < <http://www.youtube.com/watch?v=vug3OxbpsFA> > (accessed 19 May 2013).

(M) Killings that occurred during the episode of violence in Rwanda in 1994 were for the most part committed using machetes.

In order to complete the list of claims that comprise conventional wisdom on Rwanda we can add just one more:

(R) The Rwandan Patriotic Front (RPF), then rebels but now the ruling party in Rwanda, had stopped the genocide by ending the civil war and taking control of the country (away from the Armed Forces of Rwanda or FAR).

The nine claims enumerated above represent quite accurately the conventional wisdom on Rwanda of 1994 as it emerged from the key writings and repeated often enough that it resulted in a unified narrative both in the public and academic domains. We have seen that Roth (just as Polizzi does) relies uncritically on the conventional wisdom in the case of this violent episode. But are the claims on which conventional wisdom rests true? Can they survive proper scholarly scrutiny?

It is not easy to question conventional wisdom, and doing so can be quite uncomfortable as those who ventured using appropriate methodology to research what actually happened in Rwanda during the hundred days of violence that later justified continued war and misery in the Democratic Republic of Congo causing the deaths of several more millions of people could testify. However, we can start by making a point with which all could agree. The proximate cause that triggered the large-scale massacres that followed was the shooting down of the Presidential plane. On the evening of April 6, 1994 at 20:25 the plane carrying Presidents Juvenal Habyarimana of Rwanda and Cyprien Ntaryamira of Burundi was shot down by two surface-to-air missiles as it approached the international airport in Kigali. The plane operated by a French crew was returning the two Presidents and the Chief of Staff of the Rwandan Armed Forces (FAR), General Deogratias Nsabimana, from a summit held in Dar es Salaam. One could hardly expect that this would become the most under-investigated presidential assassination and terrorist act in history. Still more deplorably, this event would soon become known simply as a “plane crash”. Thus, even the 1999 “Report of the Independent Inquiry Into UN Actions During the 1994 Genocide in Rwanda” commissioned by Kofi Annan contains a section titled “The Crash of the Presidential Plane: Genocide Begins” though it is stated there that “at approximately 20:30 the plane was shot down as it was coming in to land in Kigali” (UN, 1999, p. 15). Similarly, Samantha Power starts her chapter on Rwanda describing how the news of the Presidential plane having “been shot down” (Power, 2002, p. 329) was received by General Dallaire, only to become a “plane crash” on the very next page and in all later references to this event. So have done countless others (journalists and scholars) in their writings about Rwanda of 1994.

A major clarification regarding the shooting down of the Presidential plane specifically and a decisive setback for the conventional wisdom on Rwanda in general occurred in November 2006, when the French anti-terrorist judge Jean-Louis Bruguière issued a report and an international arrest warrant against the current Rwandan President and leader of RPF Paul Kagame, for the deliberate assassination of President Habyarimana. Bruguière was of the view that Kagame knew full well that large-scale massacres would ensue after the downing of the plane enabling him and the RPF to take complete power in Rwanda by force. Judge Bruguière's rigorous six-year investigation, along with more or less concurrent revelations about the elements from another investigation carried out by Michael Hourigan, an Australian lawyer and one of the lead investigators at the International Criminal Court for Rwanda (ICTR) office of the Prosecutor, whose inquiry into the shooting down of the plane was personally shut down by the ICTR's Prosecutor Louise Arbour, and above all the testimony of Abdul Ruzibiza, a former RPF officer, before the ICTR provide decisive evidence that a 'network commando' of the RPF had shot down President Habyarimana's plane. Ruzibiza testified publicly at the ICTR that:

The missiles came from Uganda in the month of January and they were transported to Mulindi; and, from Mulindi, the missiles were taken to Kigali in the month of February—if my memory is good... Sometimes I don't remember dates very well. And from within the Parliament building (CND) the missiles were brought to Masaka. And the missiles were transported in a UNAMIR military convoy. (*Prosecutor v Bagosora et al*, (Transcript) ICTR-98-41-T (March 10 2006) 44, lines 14-18)⁴

Masaka is in the outskirts of Kigali near the airport, the area from which the missiles were fired. The evidence indicates that the Presidential plane was shot using missiles that were the property of the Ugandan Army purchased from the Soviet Union in 1987.

The combination of judge Bruguière's report, Hourigan's investigation, and Ruzibiza's testimony is damning for the tenet of conventional wisdom labeled (UN) and in particular the former UN mission commander, General Roméo Dallaire: he was in charge of the so-called Kigali weapons secure area from where the missiles were shot, and if the missiles arrived to their tactical destination in a UNAMIR military convoy, then general Dallaire—far from being a hero who tried to stop the genocide as Roth and others claim—appears at best an incompetent military cadre and at worst an accomplice in the operation of putting the missiles in place for carrying out the presidential assassinations and unleashing massacres that the RPF would use to grab power in Rwanda. This evidence is also damning for the tenet (R), since if the RPF shot down President Habyarimana's plane, Kagame

⁴ My translation from French.

can no longer be deemed a heroic military genius who stopped a genocide. As we shall soon see there is another reason why (R) is false.

That all tenets constituting conventional wisdom on Rwanda in 1994 are incorrect is shown in the research undertaken over the last fifteen years by Christian Davenport and Allan Stam,⁵ supported by the U.S. Agency for International Development. The team led by these two prolific and well-regarded political scientists has accumulated a huge body of data from many sources including the following: a wide variety of nongovernmental organizations that had compiled information about the killings; interviews with Rwandan government elites and a household survey of the Butare province during their study visit to the country; detailed maps that contained information on the location of the FAR military bases at the beginning of hostilities obtained with considerable difficulties from the ICTR; a preliminary database that ICTR prosecutors had compiled from thousands of eyewitness statements associated with the 1994 violence, based on some 12,000 different people that this UN body had deposed that the research team compared with information found in CIA documents, other witness statements, academic studies of the violence; and the U.S. Defense Intelligence Agency information that documents approximate positions of the RPF units over the course of the war, which the research team updated using CIA national intelligence estimates obtained through the Freedom of Information Act and then updated again based on interviews with former RPF members, whose recollections the team corroborated with information from the FAR.

Using the data compiled from all these sources the research team of Davenport and Stam was able to code events during the 100 days of violence by times, places, perpetrators, victims, weapon type and actions enabling us to better understand *what really happened* in Rwanda in 1994. Having documented where killings took place and using the maps that showed the relative positions of the FAR and the RPF over time, Davenport and Stam were able to relate these deaths to the changes of the battlefronts and conflict zones presenting all this as an animation using sophisticated computer software. Particularly useful is the animation of violent deaths and troop overlays showing troop movements and zones of control with median estimates of daily killings during the 100 days of massacres. The data accumulated and their visual presentations by this team of researchers suggest a number of conclusions about what went on in Rwanda conflict with respect to all tenets of the conventional wisdom.

Anyone who was to consult the material described above would quickly realize that claims (A) and (CW) are incorrect. The data clearly show that not all

⁵ The essential aspects of their work on Rwanda is presented and explained in detail in Christian Davenport and Allen C. Stam, "Genodynamics", National Science funded data collection effort and analysis of 1994 Rwandan genocide [Http://www.genodynamics.com](http://www.genodynamics.com). See also Davenport and Stam, 2009).

of Rwanda was engulfed in violence at the same time. Rather, the violence spread from one locale to another, and the movements of the RPF dictated the direction and pace of killings. This is what Davenport and Stam judge as their *most shocking finding*: The killings in the zone controlled by the FAR would escalate as the RPF moved into the country and acquired more territory. When the RPF advanced, large-scale killings escalated in the areas directly across the moving frontline. When the RPF stopped, large-scale killings also mostly stopped. This is another reason why the tenet (R) of conventional wisdom is false as the data show that much of the killing would *not* have taken place if the RPF had simply called a halt to its invasion.

The much-neglected aspect of Rwanda in 1994 is the international character of the conflict, which meant that this was not simply a civil war. The moment the President was assassinated the RPF moved into action not just from its bases in the north of the country and the center of Kigali that the RPF controlled as a result of the Arusha Accords, but the RPF started a full blown military invasion, which constituted an aggression against Rwanda from Uganda by the RPF. It should be noted that many leading members of the RPF were officers in the Ugandan army, including Paul Kagame, and that the aggression was mounted using Ugandan military materiel. This was the second such aggression after the FAR repelled a similar attack on the country by the RPF in 1990, followed by a series of political agreements reached by the two parties, which should have seen the RPF and the FAR both partially demobilized and reintegrated into a national army. Contrary to what could have been reasonably expected after the signature of the Arusha Accords, the RPF failed to transform into a political party that would participate in the upcoming elections and even shared the power.⁶ Instead, as a result of the simultaneous attack on the presidential plane and invasion from Uganda violence that erupted must be given a character of both international (aggression) and civil war. The plausibility of the tenet (CW) is further diminished by the finding of Davenport and Stam according to which, contrary to the claims by the Tutsis outside the country to have invaded Rwanda from Uganda on behalf of the Tutsis inside, the invading force actually had a primary goal of conquest and little regard for the lives of Tutsis residing in Rwanda. In fact, the Tutsi diaspora who were largely English and Swahili speaking had very little awareness about the living conditions of, or contacts with, Tutsi Rwandans who spoke Kinyarwanda and French, and who were well integrated in the Rwandan society. It is hardly a stretch to think that invading Tutsi military must have appeared as proper foreigners even to Rwandan Tutsis, making the classification of this conflict as international aggression even more appropriate.

Much of the research by Davenport and Stam is concerned with the nature of killings that took place with a direct bearing on the claims (G), (H) and

⁶ For a more detailed account of the institutional framework in place at the time see the chapter entitled “Antécédents” in (Reynjens, 1995, p. 15-19).

(PV) that are parts of conventional wisdom. The best available data allow us to reconstruct where the violence took place, the types of killing that occurred, as well as the identity of victims and perpetrators. While the violence did seem to begin in the FAR controlled area it must be underscored that it also took place in the RPF-captured territory, and along the (clockwise moving) front between the two warring parties. In order to understand the nature of the hundred day killings one must keep track of the events in these three shifting spatial segments (areas controlled by the FAR, areas controlled by the RPF, and the frontline). The data show that multiple processes of violence took place simultaneously: many of the killings were spontaneous or opportunistic killings to settle political, economic and personal scores with Hutus and Tutsis playing the roles of both attackers and victims; in the territory controlled by the government's FAR Hutu victims significantly outnumber the killed Tutsis, which suggests that a government's attempts to exterminate an ethnic group—that is, genocide—was hardly the only motive for the killing in the FAR controlled territory; and in the RPF controlled areas large-scale killings happened in refugee camps, and in individual households where the RPF targeted among others the Hutu elites. Hence, the killings were perpetrated by government forces, by the RPF rebels, and by citizens engaged in opportunistic killings.

The complex picture of the violence that emerges from this study suggests that genocide was just one of many forms of violence that took place simultaneously. Furthermore, when Davenport and Stam compared reported deaths from all different sources that were consulted they quickly concluded that there were not enough Tutsis in Rwanda to account for all the killed. Consulting the census of 1991 we obtain the number of approximately 600,000 Tutsis in Rwanda at that time and if we subtract from this number the 300,000 who, according to Ibuka, the Tutsi survivors organization,⁷ lived through the violence, we get the actual number of killed Tutsi. Depending on the estimate of the total number of victims we take into consideration we can conclude that the number of Hutus killed is either comparable to or vastly greater than the number of killed Tutsis. If we take the usually cited numbers suggesting that 800,000 to 1 million had been killed, then the killed Hutus outnumber the killed Tutsis by a 3 to 1 ratio, or more. All of this goes to show that claims (G), (H) and (PV) are false. Also contrary to the conventional wisdom, and tenet (M), the research shows that most deaths were caused by military weaponry.

The complex picture of Rwandan violence portrayed by this research found instant critics, and provoked not only anger by the regime in Rwanda but

⁷ It must be noted, however, that this is an extremely partisan organization and that this estimate of theirs must be taken as very conservative, and thus indicative of the very real possibility that in fact many more Tutsis survived, which only means that if the number of total victims is kept steady that many more Hutus were among the victims.

also accusations of genocide denial. This has been the most curious outcome since Davenport and Stam had never denied that a genocide took place—in fact, their estimate is that there were some 100,000 genocidal killings—but have concluded in their research that genocide was only one—and not the principal—form of violence that occurred in 1994. The complaints against these researchers appear to be based on a specific and widespread attitude regarding Rwandan killings. While I have explored elsewhere, in the context of violence in Bosnia of 1990s (Jokic, 2013b), the “genocide or nothing” attitude and the corrosive effect it has on scholarship (when it exhibits what I called “activism *in* scholarship”), but here we see a similar attitude we may call “nothing but genocide” that prevents one from actually grasping (or even wanting to) what really happened in Rwanda. However, claims (G) and (H) cannot be sustained by sheer insistence and stubbornness, particularly if they clash with our best data.

It remains to consider the tenet (I) of the conventional wisdom. Davenport and Stam did not see intervention of any sort as a possibility in Rwanda. Their main reason is the fact that almost the entire population of Rwanda was on the move. Everyone tried to either leave the country or at least avoid finding themselves right in front of the point of contact between the FAR and the RPF, where most of the killings took place. In my judgment, the most significant finding of Davenport and Stam is that in Rwanda *people got killed not because of who they were but because of who they were not*. With almost everybody on the move and the fact that the Hutus and the Tutsis are physically indistinct from one another, people got killed because they were perceived as *non-locals* who as such were seen as presenting a threat (as fifth column infiltrators or criminally minded opportunists). Rwandans tragically found themselves in a situation when one could not meaningfully assert who he or she was, but it could be fairly clear who one was not, in the sense of being a non-local person, not from here, not one of us; therefore presenting danger that must be removed. This is of huge conceptual importance as the nature of killings appears as an exact mirror image of genocide. Perhaps we should give it a separate label. I would propose *aliundecide*, from Latin words “aliunde” meaning “those from another place” and “cide” for “killing”. Even if somehow justified or desired, a foreign military intervention with any chance of success in such a context seems unlikely to say the least.

Conclusion

Using the example of Rwanda I have engaged in this article the question about the proper place for conventional wisdom within scholarship or academic debates. While the practice of identifying the main tenets of conventional wisdom regarding violent historical episodes, such as the hundred-day killing

in Rwanda, and seeking evidence that supports or counters those claims can be entirely legitimate and methodologically justified, the opposite practice of simply presupposing conventional wisdom, however, is objectionable both on the moral and methodological grounds. Namely, simply taking for granted the conventional wisdom within a work of scholarly research or an academic polemic must be seen as a particularly grave mistake: something we may call the Appeal to Conventional Wisdom Fallacy. The error is that much more serious if it can be demonstrated, as I have attempted to show here with respect to Rwanda, that *all tenets* of conventional wisdom about the case are false. In a situation like that, it becomes egregiously obvious that it is methodologically and morally objectionable to espouse conventional wisdom in light of the fact that contrary and compelling evidence is readily available.

Furthermore, we should realize that genocide discourse that propels a certain set of immutable elements of a story about a violent episode, such as Rwanda, constituting a “conventional wisdom” about what had transpired, effectively serves to mask the political reality that emerged *post bellum*. This reality may take many forms, but often those include negative political effects, even to the point of ending or essentially reshaping a given state beyond recognition, a phenomenon that I have here referred to as “political harms”. Consequently, scholars who in their work simply presuppose conventional wisdom about a violent episode such as Rwanda, position themselves in the space where these political harms are to them invisible, thus any discussion of those harms is for them methodologically inaccessible. This clearly shows the objectionable character, both methodologically and morally speaking, of espousing conventional wisdom in one’s scholarship, which is a practice that is unfortunately too common in the academic component of contemporary genocide discourse.

References:

- Collins, B. (2014). *Rwanda 1994: The Myth of the Akazu Genocide Conspiracy and its Consequences*. New York NY: Palgrave Macmillan.
- Davenport, C. and Stam, A. C. (2009). What Really Happened in Rwanda? *Pacific Standard*. Available at < <https://psmag.com/what-really-happened-in-rwanda-72814bc7aca7#.wldmt4pn6>>.
- Des Forges, A. (1999). *Leave None to Tell the Story: Genocide in Rwanda*. Human Rights Watch.
- Dickson, D. (2005). De l’invisible attentat aux faux experts: le combat des avocats de la défense au Tribunal Pénal International pour le Rwanda. In Charles Onana (ed), *Silence sur un attentat: Le scandale du génocide rwandais*. (p. 83-100). Paris, France: Editions Dubois.

- Dickson, D. (2014). Foreword. In Barrie Collins, *Rwanda 1994: The Myth of the Akazu Genocide Conspiracy and its Consequences* (p. viii-xi). New York NY: Palgrave Macmillan.
- Gourevich, P. (1998). *We Wish to Inform You that Tomorrow we will be Killed with our Families: Stories from Rwanda*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Jokić, A. (2013a). Transitional Justice and “Genocide”: Practical Ethics for Genocide Narratives. *The Journal of Ethics* 18(1), 23-46.
- Jokić, A. (2013b). Conventional wisdom about Yugoslavia and Rwanda: methodological perils and moral implications. *Journal of Philosophy of International Law* 4(1), 1-29.
- Jokić, A. (2004). Genocidalism. *The Journal of Ethics* 8(3), 251-297.
- Polizzi, D. (2013). Just war, genocide, or necessity: A critical response to Jokic. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology* 4(2), 115-126.
- Philpot, R. (2003). *Ça ne s’est pas passé comme ça à Kigali*. Montréal, QC : Les Éditions des Intouchables.
- Power, S. (2012) *“A Problem from Hell”: America and the Age of Genocide*. New York, NY: Basic Books.
- Roth, J. K. (2010). Easy to remember? Genocide and the philosophy of religion *International Journal for Philosophy of Religion* 68, 31-42.
- Reynjens, F. (1995). *Rwanda: Trois jours qui ont fait basculer l’histoire*. Paris, France: L’Harmattan.
- United Nations. *Report of the Independent Inquiry into UN Actions During the 1994 Genocide in Rwanda* (1999).
- Prosecutor v Bagosora et al*, (Transcript) ICTR-98-41-T (March 10 2006).

Aleksandar Jokić
Portland State University
Portland, Oregon, USA

DISKURS GENOCIDA I POLITIČKA ŠTETA: PRIMER KONVENCIONALNE MUDROSTI U SLUČJU RUANDE

Ovaj esej razmatra povezanost između diskursa genocida koji se najednom i u agresivnom obliku pojavio na Zapadu odmah posle kraja Hladnog rata i političke štete koja je u nekim slučajevima dovela do nestanka čitavih država (npr. Jugoslavija) ili njihove rekonstitucije u nešto što je u mnogome neprepoznatljivo u poređenju sa onim što su te države bile u ranijem periodu (npr. Ruanda). Delimično, ovaj diskurs genocida služio je svrsi brzog formulisanja stabilnih i nepromenljivih priča o raznim istorijskim epizodama koje su uključivale nasilje kao slučajeve genocida. Ove priče se neprimetno pretvaraju u „konvencionalnu mudrost” koja svoj uticaj pronalazi čak i u okvirima akademskog, naučnog rada. Baveći se konvencionalnom mudošću o Ruandi iz 1994. koja je, ispostavlja se lažna u svakom svom aspektu, ovaj esej pokazuje do koje mere je moralno i metodološki nedopustiv pristup velikog broja naučnika koji u svojim radovima, koji na neki način prolaze kao naučni radovi, prosto podrazumevaju konvencionalnu mudrost.

Прикази

О СРПСКОМ КУЛТУРНОМ ИДЕНТИТЕТУ

Зоран Аврамовић (2016), *Књижевна раскрића:идентитет, Андрић и Црњански*, Београд: Лагуна

DOI 10.7251/FIZN1701357K

У издању београдске Лагуна појавила се монографија Зорана Аврамовића под називом *Књижевна раскрића:идентитет, Андрић и Црњански*. У овом вредном штиву аутор разматра проблем културног идентитета српске националне заједнице, пре свега однос националног и страног у српској култури и књижевности. На почетку се разматра један сложен друштвени феномен, а то је однос културе и мултикултуре. Аутор културу дефинише, полазећи од Шпенглера, као специфично давање реалног и симболичког правца егзистенцији једног народа, она је дакле та која обликује и усмерава појединачне и колективне животе. Међутим, култура је јако динамична категорија, врло често нисмо у могућности да разлучимо шта је то што је наша властита културна традиција, а шта су вредности које смо преузели из других култура. У испитивању српског културног идентитета, по мишљењу аутора, није могуће избећи појам мултикултурализма, пре свега због тога што је српска нација просторно и историјски измешана са другима нацијама на Балкану и зато што баштинимо идеју и праксу југословенства. Поставља се онда питање како одредити границу довољног учешћа елемената стране културе у националној. По мишљењу аутора на сцену би тада требало да ступи културна политика која треба да буде у служби очувања националног културног идентитета. Примере погрешне културне политике аутор препознаје у периоду постојања југословенске државе када је култура српског народа била под великим идеолошким притисцима, најпре идеологије југословенства, а касније и идеологије братства и јединства. Процеси акултурације и енкултурације су увек били и биће присутни у националној култури, али у којој мери то је по мишљењу аутора ствар избора државне културне политике, појединаца и стваралачких група.

Други део књиге посвећен је анализи културног и књижевног идентитета, односно тражењу и анализи конститутивних елемената тог идентитета (материјалних, симболичких и семантичких). Такође, поставља се питање на који начин једна култура и њени елементи улазе у књижевност, односно како митове, идеје и симболе једне културе обликује књижевност. Аутор сматра да је књижевност неодвојива од њеног ствараоца, публике и политичког простора у коме настаје. Међутим, шта је са оним ствараоцима

који обрађују теме других култура или пишу на језику који им није матерњи. Ти феномени нам онда не допуштају да будемо искључиви у дефинисању идентитета националне књижевности. Књижевна дела припадају оној националној култури из које писци потичу, култури у којој живе добровољно или принудно, култури језика на коме је дело написано и свим оним културама на чији је језик дело преведено. У историји српске књижевности срећемо двојни културни идентитет као и онај мултикултурални. Елементи страних култура уграђени су у идентитет српске књижевности кроз биографију писца и рецепцију страних култура. За велики број књижевних дела аутор тврди да припадају српској, али и другим културама.

На српску културу па и књижевност велики утицај имају структурне карактеристике српског друштва и културна свест у чијем је средишту страдање и патња због косовског пораза. Такође, историјски поглед на српску културу показује да је она у сталном трагању за властитим идентитетом, јер је кроз дуги историјски период свој идентитет стварала на отпору према византијском, турском и германском утицају уз истовремено прихватање неких утицаја из ових култура. У свакодневном, економском, научном, образовном српска култура је била отворена према другим културама. Оно у чему је развијена културна резистенција према другим културама јесте православна вера, епска књижевност и косовски мит. Питање односа према другим културама увек се на нашим просторима преламало у политици. Велики број значајних појединаца из области културе деловало је и у сфери политике. Културни идентитет српске књижевности не може се анализирати без ове чињенице. Сусрет писаца и политике се одвија на следећим нивоима: политичко ангажовање књижевника, транспоновање политике кроз књижевна дела и политички утицај књижевних дела у јавном животу. Учешће књижевника у сфери политике довело је до појаве литераризације политике. Однос према свету у књижевности преноси се на политички терен где је доминантан прагматски начин размишљања. То доводи до тога да политика добије једно идеалистичко и емоционално значење уместо прагматског и интересног. По мишљењу аутора српски књижевници су били отворени за шира културна струјања, али су истовремено неговали митско-верско мишљење. И када су се укључивали у сферу политике утицај митскопоетског мишљења је био доминантан.

Други део ове монографије посвећен је анализи енкултурације кроз анализу биографије и стваралаштва Милоша Црњанског и анализи културних идентитета у романима Иве Андрића. Кроз ову анализу аутор одговара на питање у каквом културном идентитету се обликује српска књижевност. У свом историјском трајању и српска култура и књижевност је поливалентна, трпи међународне културне утицаје, али у свом језгру и даље има језик и православну веру. Како српска култура нема чврст и кристализован

идентитет, тако ни својој књижевности не може понудити сигурне оквире препознавања осим језика. У бићу српске културе аутор разликује три типа идентитета: национални, двојни и мултикултурни. Такво стање културе има за последицу да српска књижевност обликује свој идентитет у језику. Дакле језик је основни идентификатор културног идентитета српске књижевности, а у том језику постоје и развијају се различита културна значења и обрасци. На крају, мора се истаћи да ова изузетна студија која се бави сложеним феноменима у култури (идентитет, акултурација, енкултурација) доприноси новом разумевању односа идентитета, културе и књижевности и даје херменеутичке смернице за њихова даља проучавања.

Бисерка Кошарац

РАЗУМИЈЕВАЊЕ ПРОЦЕСА ОРГАНИЗАЦИОНОГ ПОНАШАЊА

(Јасна Бајрактаревић, Фуад Бајрактаревић, Шуајб Солаковић,
Организационо понашање, Сарајево: Avery, 2013)

DOI 10.7251/FIZN1701361K

Књига *Организационо понашање* аутора Јасне Бајрактаревић, Фуада Бајрактаревића и Шуајба Солаковића се бави индивидуалним и групним обрасцима понашања које су карактеристичне за савремене организације. С обзиром на то да организационо понашање представља примијењену научну дисциплину која истражује значај индивидуалних, групних и организационих фактора на понашање људи у организацијама, али и ефикасност самих организација и задовољством и развојем властитих перформанси појединца, од изузетног је значаја је, не само за психологе, већ и за друге науке и за особе које руководе различитим организацијама постојање књиге која ће пружити основна сазнања у вези њих и подићи свијест о значају изучавања овог проблема уопште. Неопходан интердисциплинаран приступ разумијевања и предвиђања организационог понашања је истакнут и обухваћен овом књигом, али су наглашени и сагледани неопходни психолошки феномени и дата психолошкеинтерпретације на којима је то неопходно. На основу тога се књига са потпуним правом може сврстати у Едицију *Пословне психологије* за коју се истиче да припада (трећа је књига Едиције *Пословна психологија*).

Књига садржи 236 странице и шест поглавља, а свако од њих је јасно означено и именовано на посебним страницама на којима се, осим редног броја поглавља и његовог назива, налазе садржаји који су у оквиру њих обрађени. Наведени приступ омогућава читаоцу да лакше стекне увид у цјелину која је обрађена у оквиру појединачних поглавља.

У оквиру првог поглавља (11-21), *Дефиниције и значај проучавања организационог понашања*, аутори дефинишу појам организационог понашања у смислу разумијевања, предвиђања и контроле понашања у организацији. Осим наведеног, дефинишу и појам понашања као функцију личних карактеристика и средине. Саље образлажу значај проучавања организационог понашања уз осврт на научне дисциплине чија су сазнања неопходна за разумијевање наведеног проблема: антропологија, социологија, психологија, теорија организација и управљање људским

ресурсима. Приликом објашњења приступа развоја и објашњења општег модела организационог понашања наведена су и објашњена три приступа: когнитивни, бихејвиористички и когнитивно-сазнајни. Разумијевању појма организационог понашања доприносе цјелине у којима се истиче значај контекста за разумијевање и објашњење понашања појединца (*Организација, контекст и организационо понашање*), значај рационалног и емоционалног за постизање позитивних резултата у организацијама (*Рационално и емотивно у организационом понашању*), као и значај индивидуалних разлика за организационо понашање (*Разлике међу људима и њихов утјецај на организационо понашање*). На крају поглавља шематски су приказани, а затим и објашњени нивои организационог понашања.

Друго поглавље (23-116) које је именовано *Индивидуални процеси и/у организационом понашању* чине садржаји који су усмјерени на психолошке особине и процесе које утичу на организационо понашање и који се могу развијати у оквиру организација. Аутори су прије свега дефинисали појам личности осврћући се на факторе који генерално утичу на развој личности, као и на црте и димензије личности које су важне за разумијевање организационе културе и организационог понашања. Истакнут је значај познавања црта и димензија личности у циљу усклађивања појединца са захтјевима посла и то кроз процес селекције особа с обзиром на постојеће способности за одређене послове, провођења обуке како би запослени развили неопходне вјештине и знања за обављање одређених послова, те за редизајнирање послова. Утори истичу да је један од најважнијих практичних задатака организационог понашања проналажење хармоније личности појединца и посла. С обзиром на то да такође истичу да велики дио живота који појединац проведе у организацији захтијева балансирање његових личних потреба и жеља са потребама организације, аутори су објаснили однос личности, потреба и понашања, као и то на које системе личности је неопходно обратити пажњу приликом запошљавања: лични циљеви, компетентности, вјеровања и вриједности. Истичући да познавање нечијих ставова омогућава разумијевање његовог понашања, те да се људи међусобно разликују и према способностима које их карактеришу, као и према нивоу опште и специфичне интелигенције, те емоционалним реакцијама, аутори су објаснили првенствено њихово значење, а затим и њихово манифестовање и утицај на обављање различитих радних задатака. Након објашњавања значаја познавања психолошких особина за организационо понашање, приступљено је објашњавању значаја познавања различитих психолошких процеса: перцепција, учење и перформансе, а затим мотивација и модификовање понашања. Због значаја квалитетног формалног образовања менаџера, али и иновирања стечених знања, због брзих промјена у пракси менаџмента и у организацији рада, за организационо понашање

цјелина која обухвата процесе учење усмјерена је на сагледавање начина на који се они могу образовати, неформални и неформални, уз сагледавање значења појма каријере у савременим условима живота. С обзиром на то да мотив представља разлог зашто неки појединац врши одређену кативност, наведене су и објашњене стратегије радне мотивације како би се запослени мотивисали за рад: комуникација, став менаџера према запосленима, обогаћивање посла и модификација понашања. Аутори истичу да је најбоље користити комбинацију тих стратегија, с тим што доминантну улогу има она која је најпримјеренија тренутној организационој стратегији. Мјерење мотивације и типови мотивације који су објашњени у књизи обухватају савремене приступе у њиховом вршењу и изучавању што је од значаја за разумијевање организационог понашања управо у савременим условима у којима организације и егзистирају. У оквиру овог поглавља дефинисани су појмови стреса и насиља на радном мјесту, као и моћ, сукоби и конфликти у организацији уз навођење конкретних смјерница како их идентификовати, на који начин се суочити са проблемима које они изазивају и на које начине их рјешавати. На крају су објашњени процеси доношења одлука, типологија доношења одлука, те процеси и технике групног одлучивања. Такође су презентоване фазе процеса доношења одлука, с тим да аутори објашњавајући модификовање и примјену одлука не искључују могућност њиховог мијењања кад су већ једном донешене у условима када ситуација то захтијева, али и истичући који су то фактори ефикасног одлучивања. Значајно је што аутори наводе моделе и технике одлучивања које могу бити корисне за различите услове пословања.

Треће поглавље (117-195), *Групе, интерперсонални процеси, комуникација у организацији*, састоји се од садржаја који су неопходни за разумијевање групних процеса у организацији. Дефинисан је појам групе и представљене врсте и класификације група, а од посебног значаја је сагледавање основних карактеристика тима као облика формалне групе у организацији формране у сврху остварења радних или пословних циљева, а чија ефикасност утиче на пораст продуктивности и ефикасности саме организације. Такође је неопходно истаћи садржај који се односи на комуникационе процесе, а који такође могу утицати на продуктивност и ефикасност организације уопште, али и на задовољство и учинак запослених појединаца. Даље су у овом поглављу сагледавани организациони процеси у оквиру организационе културе и климе, односно с обзиром на карактеристична понашања и вјеровања која постоје у одређеној организацији. Свака организација има скуп формалних и неформалних правила понашања која је прихватила као начин на који се у њој обавља посао. С друге стране, организациона клима се односи на начин на који запослени опажају и осјећају културу која постоји у њиховој организацији.

На крају поглавља је сагледана групна динамика у смислу организационих промјена при чему су итсакнути разлози и процеси промјена уз сагледавање чинилаца који изазивају отпор према њима и давање конкретних упутстава како смањити отпор промјенама у организацији.

Четврто поглавље (197-206), *Инструменти за самопроцјену елемената организационог понашања*, дати су инструменти које је могуће користити приликом истраживања различитих проблема организационе културе, те на основу добијених резултата предузимати мјере у рјешавању уочених проблема.

С обзиром на то да је књига писана у облику уџбеника, пето поглавље (209-221) које су намијењене студентима у сврху овладавања испитивања различитих аспеката организационе културе њиховог разумијевања.

На крају је наведена *Литература* (225-236) која садржи 197 библиографских јединица које су кориштене приликом писања књиге.

Увидом у садржај књиге *Организационо понашање* могуће је утврдити да су њоме обухваћени елементи значајни за разумијевање процеса индивидуалних, групних и организационих фактора на понашање људи у организацији, али и за ефикасност организација и задовољства и развојем властитих перформанси запослених. Начин структурисања књиге је такав да омогућава јасан увид у цјелине које садржи и претходни преглед садржаја на које ће се читалац усмјерити. Маргине поред текста су искориштене за истицање значаја проучавања наведених проблема, али и значаја стицања сазнања о њима што може утицати на мотивацију читаоца да приђе садржају на озбиљан и темељан начин усвајајући информације које књига садржи, али и размишљајући о могућој примјени стечених знања. Шематски приказ, болдовање појединих дијелова текста и форматизација текста су извршени у складу са психолошким сазнањима о процесима опажања и учења, што омогућава да се књига користи као уџбеник који одговара захтјевима савременог живота и брзог процесуирања информација, али и захтјевима традиционалног усвајања знања, а који подразумијева стицање информација са којима ће појединац дугорочно да располаже и да их у ситуацијама које то захтијевају користи. Дефинисање и објашњавање појава и процеса је јасно и прецизно што омогућава читаоцу да ефикасно и тачно усвоји информације обухваћене књигом и спрјечава њихово двосмислено тумачење. Давање конкретних упутстава у рјешавању одређених проблема и инструмената за испитивање проблема организационе културе омогућава коришћење књиге и у пракси. Такође је неопходно истаћи да су појаве и процеси који чине садржај књиге објашњаване ослањањем на сазнања савремених истраживања и савремене праксе.

Начин писања књиге и информације које садрже даје могућност њене препоруке као адекватног уџбеника у настави на факултетима на којима се изучава Пословна психологија. Међутим, књига превазилази оквире уџбеника у смислу да указује на практичне проблеме и практична рјешења организационог понашања, те се може препоручити свима који су у преоцесу рада, поготово особама на управљачким позицијама, али и за студенте психологије који ће након завршетка студија примјењивати стечена знања у различитим радним организацијама, али и за особе различитих образовних профила који се баве процесима планирања, организовања и усмјеравања рада, а самим тим и појединцем или групама људи који представљају важан чинилац успјешности и ефикасности тих процеса.

Наташа Т. Костић

NOVINARSTVO IZMEĐU TEORIJE I PRAKSE
(Prikaz knjige: Aleksandar Bogdanić, 2016., *Razmatranje*
novinarskog diskursa i teorije medija – uvod u teoriju
***novinarnosti*, Banja Luka: Komunikološki koledž)**

DOI 10.7251/FIZN1701367V

Knjiga „Razmatranje novinarskog diskursa i teorije medija – uvod u teoriju novinarnosti“ autora Aleksandra Bogdanića predstavlja pravo osvježenje za recentnu komunikološku literaturu Bosne i Hercegovine i regiona. Već na samom početku možemo primjetiti da dugačak naslov knjige, na prvu, može da djeluje odbojno onima koji se ne susreću često sa komunikološkim temama. Međutim, već sa početnim stranicama autor plijeni pažnju čitoaca i uvodi ga u svijet komunikoloških rasprava, dilema i teorija. Laganim stilom pisanja, neopterećenim, često nerazumljivim komunikološkim terminima, Bogdanić čini da se knjiga čita u dahu.

Osnovni predmet interesovanja ove studije se odnosi na pitanja iskonskih potreba ljudi za informacijama/komunikacijom u društvenoj zajednici, ali i načina zadovoljavanja ovih potreba koje su nerijetko tokom duge istorije ljudskog postojanja značile goli opstanak pojedinca i zajednice. U tom smislu, kvalitetno javno/društveno informisanje (novinarstvo) je normativno pitanje čiju istorijsku genezu Bogdanić uspješno opisuje u tekstu. Autor traga za najboljim modelom javnog i društveno odgovornog komuniciranja, koje je svoj profesionalni oblik dostiglo sa razvojem novinarske profesije (**novinarstvo kao diskurs**). Iako se u knjizi naglašava značaj novinarstva kao osnovnog oblika profesionalnog zadovoljavanja ljudskih potreba za informacijama, Bogdanić ne posmatra novinarstvo samo kao specifičnu profesiju. Isto tako ne naglašava ulogu i značaj medijskih tehnologija kojima se sadržaji šalju publici, već nastoji prepoznati vladajuće **novinarske diskurse**, odnosno (nepisane) zakone koji upravljaju savremenim novinarstvom, ali i potrebama koje određeni diskurs kreira i nameće korisnicima (publici).

Kako bi riješio problem pronalaženja najbolje novinarske paradigme Bogdanić uvodi – teoriju novinarnosti, što predstavlja jedan od osnovnih ciljeva ovog rada, odnosno „kulminaciju monografije“.

Dvije dominantne novinarske paradigme koja se bore za „prevlast“ u savremenom novinarskom/medijskom svijetu su paradigma odgovornog novinarstva i paradigma zabave. Novinarski diskurs „novinarnosti“ se oslanja na

paradigmu koja je u funkciji informativnih potreba publike (paradigma odgovornog novinarstva). S tim u vezi možemo jednostavno reći da teorija novinarosti nastoji da na jedno mjesto okupi sve postojeće profesionalne zahtjeve, vrijednosti, norme i načela koji se stavljaju pred novinarsku profesiju. Zbog toga i sam autor će za teoriju novinarosti u jednom trenutku reći da ona predstavlja jednu „idealnu realizaciju novinarske paradigme“ (str:14). Bogdanić navodi tri osnovne vrijednosti ove paradigme: odnos prema društvenoj stvarnosti, vjesnovrijednost, i novinarski izraz (jezik). Odnos prema stvarnosti tiče se vrijednosti kao što su blagovremenost, vjerodostojnost, tačnost, potpunost i uravnoteženost u novinskom izvještavanju. Vjesnovrijednost je skup vrijednosti koje svaki novinar treba imati na umu kada izvještava. To su vrijednosti kao što su: opšti društveni interes, blizina, važnost i sl. Jezik kojim se novinari koriste u svojim izvještajima može značajno da utiče na konačan smisao poruke, te prema tome treba ispunjavati kriterijume jasnoće, preciznosti ili cjelovitosti (str.175). Osim ovih vrijednosti, Bogdanić smatra da su istinitost i odgovornost dva najvažnija načela paradigme novinarosti. U najkraćem načela se odnose na usmjerenost ka novinarstvu koje je oslobođeno ideologije, odnosno odgovornosti prema publici za ono što se objavljuje.

S obzirom na to da teorija novinarosti može poslužiti i kao priručnik tj uputstvo za dekonstrukciju, svih medijskih sadržaja, to znači da se praktičnom primjenom ove teorije mogu uspješno razotkriti profesionalni nedostaci u medijskim tekstovima. Međutim, osim dekonstrukcije, monografija pruža vrlo precizna uputstva za kreiranje sadržaja koji bi u potpunosti bili u funkciji društveno odgovornog novinarstva. Imajući u vidu postojanje normativnih zahtijeva koje paradigma novinarosti nalaže, sigurni smo da će novo djelo Aleksandra Bogdanića otvoriti prostor za debatu o održivosti teorije kao i njenoj praktičnoj primjeni u svakodnevnoj novinarskoj praksi.

Osim analize novinarskog diskursa i teorije novinarosti što su i osnovni motivi za nastanak ovog teksta, vrijednost monografije proizilazi i iz još jedne, ništa manje značajne, činjenice. Naime, u drugom dijelu knjige Bogdanić uspijeva da ponudi pregled svih značajnijih klasičnih (tradicionalnih), ali i savremenih (postmodernih) medijskih/komunikoloških teorija. U tom kontekstu u knjizi su dobrim dijelom zastupljena istraživanja koja su karakteristična za ovih pet komunikoloških škola: Toronto škole ili popularne škole tehnološkog (medijskog) determinizma (Inis, Makluan, Postman), čikaške škole na čelu sa teoretičarima simboličkog interakcionizma (Mid, Blumer), frankfurtske škole kritičkog mišljenja (Adorno, Horkhajmer, Habermas), predstavnika britanskih studija kulture (Hol, Vilijams), te Kolumbija škole na čelu sa Kacom i Lazarsfeldom. U nastojanju da što bolje predstavi postojeće teorije Bogdanić se ne odlučuje za dobro oprobani i rekli bismo najlakši način hronološkog ređanja teorija, već ih objašnjava uklapajući ih u širi kontekst odnosa između medija/novinarstva i društva prema dinamici i potrebama svog teksta.

Imajući u vidu relativno mali broj knjiga koje se na ovaj način bave komunikološkim temama/teorijama, sigurni smo da će ovo pregledno, jasno i konzicno, a opet vrlo detaljno i sveobuhvatno Bogdanićevo djelo vrlo jezgrovitog teksta pronaći svoj put do stručne, ali i šire čitalačke publike.

Vuk Vučetić

Полемике

ХАБЕРИ СЕЋИЈАШКИ О ВЛАШКОМ НАСЛЕЂУ У ЦЕРНИЦИ У ГАЦКУ

DOI 10.7251/FIZN1701373P

Средином 2016. године, на електронском порталу „*Stanak*” објављен је нови број часописа: „*Godišnjak, Centra za balkanološka ispitivanja, knj. 44, Akademije nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, Sarajevo 2015*”. У наведеном часопису посебну пажњу привукао нам је рад Е. Куртовића, гдје аутор, из перспективе кабинета, оцјењује теренска истраживања Р. Пекића у Церници у Гацку. У истом раду, Е. Куртовићев је изрекао негативне квалификације и на рачун архивских истраживања М. Вега и Б. Храбака.¹

Недавно је на поменутом електронском порталу „*Stanak*”, објављен негативан приказ књиге, штампане прије четири године: „*Фирентинци на Балкану 1300–1600*”, чији је аутор Р. Пекића. Интересантно да писац критике није потписао право име и презиме, већ псеудоисторичара Рада Јованића.²

¹ Е. Kurtović, *Vlasi Drobniac i stećci (Crtice o Nikoli Raškoviću i njegovim naslednicima)*, Godišnjak CBI ANU BiH, knj. 44, Sarajevo 2015, 303–316. Што се тиче наведеног електронског портала, за себе истичу да су: „*Društvo za proučavanje srednjovjekovne bosanske historije – Stanak, ustanovljeno krajem 2010. godine, pri Odsjeku za historiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu*”. Пројектом руководи доцент Е. Филиповић уз помоћ и подршку професора Одсјека: Д. Ловреновића, П. Ћошковића и Е. Куртовића.

² У критици „*Фирентинци на Балкану 1300-1600, ili kako ne treba pisati znanstveno djelo*“, аутор се чуди, како се научна јавност, није изјаснила о наведеном дјелу. Напротив, до сада су написана три позитивна приказа на књигу, о којој су се на најљепши начин изјаснили разни научници, на одржаним промоцијама од Београда до Требиња. Поред тога, књига *Фирентинци на Балкану 1300-1600* номинована је за научно остварење године из области историје. Псеудоисторичар, замјера тобоже погрешан наслов, што је у реферату о подобности теме образложио ментор Б. Храбак, затим је тема одобрена од Вијећа Факултета и Сената Универзитета. Замјерено је и на недовољно коришћеној литератури о историји Фиренце, структури рада, бирократском језику, словним грешкама и друго. Што се тиче литературе, Р. Пекић није од ментора научен да „рециклира“ туђе научне резултате и пише „компилације“ на бази литературе и објављених извора, већ ради на архивској грађи и доноси непознате садржаје. Сходно томе, књига „*Фирентинци на Балкану 1300-1600*“ није намијењена за „лаике“ и „жене да читају док хеклају“, већ за ужу струку. Критичар не зна да је из неких разлога Р. Пекић, о Фирентинцима изоставио преко 300 сакупљених архивских докумената, и један дио објављених извора о политичкој историји Фиренце. Међутим, тиме није умањио значај свога дјела. О историји Фиренце написано је на десетине књига, на коју се Р. Пекић само осврнуо, онолико

Шта рећи осим позвати се на стару народну: „какав човјек, таква и бесједа“.

Евидентно је да су на наведеном порталу кренули оркестрирани напади на Р. Пекића. Изречене флоскуле попут „*kako ne treba pisati znanstveno djelo*“, личе на формулације неких „ауторитета“ из ранијег периода, који су таквим изјавама, људима лијепили „етикете“ ради њихове сатанизације у јавности. Напротив, критике упућене на ручун Р. Пекића које објављује „*Društvo za proučavanje srednjovjekovne bosanske historije – Stanak*“, потврда су и показатељ Р. Пекићу да се налази на правом научном путу.

Неопходно је да најприје видимо чиме се бави Е. Куртовић, који ничим изазван, безпотребно и непримјерено оцјењује истраживања Р. Пекића. Многима је непознато, изузев медијевистима, да Е. Куртовић и у другим својим радовима изриче негативне оцјене на рачун истраживања других колега и доказаних историчара, с том разликом што му на критике нико не одговара. Међутим, од сада ће на сваки иоле негативни помен Р. Пекића бити одговорено, без разлике, колико год то некоме било бесмислено.

Есад Куртовић је неоспорно постао препознатљив по критикама, које је започео да пише у вријеме док је још био асистент. На његовом удару је, међу првима, био професор Филозофског факултета у Београду С. Мишић.³ Није му био довољан један негативан приказ докторске дисертације професора Мишића, те је у два наврата, из себи знаних разлога, на веома груб и изузетно непристојан начин оцијенио наведени рад, притом омаловажавајући не само С. Мишића већ и Катедру Филозофског факултета

колико је било потребно, како је и истакао у наслову поглавља, јер то није тема рада, већ Фирентинци на Балкану. Наведено поглавље представља и Увод у задату тему, што критичару није јасно. Када је у питању структура књиге, Р. Пекићу је као узор послужило знаменито дјело М. Спремића, *Дубровник и Арагонци (1442-1495)*, што може да се упореди, с тим што је постојећа архивска грађа наметнула пето поглавље. Поред Б. Храбака, који је одмах прихватио рад и њиме би задовољан, у електронском писму Р. Пекићу, један од највећих познавалаца ове проблематике, академик Т. Раукар између осталог је написао: „*Čestitam na veoma vrijednoj knjizi "Firentinci na Balkanu 1300-1600", jer će ona postati nezaobilazno uporište svima onima koji u budućnosti budu proučavali jadranske komunikacije, ...*“. Један други академик, у приказу наведене књиге Р. Пекића, написао је: „*Autor ove interesantne studije kao da nije dovoljno svjestan koliko je dobro napisao...*“ За разлику од наведених доказаних историчара, за псеудоисторичара нема ништа добро у дјелу у коме је публикувано преко 2.000 архивских докумената, већ је то примјер „како не треба да се пише“. На неколико написаних страница, псеудоисторичар прави словне грешке, које спочитава аутору за рад од 526 страница. Колико је све то провидно јасно је и обичном читаоцу. О наведеном детаљније другом приликом.

³ Mr. E. Kurtović, *Siniša Mišić, Humska zemlja u srednjem veku*, DBR International Publishing Filozofski fakultet, Biblioteka Znamen, Knjiga 10, Beograd 1996, str. 384 (manji format), ćir., Hercegovina 13–14, Mostar 2001, 309–312.

у Београду, као и знамените исторчаре, чланове комисије пред којима је брањена наведена докторска дисертација.⁴ Куртовићу ни то што је написао није било довољно, већ у истом маниру наставља и годинама се бави С. Мишићем. Између осталог у најновијој књизи констатује: „*Siniša Mišić je na ovom mjestu davao smuštene postavke.*”⁵ Шта казати за овакву терминологију?

Поред С. Мишић, у радовима се осврће и негативно оцјењује разне историчаре, између осталих и рано преминулог Б. Милутиновића, Р. Ћук, Ђ. Тошића и друге. Овом приликом, нећемо наводити многе негативне оцјене изречене од Е. Куртовића на рачун колега и истакнутих професора, већ ћемо, умјесто тога, на примјеру само једног његовог рада, упознати читалачку публику чиме се бави и о каквом се стручњаку и особи ради.

У једном од последњих радова, посвећеном првим поменима Вишеграда и Кукња, вјероватно да ни сам Е. Куртовић није у потпуности свјестан кога све није негативно критиковао. У поменутом раду, Е. Куртовић између осталог наводи како је академик А. Лома погрешно писао о првом помену Вишеграда. Такође, у истом раду, заборавља да пише латиницом и у напомени ћириличким писмом негативно оцјењује истраживање Х. Шабановића и констатује: „*Сасвим је произвољно тврђење Хазима Шабановић...*”⁶ На овом мјесту да је неко други у питању, Куртовић би једва дочекао да напише како је аутор елементарно неписмен јер мијеша латиницу и ћирилицу, што он сам чини. Међутим, не можемо бити малициозни као он и не констатовати да се ради о убичајеној грешци.

Сасвим непотребно покушава да исмијава колеге, А. Смиљанића и П. Драгичевића.⁷ За разлику од њега, А. Смиљанић у својој књизи захваљује му на послатим „необјављеним документима”, хвали његову дисертацију и истиче како је Куртовић „у неколико последњих година објавио још двије књиге крцате необјављеном грађом, са мноштвом нових података”.⁸ Нека нам опрости драги колега А. Смиљанић али његове констатације су нетачне, јер су много тога у фрагментима други већ објавили, што Куртовић не наводи. Довољно је погледати само књиге „*Српске породице војводства*

⁴ Е. Kurtović, *Paralelna historiografija (O nekim devijacijama u historiografiji: Povodom knjige: Siniša Mišić, Humska zemlja u srednjem veku*, Beograd: DBR International Publishing – Filozofski fakultet, Biblioteka Znamen, Knjiga 10, 1996), Prilozi Instituta za istoriju 35, Sarajevo, 2006, 171–199.

⁵ Е. Kurtović, *Konj u srednjovjekovnoj Bosni*, Sarajevo 2014, 384, nap.1408.

⁶ Е. Kurtović, *Prvi spomeni Višegrada i Kuknja u srednjem vijeku*, Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu (Historija, Historija umjetnosti, Arheologija), knj. 4, Sarajevo 2016, 100, nap. 8.

⁷ Е. Kurtović, *Prvi spomeni Višegrada i Kuknja u srednjem vijeku*, 108, 112.

⁸ А. Смиљанић, *Људи из сјенке – дипломати обласних господара у Босни*, Бања Лука, 2015, 14.

Светог Саве” и „Оснивачи Херцеговине” аутора Н. Студа Мандића, који није био историчар, а не и друге, и видјети бројне сигнатуре и документе, које се касније јављају у Куртовићевим радовима.⁹ Наравно, да раније истарживаче Е. Куртовић нигдје није цитирао. Дакле, нема помена о наведеном Н. Мандићу и другима. Уколико буде потребе и овом питању детаљније ћемо посветити пажњу другом приликом.

Вратимо се Куртовићеву разматрању о првом помену Вишеграда, гдје се осврнуо и на истраживања своје професорице Д. Ковачевић - Којић. Поред осталог, Куртовић констатује да је Д. Ковачевић - Којић, у знаменитом дјелу „Градска насеља средњовјековне босанске државе”, позивајући се на архивску сигнатуру: „Ref. 34. fol 14, (12. III 1407)”, о Вишеграду написала следеће: „*Iako je poznato još od 1407. godine, podgrađe Višegrada počinje češće da se javlja tek od 1427. godine*”. Куртовић веома детаљно, упућује да архивска књига „*Reformationes*” бр. 34 обухвата период 1412-1415. године и да ту нема помена Вишеграда, као ни у књизи бр. 33 која обухвата период 1407-1411. године. Затим наводи да је у књизи бр. 33, фолија бр. 14 пронашао да се помиње Подвисоко и контатује: „*Iz navedenog zaključujemo da je podgrađe Visokog (Sub Vissoch) greškom lansirano kao informacija o podgrađu Višegrada i da se Višegrad zapravo uopće ne spominje 1407. godine.*”¹⁰

Потом Куртовић истиче грешке Д. Којић-Ковачевић и у њеном другом дјелу, „Трговина у средњовјековној Босни”. Тако у напомени бр. 31, Куртовић наводи како је Д. Ковачевић у дјелу „Градска насеља средњовјековне босанске државе” написала да се становништво Вишеграда од 1427. године задужује у Дубровнику. Након тога, Куртовић истиче: „*Ranije je D. Kovačević nudila informaciju koja bi, prema datoj signaturi (Debita Notariae, XIV, folija 51 verso), bila iz 1426. godine, ali tamo se ne spominje ni Višegrad ni navedeni Radivoj Mikojević. Prema osnovnom tekstu gdje se spominje 1427. jasno je da je ovo pogrešan navod, Desanka Kovačević, Trgovina u srednjovjekovnoj Bosni, Naučno društvo NR Bosne i Hercegovine, Djela 18, Odjeljenje istorijsko-filoloških nauka 13, Sarajevo 1961, 127 i prateća napomena 108*”.¹¹

Након наведеног, шта могу друге колеге да очекују од Е. Куртовића који, тобоже (не)свјесно, исказује (не)поштовање према славним научницима и својим предавачима. Неминовно се намеће питање – шта оваквим приступом Куртовић хоће да постигне. Није јасно да ли је ту ријеч о неспособности или можда о нечем другом. На врло перфидан начин, Е. Куртовић хоће да покаже како су истраживања академика, Д. Ковачевић - Којић нетачна и не поуздана, јер да није тако, овоме питању не би давао толики простор и значај. Слично

⁹ Н. Мандић, *Српске породице војводства Светог Саве*, Београд 2000; Н. Mandić, *Osnivači Hercegovine*, Gacko 2007.

¹⁰ Е. Kurtović, *Prvi spomeni Višegrada i Kuknja u srednjem vijeku*, 104.

¹¹ Е. Kurtović, *Prvi spomeni Višegrada i Kuknja u srednjem vijeku*, 104, нап. 31.

пише и о Б. Храбаку, и за његов један рад констатује да је неупотребљив. Међутим, Е. Куртовић требао би да зна, истакнути научник не постаје се критикујући и омаловажавајући друге, већ сопственим научним доприносом, какав су историјској науци подарили узорни предавачи и истраживачи Б. Храбака и Д. Ковачевић - Којић.

Уколико поменути Куртовићев рад посматрамо са позиције рецензента, види се да је написан на бази критике а категорисан је као изворни научни рад, што је у потпуности неприхватљиво. Да је то тако потврђује чињеница, да све што је Куртовић написао у овом раду о Вишеграду нема ништа ново. Рад се своди на полемисање ко је шта рекао, односно написао о првом помену Вишеграда, а закључна разматрања односе се на то ко је и гдје погријесио, те стога не треба много промишљати о томе којој категорији рад припада. Озбиљан истраживач указао би на најпотпунију библиографију и, евентуално, навео нове радове, уколико нису наведени, уз констатацију гдје се поткрала грешка. Дакле, на основу претходно наведеног произилази да би читав Куртовићев рад могао да стане у једну, или евентуално двије, реченице и једну фусноту, што је пракса озбиљних истраживача. Умјесто тога, Е. Куртовић примјењује неки свој методолошки приступ непознат у историјској науци, који се своди на „рекла, казала“ и оговарања других, што није пракса академске заједнице, већ народним језиком речено, карактеристичан је за „сећијаше и махалуше“.

Грешке на које указује Куртовић пуна је историографија што ненамјерних што намјерних, а то добро знају озбиљни истраживачи и не придају им значаја. За разлику од њих Е. Куртовић управо то тражи и на темељу *lapsus calami*, напише најмање половину или комплетан рад, уз неизбјежно омаловажавање других. Уколико је Е. Куртовић заинтересован, можемо га упутити на десетине таквих пропуста, између осталих и на сопствене, па да пише до миле воље и да на тај начин увећа библиографију.

Куртовић би требало да зна да су велики научници попут Б. Храбака, на подстицај „исписника Вука Винавера“ у неким случајевима намјерно писали погрешне архивске сигнатуре, јер су их „разноразни синтетичари и компилатори“ поткрадали и на тај начин се откривали. Најчешћа пракса „старе гарде“, како је Б. Храбак волио да каже, била је фрагментарно навођење важнијих података из архивске грађе у напоменама, што по узору на њих и сами радимо. Међутим, Куртовић ради знатно перфидније, најприје прикупи туђе сигнатуре.¹² Након прикупљања туђих сигнатура, приступа

¹² У немогућности да преузме сигнатуре из једног рада Б. Храбака, разочарани Е. Куртовић изразио је сумњу у тачност писања и рад прогласио неупотребљивим. Између осталог констатовао је „*Bez pratećeg stručnog aparata, s pratećim sumnjivim izgledom obzirom na izraz arhivske građe, pokušaj sistematiziranja na primjeru Perutinića potpuno je nejasan i neupotrebljiv u Hrabak B., Razgranavanje*

документима, преписује комплетан садржај од почетка до краја и доноси у напоменама, тако „да се власи не досјете“ да о томе прије њега нико раније није писао. Овакав метод рада карактеристичан је за приређивање извора и прилога у књигама, па је јасно којој категорији припадају Куртовићеве радови. Међутим, методом преписивања безначајних података из формулара и њиховим навођењем, Куртовић добија на квантитету рада. У другим варијантама, нека његова тзв. истраживања не би задовољила основне критеријуме да буду објављена.

Уколико на бази преписане туђе сигнатуре не пронађе документ на наведеној страни архивске књиге, Е. Куртовић „лупа у сва звона“ и обавјештава научну јавност о грешкама извјесног аутора, и изриче оцјене и квалификације, чија тежина конотација зависи вјероватно од временских прилика.

Након кратког осврта на начин на који Куртовић пише радове, поставља се питање да ли је потребно написати читави рад да би се указало на извјесне пермутације архивских сигнатура настале током писања. Какав је научни допринос оваквог рада? Куртовић би требало да зна изреку – да су једине књиге без грешке оне које нису написане.

Након свега предложеног, питање је и да ли има смисла одговарати Е. Куртовићу који се суочава са ужасним проблемом да се бави другима.

Међутим, и поред одвраћања од многих колега, савјесни да овај рад нема никакав научни допринос, и да се спуштамо на ниво Е. Куртовића, бавећи се њиме, из више разлога одлучили смо да дамо одговоре на изречене оцјене. Прије свега, погазили би сопствена морална начела уколико не одговоримо на напад, ничим изазван. Не треба занемарити чињеницу да двојица знаменитих истраживача, М. Вега и Б. Храбак нису више међу живима, те стога не могу одговорити Е. Куртовићу. Поред тога, уколико не одговоримо, многи ће неупућени помислити, међу њима и неке тзв. „колеге“, и са задовољством истаћи, како исти нема шта да каже на изречене констатације. Због свега тога, најбоље је да читаоци сами увиде од каквог су значаја наведене грешке за историјску науку, да ли је овде ријеч о материјалним грешкама М. Вега и Б. Храбака а потом и Р. Пекића, који је наведене цитирао. Такође, о каквој се дневно политичкој острашћености ради у поменутом истраживању Р. Пекића? Дакле, неопходно је и да читаоци упореде текстове и сами стекну увид у тачност и вјеродостојност свега изнесеног. Због тога пођимо редом од настанка рада па до изречених оцјена и са једне и са дуге стране.

katuna i stvaranje grupe katuna, odnosno plemena u nekadašnjoj Hercegovini (XIII.-XV. vek). Predmet i metod izučavanja patrijarhalnih zajednica u Jugoslaviji. Titograd 1981, 181-201, 185-186“. Види у: Е. Kurtović, „Slavni ljudi svoje vrste“ - Stankovići vremena vojvode Sandalja Hranića Kosače, *Med srednjo Evropo in Sredozemljem*, Vojetov zbornik, Ljubljana 2006, 395-396, napomena br. 4.

Почетком 2014. године мјештани Цернице у општини Гацко уређивали су сеоско православно гробље, на локалитету Маков Вал и том приликом су откопали цркву, која се помиње у предању. Непосредно пред вратима цркве откопали су и стећак са исклесаним натписом, који гласи: Овдје лежи кнез Никола Рашковић Дробњак. Након откопавања цркве и стећка, Р. Пекић је излазио на локалитет а потом је позван, заједно са Божидаром Стајчићем, новинаром Радио телевизије Републике Српске „ИТЦ” Требиње, припремио краћи прилог, емитован у јутарњем програму „РТРС” почетком 2014. године, о чему постоји и видео запис. Исти прилог поново је емитован на „РТРС” у једној емисији вјерског карактера. Потом је Р. Пекић, заједно са археологом Чедомиром Поповићем и архитектом Милошем Бошњаком детаљно истраживао локалитет, гдје су извршили мјерења, како цркве тако и стећка. Убрзо затим, на основу теренског истраживања, и у том моменту познатих извора и литературе, без додатних трагања Р. Пекић је написао рад „*Задужбина Јелене Лазаревић у Херцеговини*“ и предао марта 2014. године, који је убрзо публикован. У раду је поред цркве посебно истакао надгробни натпис кнеза Николе Рашковића Дробњака и постојање надгробног епитафа у селу Пошћењу код Шавника, гдје су, такође, били смјештени Дробњаци, у којем се помиње особа истог презимена, Мирослав Рашковић. Истовремено је упутио да наследнике кнеза Николе у архивској грађи треба тражити међу Николићима. Потом је, Р. Пекић позивајући се на архивску документацију и ранија истраживања М. Вега, Б. Храбака и М. Маловић-Ђукић, навео Цвјетка, Пава, Ђура и Влатка Николића Дробњаке из Гацка, који су регистровани у документима током XV вијека. У раду је приказао копију документа из Дубровачког архива, у којем је евидентиран Паво Николић Дробњак из Гацка. Исти докуменат другачије је интерпретирао И. Воје, и због тога наведеног историчара Р. Пекић није цитирао. Поред цитирања поменутих истраживача који су одавно констатовали постојање насеља Дробњак у Гацку, Р. Пекић је предочио још један документ у којем се помиње Ђуро Николић Дробњак из Гацка, из мјеста званог Самобор. Затим је навео да је из мјеста Дробњак био и Влатко Николић и цитирао само М. Вега, не наводећи и друга сазнања о њему, која је одавно објави Б. Храбак.

Важно је истаћи, што је и публиковано, да је циљ поменутог рада Р. Пекића био да се научна јавност упозна са стањем на локалитету, откопаном црквом и непознатим натписом на стећку. Аутор није улагао већег напора, већ је оставио да се неком другом приликом посвети овом питању, што је касније и учинио, пријавом на један научни скуп са темом: „Кнезови Цернице у XV вијеку у изворима и савременој историографији.”

У складу са методолошком праксом, Р. Пекић је без коначног суда покренуо нека питања, попут датирања, како стећка тако и цркве, за коју постоји предање да ју је градила Јелена Лазаревић, супруга Сандаља Хранића. Поред тога, оставио је и отвореним питање, од када су и на коме тачно мјесту у Гацку живјели Дробњаци, јер је јасно да су били у Самобору, како је раније истакнуто. На овако постављена и остављена отворена питања утицали су постојећа сазнања на основу необјављених докумената, затим помени Дробњака у Самобору и у Церници. Сходно томе, Р. Пекић поставио је и питање које се мјесто у Гацку, или више њих, у средњем вијеку звало Дробњак, уз закључну констатацију на неопходно детаљније прегледање дубровачких извора.¹³

Поред тога, и у усменој традицији се сачувало да су Дробњаци живјели у Самобору и да њихови потомци и данас живе у Гацку. Од Дробњака је био и знаменити П. Слијепчевић који је записао: „По народном предању данашњи становници Самобора дошли су из Пошћења под Дурмитором у прва времена турске владе, и данас су тамо под четири презимена: Старовићи, Давидовићи, Поповићи и Слијепчевићи.”¹⁴

Припремајући други рад, читајући документа Дубровачког архива, у једном од њих пронашли смо Николу Рашковића Дробњака, евидентираног 1453. године, који би могао бити исти онај који се помиње на натпису стећка у Церници.¹⁵ Настојећи да што прецизније одговоримо на постављена питања, наставили смо трагање и о наведеном документу разговарали са старијим становницима Цернице и околине, провјеравајући постоји ли у данашње вријеме локалитет Дробњак у Гацку. О томе смо често расправљали и са другим колегама којима је добро познато ово подручје. О реаговању и чуђењу мјештана, због трагања за мјестом Дробњак у Гацку, као и садржајем документа, упознали смо научну јавност 19. маја 2016. године у излагању „Церница у доба Косача” на научном скупу одржаном на *Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru*, поводом 550 година од смрти Стефана Вукчића –

¹³ Р. Пекић, *Задужбина Јелене Лазаревић у Херцеговини*, Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, XLV-1, (2014), 371–384.

¹⁴ П. Слијепчевић, *Старо гробље по Гацку*, Гласник Земаљског музеја, XL, св. 2, Сарајево 1928, 60.

¹⁵ DAD, Div. Not. XXXVII, f. 75' -78 (7.VI 1453).

Косаче. Све ово могу да потврде бројни присутни научници и студенти који су слушали излагање. О томе постоји и видео запис.

Након тога, 9. јуна исте године, на порталу „*Stanak*” први пут имали смо прилику да прегледамо и прочитамо наведени рад Е. Куртовића и у њему изречене критике. Пођимо најприје од наслова рада: „*Vlasi Drobñjaci i stećci (Crtice o Nikoli Raškoviću i njegovim naslednicima)*”. Из наведеног наслова читалац стиче утисак да је предмет Куртовићевог рада племе Дробњаци и њихови стећи, као и одређене вијести о Николи Рашковићу и његовим наследницима. Напротив, тек након прочитаног цјелокупног текста видимо да је предмет рада само један стећак а не више њих, како је истакнуто у наслову рада, што значи да наслов није у складу са садржајем и да је потпуно промашен.

На почетку рада уочавамо да Е. Куртовић „прича причу” у којој показује елементарно непознавање о ономе што пише, те између осталог наводи и сљедеће: „*Novopronađeni natpis na stećku kod crkve pod Makovim Velom kod naselja Cernica u općini Gacko u Hercegovini svojim sadržajem izuzetno je važan za historiju šireg područja, a naročito zbog problemskog osnova u struci još uvijek nedovoljno precizirane veze Vlaha i stećaka*”.¹⁶

Куртовић би требало да зна да се локалитет о коме пише зове Маков Вал а не Маков Вел. Такође није тачно да се локалитет налази код Цернице већ у Церници, гдје се налази православно гробље, активно и у данашње доба.

За Куртовића су недовољно прецизиране везе влаха и стећака, међутим, за озбиљне истраживаче који се баве овом проблематиком то је одавно позната ствар. Некрополе стећака на подручју данашње источне Херцеговине, па тако и Гацка, већином се односе на влашко становништво, што је између осталих одавно истакла и знаменита историчарка умјетности *Marian Barbara Wenzel* и други.¹⁷

Опште је познато да су подстећцима у знаменитој Радимљи сахрањени власи Милорадовић, на Влаховићима код Љубиња власи Влаховићи, у некрополама у Билећи и околини власи Предојевићи, власи Бунчићи, власи Богдашићи, власи Малешевци, власи Бањани и њихова разграната братства. У околини Шавника власи Дробњаци. За сва ова братства потврђено је да су исповиједали православље.¹⁸

¹⁶ Е. Kurtović, *Vlasi Drobñjac i stećci*, 303.

¹⁷ М. Wenzel, *Ukrasni motivi na stećcima*, Sarajevo 1965, 15; М. Wenzel, *Bosanski stil na stećcima i metalu*, Sarajevo 1999, 18.

¹⁸ М. Vego, *Kulturni karakter nekropole Radimlja, Srednjovjekovna Bosna i evropska kultura*, Zenica 1973, 245–265; Ђ. Тошић, *Прилог идентификовању и датовању влашких стећака у источној Херцеговини*, Историјски записи 1–3

Због неупућених у ову проблематику, истичемо да је о влашким племенима и стећцима на подручју Љубиња писао истакнути Ш. Бешлагич који је констатовао следеће: „*Čitav ljubinjski kraj u srednjem vijeku naseljavala su vlaška plemena [...] Vlahovići, Pocrnje, Radosalići, Burmazi, Bančići, Goduni, Boljuni i Hrabreni-Miloradovići [...] Na više nekropola ustanovio sam postojanje temelja nekadašnje crkvene zgrade. Takav je slučaj kod nekropole u Grablju, zatim kod nekropole br. 2 u Vlahovićima, a, onda kod nekropole Grebuša u Uboskom, kao i u blizini nekropole u Premilovom Polju. Njihove apside i oltari su na istočnoj strani, kao i kod starijih crkava čije sam temelje našao, jer su to odreda pravoslavne crkve. Takve crkve danas imamo uz stećke u Vlahovićima, Rđusima, Ljubinju i Gracu*”.¹⁹ Не би требало да овакве ствари буду непознаница једном редовном професору, који се бави овом проблематиком, и који констатује да нису довољно прецизиране везе влаха и стећака.

На првој страници рада Е. Куртовић, позивајући се на Р. Пекића и годину дана касније објављени рад Г. Комара, доноси прочитани и објављени натпис са стећка у којем се помиње кнез Никола Рашковић Дробњак и на основу туђих истраживања, покушава описати натпис и чак његову очуваност. Такође, на првој страници доноси и објављену фотографију стећка са натписом и не наводи одакле је преузео, ваљда да би читаоци стекли утисак да је обишао локалитет и сам направио приложену фотографију.

Фотографије откопане цркве и пред њом стећка са натписом, објавио је још 2014. године Р. Пекић. Такође, фотографију стећка публиковао је и портал „Моја Херцеговина”, у којем је и објављена вијест о откривеној цркви и ишчитаном натпису на стећку. Потом је поменути археолог Чедомир Поповић са локалитетом упознао и Г. Комара, те је и он након тога, наредне 2015. године објавио наведени натпис у опширној судији о ћириличким натписима Херцеговине.²⁰

(1999) 105–129; Ђ. Тошић, *Доњовлашки родови Влаховић и Мириловић у источној Херцеговини*, Радови Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци 5 (2002) 195–212; Р. Пекић, *Трагом Богумила Храбак – Власи Предојевићи*, Међународни тематски зборник *Живот и дело академика Богумила Храбака*, Косовска Митровица 2011, 349–376; Р. Пекић, Г. Самарџић, *Хришћански – православни споменици Травуније у историографији и савременом друштву*, Историографија и савремено друштво, тематски зборник радова, Наука и савремени универзитет 3, Ниш 2014, 151–153; Р. Пекић, *Некропола Бунчића: Прилог познавању средњовјековних споменика значајних за свјетску културну баштину, Уметност и њена улога у историји: између трајности и пролазних изама посвећен сећању на проф. др Миодрага Јовановића (1932–2013)*, међународни тематски зборник, Косовска Митровица 2014, 227–240.

¹⁹ Š. Bešliagić, *Ljubinje – Srednjovjekovni nadgrobni spomenici*, Naše starine X, Sarajevo 1965, 144–148; 150.

²⁰ Г. Комар, *Стари ћирилични натписи источне Херцеговине (са прегледом крстова)*, Друго допуњено и измијењено издање, Херцег Нови 2015, 148–149.

Поставља се питање да ли је иоле морално и нормално да човјек коментарише стање на одређеном локалитету, а да на тај локалитет није ногом крочио. Да иронија буде већа, Е. Куртовић, не само да коментарише стање на локалитету већ даје своје виђење о томе како су други описали локалитет. Да је Куртовићу непознато мјесто, између осталог потврђује, његово седам пута погрешно навођење назива „Маков Вел” умјесто, Маков Вал. Потпуно непознавање подручја о којем пише показао је и у другим својим радовима.

Примјера ради, Е. Куртовић је у споменици посвећеној знаменитом С. Ћирковићу објавио рад о локалитету Камено брдо, лоцираном недалеко од Макова Вала. Уз петнаестак преписаних извора од ријечи до ријечи, што је карактеристика и других његових радова (да би ваљда рад добио на квантитету), Куртовић трага за Каменим брдом. На крају рада, помоћу топографских карата, упућује нас гдје би оно могло да буде и каже: „*Da se zaključiti da bi ovaj lokalitet trebalo tražiti u blizini Cernice, Gacka i Ključa, te, u pretpostavci povezati sa današnjim uzvišenjem koje se i danas tako naziva (Kameno brdo), a smještenom upravo pored Ključa i Cernice...*”²¹

Куртовић би требало да зна, да је бар једном обишао ово подручје, свака баба упутила би га и показала му гдје се налази Камено брдо, и тиме би избјегао трагање за мјестом, опште познатим у овом дијелу Херцеговине.

Иако је читава прва страна преузета од Р. Пекића, у другој напомени (фусноти), Е. Куртовић цитира рад Р. Пекића и констатује: „*Mного od spomenutog u ovom radu je ispod stručnog nivoa, kako prezentacija kompletnog nalazišta tako i njegova kontekstualizacija. Po svemu vrlo neobična kombinacija dnevno-političke ostraćenosti u radu s izvorima prvog reda. Za očekivati je da će arheolozi objaviti rezultate kojima će struka biti elementarno obaviještena o ovom lokalitetu i njegovim karakteristikama.*”

За овакве тврдње, као што се може уочити, Е. Куртовић не наводи ниједан аргумент. Онај ко прочита рад „*Задужбина Јелене Лазаревић у Херцеговини*” видјеће да је Р. Пекић детаљно описао локалитет, димензије, положај и сачувана артефакта цркве са приложеном сликом. Шта је за Куртовића спорно можемо само да нагађамо. Вјероватно да стил и „бирокуратски“ језик писања Р. Пекића није довољно разумљив за Е. Куртовића, па констатује да је испод стручног нивоа. Поред могућег нејасног стила писања, није искључено да се Е. Куртовић од Р. Пекића боље разумије у црквено градитељство и да би боље описао откопану православну цркву, и пред њом стећак. Међутим, све то није спорно, већ што Куртовић, најблаже речено, паушално и без аргумената доноси оцјене. Куртовић има право да сумња у тачност и стручност описа локалитета, међутим своје тврдње не

²¹ Е. Kurtović, *Monte Lapidoso – Kameno brdo*, Споменица академика Симе Ћирковића, Београд 2011, 206.

поткрепљује ничим конкретним и поузданим, уосталом и како би када му је локалитет, као што смо већ показали непознат. Куртовић зна у каквом се стању налази стећак, и научну јавност обавјештава да је дјелимично девастиран и да је натпис добро очуван, што је омогућило његово ишчитавање, као да је он тај који је ишчитао натпис. Описивати стећак из кабинета на основу публикованог снимка „одокативном методом“ је неозбиљно. Куртовић научну јавност обавјештава да је локалитет нестручно описан, а познат му је само са географских карата и средстава информисања. Истовремено заборавља (што је у раду наведено) да је са Р. Пекићем истраживање вршио археолог мр. Ч. Поповић, па омаловажава и његову стручност, напоменом како ће археолози објавити резултате и струка бити елементарно обавијештена.

О чему се ради, можемо само да нагађамо на основу друге Куртовићеве констатације, гдје карактерише рад Р. Пекића као: „*neobična kombinacija dnevno političke ostrasćenosti u radu s izvorima prvog reda*”.

Како да схватимо и у чему да тражимо објашњење овакве Куртовићеве тврдње, осим да изнесемо сумњу и запитамо се да ли је наведени рад Е. Куртовић добро прочитао, или замијенио са неким другим или пак, што је мање прихватљиво, у потпуности погрешно схватио. Поставља се питање, да ли Куртовић зна о чему пише: гдје и на коме мјесту у раду „Задужбина Јелене Лазаревић у Херцеговини” има било каквог помена дневне политике? О каквој дневнополитичкој острашћености Куртовић пише?

Требало би да Куртовић објасни шта значи термин „дневна политика“ па да нам онда објасни како је могуће тај појам повезати са појмом историјски „извори првог реда“. Можда сам Куртовић свој опус и своје циљеве види у контексту „дневне политике“, који појам није дефинисао па још не знамо шта тачно значи.

Куртовић наводи стање литературе о Дробњацима и истиче седам радова М. Маловић -Ђукић и један свој рад. Затим констатује: „*Značaj novopronađenog epitafa je u tome što predstavlja prvu jasnu vezu Vlaha Drobnjaka i stećaka. Na drugim mjestima je potvrđeno da su se pod stećcima sahranjivali Vlasi Bobani, Vlasi Pliščići, Vlasi Vlahovići i Vlasi Predojevići.*” За овакве тврдње цитира сам себе и то погрешно. Приликом цитирања својих радова Е. Куртовић чини почетничке грешке карактеристичне за семинарске и дипломске радове и то слабијих студената, тако што прво наводи рад млађег датума а на крају наводи рад старијег датума. Такође, гријеши и изоставља странице рада из 2012. године.²²

Критикујући у наставку стање наведене литературе о Дробњацима, и ту остаје веома површан. Колико је Куртовићево знање из ове проблематике најбоље свједоче његове констатације, које су приличније херцеговачкој

²² Е. Kurtović, *Vlasi Drobnjaci i stećci*, 304.

умотворини „**на Вележи магла лежи**“. Није тачно да пронађени натпис кнеза Николе Рашковића Дробњака представља прву јасну везу Дробњака и стећака. У околини Жабљака, у Жугића бари, евидентирана је једна од 10 највећих некропола у бившој Југославији. У овој некрополи се налази око 300 стећака и за њих је Ш. Бешлагић констатовао да припадају подручју Дробњака.²³

Да Е. Куртовић прави недопустиве кардиналне грешке потврђује и чињеница да Дробњацима припада и познати стећак из села Пошћења код Шавника у коме се помиње Мирослав Рашковић, могући сродник кнеза Николе Рашковића у Церници.²⁴

Као што смо истакли, и овај податак је Р. Пекић навео. Очигледно да то Куртовићу није јасно (као ни псеудоРаду Јованићу неке друге ствари), јер није дато објашњење да се стећак Мирослава Рашковића сматра наслеђем влаха Дробњака, што постоји у литератури а Куртовићу је непознато.²⁵

Куртовић сам себи приписује заслуге, да је потврђено да су под стећцима сахрањивани власи Плишчићи, Влаховићи, Предојевићи и Бобани, као да то никад нико прије њега није утврдио, и сходно томе он своје радове цитира. Обичан читалац требало би да зна да су наведена сазнања била позната и прије Куртовићевог рођења.²⁶

Куртовић упорно наводи локалитет погрешно („*pod Makovim Velom*”) што чини и у каснијим поменима и тврди да се специфичност натписа на стећку огледа „*u činjenici da je on situiran na području Cernice i Gacka, gdje se Vlasi Drobñjaci obično nisu smještali*”. То нас упућује на претпоставку да је Куртовић однекуд обавијештен да Дробњака у Церници у Гацку „обично” није било. Уколико је то тачно, и да занемаримо усмену традицију, поставимо

²³ Ш. Бешлагић, *Стећци у околини Жабљака*, Гласник Етнографског музеја, књ. 36, Београд 1973, 111–138.

²⁴ Š. Bešlagić, *O običaju „dvostrukog sahranjivanja” kod naših naroda. Povodom natpisa na stečku Miroslava Raškovića*, Glasnik Zemaljskog muzeja (E) 27/28, Sarajevo 1973, 193–212.

²⁵ Љ. Стојановић, *Стари српски записи и натписи*, књ. III, Фототипско издање, књ. 7, Београд 1984, 7; Š. Bešlagić, *O običaju „dvostrukog sahranjivanja” kod naših naroda. Povodom natpisa na stečku Miroslava Raškovića*, 193–212.

²⁶ Неке од натписа објавили су још крајем XIX и почетком XX вијека: Ћ. Трухелка, Л. Зоре, М. Бијелић, В. Вукасовић, К. Херман, и други. Полазећи од наведених и других истраживача, шездесетих година XX вијека, натписе је сакупљао и ревидирао М. Vego, *Zbornik srednjovjekovnih natpisa Bosne i Hercegovine*, I - IV, Sarajevo 1962 - 1970; М. Vego, *Novi i revidirani natpisi iz Hercegovine*, (nastavak), Glasnik Zemaljskog muzeja, N.s. (A), sv. XVII, Sarajevo 1962, 191–240; М. Vego, *Novi i revidirani natpisi iz Hercegovine*, (nastavak), Glasnik Zemaljskog muzeja, N.s. (A), sv. XIX, Sarajevo 1964, 173–211.

питање по чему је онда насеље Дробњак у средњовјековном Гацку добило име? Због чега је кнез Никола Рашковић Дробњак сахрањен у Церници, уколико није живио у Гацку?

Потом Куртовић сам себе дезавуише и наводи да су на бази књига дуговања Дробњаке за Гацко везивали И. Воје, М. Вега, М. Маловић -Ђукић и Б. Храбак али да је то било слабо примијеђено. Куртовић даље износи следеће тврдње: „*U pristupu Radmila Pekića, koji se oslanja samo na informacije Marka Vega i Bogumila Hrabaka koje nisu dodatno provjeravane, stvorena je svojevrsna konfuzija. To je došlo do izražaja naročito s obzirom na to da je dodatnom i prezentiranom arhivskom građom autor nastojao da doprinese rješenu problema prisustva Drobnjaka na području Gacka.*”²⁷

Шта је овим исказом Е. Куртовић конкретно хтио да каже, није сасвим јасно а претпоставити је да ни он сам то вјероватно не зна. Поставља се питање, око чега је уопште створена конфузија? Информације М. Вега и Б. Храбака да је постојало мјесто Дробњак у Гацку, за Куртовића су непроверене. Такође, Пекићева презентована архивска грађа о Паву Николићу Дробњаку из Гацка као и о Ђуру Николићу, такође из Гацка, из мјеста Самобор,²⁸ додатно је створила конфузију, како наводи Куртовић.

Пекић не настоји да рјешава питање проблема присуства Дробњака у Гацку. За Пекића је то питање јасно као дан уколико то Куртовић може да прихвати и, да разумије. Уколико код њега постоји такво питање, а постоји, то је његов проблем.

У средњовјековно доба егзистира насеље у Гацку под називом Дробњак, што потврђују дубровачки извори. За Пекића је нерасвијетљено питање шта је све обухватало насеље Дробњак? Дали је то само село Самобор, како стоји у објављеним изворима М. Вега и раду Б. Храбака, или је мјесто Дробњак у Гацку обухватало и друга села. Такође, Пекић је отворио питање шта је обухватала Церница у средњем вијеку? Дали је Самобор припадао Церници. Због чега је кнез Никола Рашковић Дробњак сахрањен у Церници а не у селу Самобору, гдје су живјели Дробњаци. Без архивских потврда на ова питања можемо одговорити само нагађањем.

Јасно је да овако постављена питања код Куртовића стварају одређену конфузију, јер му је потпуно непознат положај насеља Гацка, из разлога што су његова сазнања заснована на кабинетским средствима. Оно што данас зовемо Церницом и Гацком није исто што и Церница и Гацко у средњем вијеку. Куртовић би требало да зна да је, за разлику од данашње, средњовјековна Церница обухватала шире подручје које је било у склопу

²⁷ Е. Kurtović, *Vlasi Drobniac i stećci*, 304.

²⁸ Р. Пекић, *Задужбина Јелене Лазаревић у Херцеговини*, 379, 381, напомене бр. 4 и бр. 5.

Гачка. На основу дубровачких извора, Р. Пекићу је одавно познато да су Церници, између осталих, припадали село Пржине, село Добро Поље, село Грачаница и друга. Међутим, о овим констатацијама детаљније у једном другом раду.

Након дјелимичног образложења око постављеног питања шта је представљала Церница у средњем вијеку, вратимо се Куртовићеву раду у којем доноси садржај уговора, који смо предочили у поменутом саопштењу „Церница у доба Косача”, на научном скупу у Мостару. Најкраће речено, у пословној серији Дубровачког нотаријата 1453. године регистрован је као дужник Никола Рашковић Дробњак, могући кнез који почива под поменутиим стећком пред црквом у Церници.²⁹

Евидентно је да Куртовић није имао довољно материјала да напише рад, те је стога приложио још један докуменат а изворну грађу је донио преписујући садржај од почетка до краја, наводећи безначајне подате за науку.

У даљњем тексту, након оправдане констатације да се отац Николин звао Раско (Рашко), Куртовић сигурно свјестан оног шта ради, да би добио на квантитету текста, потпуно беспотребно одступа од теме и наводи разне особе од Требиња, Љубомира па до Вишеграда које су носиле име Раско и које се никако не могу доводити у везу са Николом Рашковићем. Да је и Растко Немањић био савременик вјероватно би га Куртовић поменуо. Оваквим приступом подсејтио нас је на једног ранијег истраживача који је обимно дјело „Љубиње са околином“ писао о темама, почев од Дубровника до Вишеграда.

Након тога Куртовић посвећује велики простор „Јурјену” Рашковићу одавно познатом у литератури и оправдано претпоставља да је могући брат кнеза Николе. Његову дјелатност прати током тридесетих и четрдесетих година XV вијека. Затим истиче да су бројније информације о могућим наследницима Николиним које треба тражити међу Николићима (раније констатовао Р. Пекић) а то су: „*Pavao, Jurak, Miloš i Vlatko Nikolići*”. Као и обично, не наводећи да су о наведенима на документе упутили и сигнатуре објавили Б. Храбака и И. Воје, Куртовић у фуснотама доноси петнаестак докумената, прекуцаних од почетка до краја, у којима се помиње Павле (Паво) Николић а у неким и његов пословни сарадник Милош Николић, становник Дубровника.³⁰ Затим, истом методолошком матрицом предочава

²⁹ R. Pečić, Cernica u doba Kosača, *Povijesno nasleđe hercega Stjepana Vukčića Kosače: 550 godina od smrti (1466. – 2016.)*, Naučni skup održan 19. i 20. svibnja 2016., Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru; E. Kurtović, *Vlasi Drobñjac i stećci*, 304.

³⁰ „Nos Paulus Nicholich Drobgnach et Milos Nicholich sartor de Ragusio ... habuisse et recepissee a Nicola Radivoevich bechario dicto Ban et Matcho Stagnevich

осам кредитних уговора који се односе на Ђура Николића, којег именује као Јурак Николић. Након тога прелази на Влатка Николића и каже: „*U dosadašnjim obradama najkontroverznija je informacija o Vlatku Nikoliću*”. Умјесто да све објасни концизно и кратко у једној или евентуално двије реченице, уз пратећу фусноту, Куртовић опет у свом стилу пише како је 1977. године И. Воје први објавио податке о Паву Никшићу Дробњаку из Гацка, а затим и о Влатку Николићу, који се у документу наводи да је из Гацка, из мјеста званог Дробњак и тек онда наводи његове сигнатуре. О Влатку Николићу исте податке, за нас важне, изречене у другачијој форми, објавио је и М. Вего, с тим што је навео другачији износ пословања и архивску сигнатуру. За разлику од И. Војеа, који констатује трговачко удружење, тачну вриједност пословања 120 дуката и читаоце упућује на књигу *Debita Notariae* 53, fol. 120 verso, 30. VI 1490, М. Вего је навео да је Влатко Николић из жупе Гацка, из мјеста Дробњак, узео зајам у вриједности од 150 дуката и навео сигнатуру: *Debita Notariae* 53, fol. 12 verso, 30. VI 1490. Из приложеног видимо да је М. Вего навео погрешан износ пословања и написао број 12, умјесто 120. Све ово Куртовић наводи уз велика звона и цитира М. Маловић-Ђукић, за коју каже да су јој познате информације И. Војеа, и да је посредством Војетовог рада иста констатовала: „*Један влах из Дробњака населио се у Гацку крајем XV века.*”³¹

На основу изреченог, слободни смо да констатујемо да Е. Куртовић ваљано није консултовао резултате истраживања Б. Храбака, а зна да га критикује и у другим својим радовима. Куртовић за истраживања Б. Храбака наводи: „*Bogumil Hrabak je dao informaciju da je na visoravni Gacka postojalo mjesto Drobniak, uz prateću arhivsku signaturu i njen izvod: 'Deb. Not. LIII, (30. VI 1490): de Gazcho, de loco vocato Drobnoch*’”. „*Stranicu kasnije isti je podatak iskoristio za konstataciju: ‘узимање робних кредита од стране Дробњака последње деценије XV века свело се на 120 дуката које је извукао Влатко Николић из Гацка, из места Дробњак, како би пословао у Турској уз 50% добити*’”. „*Na drugom mjestu Bogumil Hrabak navodi da se*” ‘неки Дробњаци бележе на Гатачком пољу 1490. године’, *a nekoliko stranica kasnije da je zaduženje sačinio ‘1490. Влатко Николић, Дробњак насељен у Гацку (120 дуката)*’.³² Шта је на овом мјесту спорно, то само зна Куртовић. Претпоставка је да он, вјероватно, мисли да докуменат треба презентовати

ibi presentibus et nobis dantibus et solventibus de eorum propriis denariis duc. au. 122 et gros. XXVII in societate duraturam ad voluntatem partibus. Cum quibus debemus mercari pro ut nobis melius videbitur pro utilitate presentis societatis in partibus et locis turchorum. Lucro: 1/5 Nicole et Mathei, 2/3 Pauli et Milosii, knj. LI, fol. 242 — 23. IV. 1488”. Види: И. Воје, *Delež hercegovskih vlahov v kreditni trgovini srednjeveškega Dubrovnika*, Zgodovinski časopis, št. 4, Ljubljana 1977, 474, nap. 74.

³¹ Е. Куртовић, *Vlasi Drobniak i stećci*, 311.

³² Исто, 311.

од првог до последњег слова, а не интерпретирати само важније дијелове везане за тему рада, како је то масторски радио Б. Храбак.

Куртовић даље каже: „*Radmilo Pekić nije znao za informacije koje su ponudili Ignacije Voje, Marica Malović-Đukić ni Bogumil Hrabak, a u svome radu se odlučio za informaciju koju je dao Marko Vego, konstatirajući*”: ’Да су Дробњаци живјели у Гацку потврђује и постојање њиховог села, које је добило име по њима. Из Гацка, из мјеста званог Дробњак (*de Gazcho de loco vocato Drobenach*) био је Влатко Николић, који се помиње 1490. године (Vego, 1981, стр. 390)’. У напомени Куртовић наводи још једну важну информацију – да број странице цитираног рада М. Вега није 390 већ 309, како наводи Р. Пекић.³³

Куртовић неби требао да нагађа и гата да поред М. Вега, информације о Дробњацима које су предпочили И. Воје, М. Маловић - Ђукић и Б. Храбака, нису биле познате Р. Пекићу. Да је и то нетачно, као уосталом и све остало претходно предочено, аргументовано можемо потврдити.

Наиме, истраживања наведених историчара нису могла помоћи Р. Пекићу да дође до одговора на постављена питања, па их из тог разлога и због беспотребног оптерећења текста све није ни наводио, већ само извјесне радове, који пак опет упућују на друге. Између осталог, М. Маловић-Ђукић је, заједно са Р. Пекићем, учествовала на научном скупу посвећеном Б. Храбаку, гдје је Р. Пекић презентовао рад о власима Предојевићима, док је М. Маловић-Ђукић имала излагање о Дробњацима, и у њему навела своја ранија истраживања о знаменитом српском племену. Дакле, евидентно је да је о свим њеним истраживањима о Дробњацима Р. Пекић био добро упознат. Наведена излагања штампана су у споменици посвећеној академику Б. Храбаку.³⁴ Такође, Куртовић би требало да зна, да је један од најбољих познавалаца научног опуса Б. Храбака управо Р. Пекић, који је на поклон од професора добио његове бројне књиге и радове. Између осталог Р. Пекић је написао до сада најсвеобухватнију библиографију Б. Храбака.³⁵

Интересантно да је, говорећи о стању у историографији Србије, Босне и Хрватске Б. Храбак пред последње дане живота на најљепши начин

³³ Исто, 311–312.

³⁴ Види излагања са наведеног научног скупа: М. Маловић-Ђукић, Влашке скупине у источној Херцеговини (данас Црној Гори) с посебним освртом на Влахе Дробњаке, Бањане, Риђане и Влахе Пиве у делу Богумила Храбака, Међународни тематски зборник „*Живит и дело академика Богумила Храбака*“, Косовска Митровица 2011, 265-276; Р. Пекић, Трагом Богумила Храбак - Власи Предојевићи, 349-376.

³⁵ Р. Пекић, Библиографија академика Богумила Храбака, Међународни тематски зборник „*Живит и дело академика Богумила Храбака*“, Косовска Митровица 2011, 605-653.

истакао Р. Пекића и Е. Куртовића и констатовао: „више неће бити К. Лиречека, Ј. Радонића, М. Динића, Ј. Тадића па и неких преосталих представника старе гарде. У целини, српска историографија је већ у последње две деценије изгубила доминантан положај када је реч о Дубровачком и Венецијском архиву. Може се потврдити да ће тај рад наставити за Републику Српску и Србију др Радмило Пекић а за Федерацију БиХ др Есад Куртовић”.³⁶

И поред тога, у више својих радова Е. Куртовић негативно се осврће на професора Б. Храбака, а не зна шта је све овај непоновљиви историчар написао. Куртовић вјероватно нарцисоидно мисли да ако на некоректан, а може се слободно рећи и непристојан, начин негативно пише о неком угледном научнику и истраживачу и сам постаје угледан научник. Чињеница је да постиже супротан ефекат.

О Б. Храбаку писао је и Е. Куртовић, али нажалост и то је нетачно и непотпуно. Између осталог о дјелу Б. Храбака Куртовић пише: „*Svoj dugogodišnji angažman na proučavanju historije Bosne i Hercegovine krunisao je ponovnim objavljivanjem svojih ranijih i novijih radova u višetomnom djelu 'Iz starije prošlosti Bosne i Hercegovine' (I–VI, Beograd 2003–2009)*”.³⁷

Редовни професор Филозофског факултета који предава средњовјековну историју Босне и Херцеговине морао би да има потпуни увид у библиографију из наведеног предмета. Куртовић би требало да зна да је Б. Храбак написао седам књига насловљених „*Из старије прошлости Босне и Херцеговине*” а не шест, како он наводи.

Потом Куртовић у свом познатом маниру „причам ти причу” закључује: „*Dakle, uz vrlo značajnu informaciju o mjestu koje se zove Drobnjak kod Gacka, imamo različito imenovanje Drobnjaka u originalnom tekstu, cifre, signature, poimanja dokumenta kao i definisanje područja (150 dukata, 120 dukata, zajam, dobit, župa Gacko, visoravan Gacka, Gatačko polje). Kada se pogleda original dokumenta i sačini njegov ispis, onda se može konstatirati da je u literaturi sve navedeno tu negdje blizu, da je od Voja preko Malović-Đukić krenulo dobro, ali da je preko Vega, Hrabaka i Pekića postajalo nedovoljno stručno, tj. ne kako treba.*”³⁸

Куртовићева перцепције је толико лоша и просто недопустива за историчара, да на жалост појма нема о чему пише, а зна све редом да критикује. Неоспорно да је И. Воје констатовао: „*Pavao Nikšić se v zadolžnici*

³⁶ Б. Храбак, *Из старије прошлости Босне и Херцеговине*, књ. VI, Београд 2009, 8.

³⁷ Е. Kurtović, *Bogumil Hrabak (1927-2010)*, Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu XVI/2 (Historija, Historija umjetnosti, Arheologija), Sarajevo 2012, 525.

³⁸ Е. Kurtović, *Vlasi Drobnjac i stećci*, 312.

z dne 9. VI. 1485 navaja kot Drobgnach de Gazcho,³⁹ a leta 1490 je označen kot prebivalec Gacka de loco vocato Drobgnachi⁴⁰.

Куртовић нема капацитета да примијети, да Павао Никшић који се помиње у бројним архивским документима није из Гацка, већ Паво Николић. Паво Никшић и Паво Николић различите су особе. Р. Пекић није цитирао И. Војеа, који се позива на књигу: „Deb. Not. L, f. 179“, из разлога да не исправља знаменитог научника, већ је прећутно донио слику документа и његову транскрипцију у фусноти, да читаоц упореди и види тачан садржај. Наиме у наведеном документу не помиње се Паво Никшић, већ Паво Николић Дробњак из Гацка (*Pavao Nicholich Drobgnach de Gazcho*). Такође, из приложеног документа Р. Пекића, види се да није тачна ни година 1485, коју наводи И. Воје, већ је у питању 1486. година.⁴¹ На жалост, наведене и многе друге чињенице Куртовић нема способности да запази, јер у супротном не би писао што пише. Да иронија буде већа, тај исти докуменат Куртовић поново доноси у напмени бр. 31., наравно не цитира Р. Пекића, и на 309 страници каже: „Juna 1486. godine Pavao Nikolić, označen da je iz Gacka (*Paulo Nicholich Drobgnach de Gazcho*) i Mihail Božićковић iz Dubrovnika zadužuju se na iznos od 210 dukata kod Nikole Radivojevića zvanog Ban“.⁴² Методом упоређивања, из приказаног документа видимо да Куртовић погрешно транскрибује и име наведеног Дробњака и пише „Paulo“ умјесто „Pavao“.

Куртовић, убијеђен да стоји иза значајног открића, понавља познате чињенице, раније изнесене, почев од И. Војеа, М. Вега, М. Маловић-Ђукић, Б. Храбака и на крају Р. Пекића. Он даље наводи: „*Famozni dokumenat iz kraja juna 1490. godine spominje Vlatka Nikolića iz Gacka iz mjesta koje se zove Drobgnjak (Vlatchus Nicolich de Gazcho de loco vocato Drobgnach), a sam ugovor predstavlja trgovačko društvo (mihi dante in societatem et collegantiam inter nos) koje je Vlatko Nikolić sačinio s Dubrovčaninom Matkom Radičevićem.*“ Затим је навео да је Влатко узео робе у вриједности од 120 дуката и да је требао да ту робу прода, што је такође већ објавио И. Воје.⁴³

Једино што је вриједно помена у Куртовићевом раду јесте докуменат из 1502. године, у коме се помиње, као покојни, Ђуро Николић из Самобора

³⁹ DAD, Deb. Not. L, f. 179; I. Voje, *Delež hercegovskih vlahov v kreditni trgovini srednjeveškega Dubrovnika*, 471.

⁴⁰ DAD, Deb. Not. LIII, f. 120; I. Voje, *Delež hercegovskih vlahov v kreditni trgovini srednjeveškega Dubrovnika*, 471.

⁴¹ Р. Пекић, *Задужбина Јелене Лазаревић у Херцеговини*, 379.

⁴² Е. Куртовић, *Vlasi Drobgnjaci i stećci*, 309.

⁴³ *Socius tractans: Vlatchus Nicolich de Gazcho de loco vocato Drobgnach... habuisse et recepisce a Matcho Radichevic de Ragusio... duc. au. 120 cum quibus ire debeo ad loca turchorum*, Deb. Not. LIII, fol. 120^v — 30. VI. 1490”. Види: I. Voje, *Delež hercegovskih vlahov v kreditni trgovini srednjeveškega Dubrovnika*, 474, нар. 74.

из Гацка, и његова најближа родбина и то: супруга Мара, синови Јован и Миција и брат Влатко Николић. На крају, у закључку, Куртовић изнова, у свом маниру, понавља одавно истакнуте чињенице када каже: „*Smještaj Vlaha Drobnjaka na gatačkom području treba povezati konkretnije za naselje Samobor kod Gacka.*”⁴⁴

Поставља се питање како то да су М. Вего и Б. Храбак, које цитира Р. Пекић, писали „*nedovoljno stručno, tj. 'ne kako treba'*” када њихове констатације Куртовић доноси у закључку. Зар нису М. Вего и Б. Храбак констатовали да је у Гацку постојало мјесто Дробњак. Тачније Б. Храбак је одавно у једном свом раду навео, а што је непознато Е. Куртовићу, да је Дробњак Влатко Николић имао кућу у Самобору у Гацку. Међутим, гдје је то навео Б. Храбак овом приликом нећемо наводити, јер тим подацима посветили смо посебну пажњу у једном другом раду, а критичар нека трага за наведеним информацијама.

Из свега досад презентованог произилази да је Е. Куртовић беспотребно направио читаву „халабуку” због нетачно написане једне сигнатуре и износа кредитног пословања, гдје је умјесто 120 дуката, уложени износи наведен 150 дуката. Насупрот томе, информације које су објавили М. Вего и Б. Храбак – да је из Гацка, из мјеста Дробњак из Самобора био Влатко Николић потпуно су тачне. Сходно наведеном, Куртовић је требало да запази да је Р. Пекић преузео тачне информације, позивајући се на наведене историчаре. Значајно је истаћи да се Р. Пекић није бавио висином кредитног пословања, нити је цитирао наведену сигнатуру, јер су наведени подаци безначајни за његово истраживање. Самим тим Р. Пекић није направио никакву грешку, јер је преузео тачне податке, изузев што је навео погрешну страницу рада М. Вега. Дакле, читаву „конфузију” Р. Пекић је направио, јер је цитирао 390 умјесто 309 странице М. Вега. Такође, Р. Пекић све до сада, није помињао грешке И. Војеа, од кога је по мишљењу Куртовића пошло све како ваља. Наведене чињенице је Е. Куртовић морао да запази прије него што је почео да напада и омаловажава рад Р. Пекића, јер би на тај начин избјегао сопствену бламажу.

Насупрот томе, комплетан Куртовићев рад посвећен Дробњацима делује хаотично, што потврђује и сачињена библиографија на крају рада, коју, стиче се дојам, као да је писао почетник, а не историчар који је у звању редовног професора Филозофског факултета. Извори и литература наведени су у потпуности неуједначено. Половина радова у библиографији има означене странице часописа, док код преосталих радова странице часописа нису наведене, што би рекли, позивајући се на народну: „пола пије пола шарцу даје”.

⁴⁴ Е. Kurtović, *Vlasi Drobnjaci i stećci*, 314.

За овакав рад аутора, који се суочава са ужасном навиком да туђе радове омаловажава, у Херцеговини би рекли: „О чему пишеш црни Куртовићу”. Сходно томе можда би адекватније било да смо насловили рад: „*Кара-Куртовић*” о влашком наслеђу у Церници у Гацку.

Имајући све наведено у виду Е. Куртовић би требало да се, због нетачно изречених констатација, извини бар читаоцима, и на тај начин покуша да сачува, како научни тако и људски дигнитет.

Шта рећи осим поново се позвати на стару народну: „Нека му је на образ.”

Е. Куртовић би требало да увиди како то изгледа када се његовом методом анализира само један његов рад, величине мање од пола табака, уколико не рачунамо три прилога слика докумената. Такође, уколико би оправдано избацили двије странице, гдје је, без било какве потребе, одступио од теме и наводио разне личности које су се звале Раско од Требиња до Вишеграда, а затим и слику стећка са натписом коју је објавио Р. Пекић, шта би остало, и дали би то могло да се назове радом.

Дали је Е. Куртовић свјестан колико је направио грешака на којима он инсистира код других, у једном, ако се то тако може назвати, раду, не рачунајући кардиналне материјалне грешке непромишљено направљене због покушаја „филовања” и украшавања приче. Неоспорно је да Куртовић не поштује и не цитира ауторе који су фрагментарно објавили докумета, већ их присваја, тако што их доноси у цјелини, мијеша ћирилично и латиничко писмо, непрецизно хронолошки наводи радове, изоставља странице радова у фуснотама, неједнако и неуједначено наводи радове у Изворима и литератури, на основу чега можемо закључити да није савладао основна методолошка правила писања и да прави почетничке пропусте карактеристичне за студенске радове. Због тога Куртовићу добро намјерно савјетујемо да се мане „ћорава посла” и да гледа у своју авлију а не у туђу, јер се овакве ствари не би дешавале. На крају, Е. Куртовић не би смио заборавити на одавно изречену мисао да „нас наше грешке чине људским бићима, које чак и када се ради и о најславнијима не могу да буду савршена и непогрешива”.

Радмило Б. Пекић

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

ИЗВОРИ

Архивска грађа

Državni arhiv u Dubrovniku (DAD):

DAD, Diversa Notariae (Deb. Not), XXXVII, (1452-1454).

Објављени извори

Стојановић 1984²: Ј. Стојановић, *Стари српски записи и натписи*, књ. III, Фототипско издање, књ. 7, Београд: Српска академија наука и уметности; Народна библиотека; Матица српска.

Vego 1964: M. Vego, *Zbornik srednjovjekovnih natpisa Bosne i Hercegovine* knj. III, Sarajevo: Zemaljski Muzej.

ЛИТЕРАТУРА

Bešlagić 1965: Š. Bešlagić, *Ljubinje – Srednjovjekovni nadgrobni spomenici*, Sarajevo: Naše starine X, Sarajevo, 113–163.

Бешлагић 1973: Ш. Бешлагић, *Стећци у околини Жабљака*, Београд: Гласник Етнографског музеја, књ. 36, Београд: Етнографски институт, 111–138.

Bešlagić 1973: Š. Bešlagić, *O običaju „dvostrukog sahranjivanja” kod naših naroda. Povodom natpisa na stečku Miroslava Raškovića*, Sarajevo: Glasnik Zemaljskog muzeja (E) 27/28, Sarajevo, 193–212.

Vego 1962: M. Vego, *Novi i revidirani natpisi iz Hercegovine* (Nastavak), Sarajevo: Glasnik Zemaljskog muzeja XVII, N.s. (A), Sarajevo, 191-240.

Vego 1964: M. Vego, *Novi i revidirani natpisi iz Hercegovine* (Nastavak), Sarajevo: Glasnik Zemaljskog muzeja XIX, N.s. (A), Sarajevo, 173-211.

Vego 1973: M. Vego, *Kulturni karakter nekropole Radimlja*, U: F. Ibrahimpašić (red), *Srednjovjekovna Bosna i evropska kultura*, Radovi III, Zenica: Muzej grada Zenice, 245–265.

Voje 1977: I. Voje, *Delež hercegovskih vlahov v kreditni trgovini srednjeveškega Dubrovnika*, Ljubljana: Zgodovinski časopis, št. 4, Ljubljana: 465-475.

Комар 2015: Г. Комар, *Стари ћирилични натписи источне Херцеговине (са*

прегледом крстова), Друго допуњено и измијењено издање, Херцег Нови: Друштво за архиве и повјесницу херцеговску.

Kurtović 2001: E. Kurtović, *Siniša Mišić, Humska zemlja u srednjem веку*, DBR International Publishing Filozofski fakultet, Biblioteka Znamen, Knjiga 10, Beograd 1996, str. 384 (manji format), ćir., Mostar: Hercegovina 13–14, Mostar, 309–312.

Kurtović 2006: E. Kurtović, *Paralelna historiografija (O nekim devijacijama u historiografiji: Povodom knjige: Siniša Mišić, Humska zemlja u srednjem веку*, Beograd: DBR International Publishing – Filozofski fakultet, Biblioteka Znamen, Knjiga 10, 1996), Sarajevo: Prilozi Instituta za istoriju 35, Sarajevo, 171–199.

Kurtović 2006: E. Kurtović, „Slavni ljudi svoje vrste“ – Stankovići vremena vojvode Sandalja Hranića Kosače, U: S. Jerše, D. Mihelič, P. Štih, (red.) *Med srednjo Evropo in Sredozemljem*, Vojetov zbornik, Ljubljana: Založba ZRC, 395–413.

Kurtović 2011: E. Kurtović, Monte Lapidoso – Kameno brdo, у: С. Рудић (ред.), *Споменица академика Симе Турковића*, Београд: Историјски институт, 195–209.

Kurtović 2012: E. Kurtović, *Bogumil Hrabak (1927–2010)*, Sarajevo: Radovi Filozofskog fakulteta, XVI/2, (Historija, Historija umjetnosti, Arheologija), Sarajevo, Filozofski fakultet, 525.

Kurtović 2014: E. Kurtović, *Konj u srednjovjekovnoj Bosni*, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.

Kurtović 2015: E. Kurtović, *Vlasi Drobnyak i stećci* (Crtice o Nikoli Raškoviću i njegovim naslednicima), Sarajevo: Godišnjak CBI Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, knj. 44, Sarajevo, 303–316.

Kurtović 2016: E. Kurtović, *Prvi spomeni Višegrada i Kuknja u srednjem vijeku*, Sarajevo: Radovi Filozofskog fakulteta, knj. 4, (Historija, Historija umjetnosti, Arheologija), Sarajevo, , 99–117.

Мандић 2000: Н. Мандић, *Српске породице војводства Светог Саве*, Београд: ауторово издање.

Mandić 2007: N. Mandić, *Osnivači Hercegovine*, Gacko: autorovo izdanje.

Маловић-Ћукић 2011: М. Маловић-Ћукић, Влашке скупине у источној Херцеговини (данас Црној Гори) с посебним освртом на Влахе Дробњаке, Бањане, Риђане и Влахе Пиве у делу Богумила Храбака, У: Д. Маликовић (ред.), Међународни тематски зборник „Живит и дело академика Богумила Храбака“, Косовска Митровица: Филозофски факултет, 265–276;

- Пекић 2011: Р. Пекић, Трагом Богумила Храбак – Власи Предојевићи, У: Д. Маликовић (ред.), Међународни тематски зборник *Живот и дело академика Богумила Храбака*, Косовска Митровица: Филозофски факултет, 349–376;
- Пекић 2011: Р. Пекић, Библиографија академика Богумила Храбака, У: Д. Маликовић (ред.), Међународни тематски зборник, „*Живит и дело академика Богумила Храбака*“, Косовска Митровица: Филозофски факултет, 605-653.
- Пекић 2014: Р. Пекић, Г. Самарцић, Хришћански – православни споменици Травуније у историографији и савременом друштву, У: Б. Димитријевић (ред), Историографија и савремено друштво, тематски зборник радова, *Наука и савремени универзитет 3*, Ниш: Филозофски факултет, 147–161.
- Пекић 2014: Р. Пекић, Некропола Бунчића: Прилог познавању средњовјековних споменика значајних за свјетску културну баштину, у: З. Јовановић и др. (ред.) *Уметност и њена улога у историји: између трајности и пролазних изама посвећен сећању на проф. др Миодрага Јовановића (1932–2013)*, међународни тематски зборник, Косовска Митровица: Филозофски факултет, 227–240.
- Пекић 2014: Р. Пекић, *Задужбина Јелене Лазаревић у Херцеговини*, Косовска Митровица: Зборник радова Филозофског факултета, XLIV (1), Косовска Митровица, 371–384.
- Pečić 2016: R. Pečić, Cernica u doba Kosača, *Povijesno nasleđe hercega Stjepana Vukčića Kosače: 550 godina od smrti (1466. – 2016.)*, Naučni skup održan 19. i 20. svibnja 2016., Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru.
- Слијепчевић 1928: П. Слијепчевић, *Старо гробље по Гацку*, Сарајево: Гласник Земаљског музеја у БиХ XL, св. 2, Сарајево, 57–64.
- Смиљанић 2015: А. Смиљанић, *Људи из сјенке – дипломати обласних господара у Босни*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Тошић 1999: Ђ. Тошић, *Прилог идентификовању и датовању влашких стећака у источној Херцеговини*, Подгорица: Историјски записи 1–3, Подгорица, 105–129.
- Тошић 2002: Ђ. Тошић, *Доњовлашки родови Влаховић и Мириловић у источној Херцеговини*, Бања Лука: Радови Филозофског факултета 5, Бања Лука, 195–212.
- Храбак 2009: Б. Храбак, *Из старије прошлости Босне и Херцеговине*, књ. VI, Београд: ауторово издање.
- Wenzel 1965: M. Wenzel, *Ukrasni motivi na stećcima*, Sarajevo 1965: Veselin Masleša.
- Wenzel 1999: M. Wenzel, *Bosanski stil na stećcima i metalu*, Sarajevo: Publishing.

Садржај

Владан Виријевић РУДАРСТВО БОСАНСКЕ КРАЈИНЕ 1918–1941 ГОДИНЕ	9
Миле Илић ДОПРИНОС СРПСКИХ ПРОСВЈЕТИТЕЉА НАСТАЈАЊУ САВРЕМЕНИХ КОНЦЕПЦИЈА ВАСПИТАЊА	21
Мирослав Гаврић Далиборка Василић ДОПРИНОС СРПСКИХ ПРОСВЈЕТИТЕЉА НАСТАЈАЊУ САВРЕМЕНИХ КОНЦЕПЦИЈА ВАСПИТАЊА	41
Биљана М. Радовановић НАУЧНА ТРАДИЦИЈА	57
Биљана Ж. Балта ОДНОС ФИЛОЗОФИЈЕ И ПОЛИТИКЕ У МИШЉЕЊУ ХАНЕ АРЕНТ	73
Драга Мاستиловић ИНДУСТРИЈА ВРБАСКЕ БАНОВИНЕ	87
Александар Стаматовић МЈЕСТО И УЛОГА УЏБЕНИКА ИСТОРИЈЕ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ	103
Владислав Сотировић ВЕЛИКА КНЕЖЕВИНА ЛИТВАНИЈА И УГОВОР У КРЕВИ 1385. г.	125
Славиша Вулић ОСМАНСКА ЦАРЕВИНА И ПИТАЊЕ БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ НА БЕРЛИНСКОМ КОНГРЕСУ	147
Златко Павловић ПРЕЗЕНТОВАЊЕ ЗНАЊА У УЏБЕНИЦИМА ФИЗИКЕ	165
Бране Микановић Кристијан Поповић ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	179

Бранка Ковачевић УТИЦАЈ ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ НА МОТИВ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА	195
Јелена Максимовић Јелена Османовић НАСТАВНИК РЕФЛЕКСИВНИ ПРАКТИЧАР КАО ЛИДЕР У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ	209
Тања Станковић Јанковић Александар Тубица ПРОФЕСИОНАЛНА ОРИЈЕНТАЦИЈА УЧЕНИКА И ЊИХОВИ СТАВОВИ О ИЗБОРУ БУДУЋЕГ ЗАНИМАЊА	221
Бисерка Јевтић НАСТАВНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА	239
Далиборка Шкипина Мирјана Самарџић НАЈБИТНИЈЕ НАЗНАКЕ ИСТОРИЈЕ РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	259
Оливера Калајдић Горица Вуксановић МОТИВАЦИЈА И ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА	275
Ранка Перућица Горица Вуксановић МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ И УСПЈЕХ КОД УЧЕНИКА ВИШИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	293
Марко Попадић ВРЕДНОВАЊЕ, УОЧАВАЊЕ И ДОЖИВЉАВАЊЕ ЛИЈЕПОГ КОД УЧЕНИКА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	305
Игор Вујовић РЕГУЛАТОР РЕАКЦИЈЕ ОДБРАНЕ АЛФА И АНТИЦИПАЦИЈА ПОСЉЕДИЦА НАСИЛНИЧКОГ ПОНАШАЊА	323

Александар Јокић GENOCIDE DISCOURSE AND POLITICAL HARMS: THE CASE OF CONVENTIONAL WISDOM ABOUT RWANDA	339
---	-----

Прикази

Бисерка Кошарац О СРПСКОМ КУЛТУРНОМ ИДЕНТИТЕТУ	357
---	-----

Наташа Костић РАЗУМИЈЕВАЊЕ ПРОЦЕСА ОРГАНИЗАЦИОНОГ ПОНАШАЊА	361
---	-----

Вук Вучетић NOVINARSTVO IZMEĐU TEORIJE I PRAKSE	366
--	-----

Полемике

Радмило Пекић ХАБЕРИ СЕЋИЈАШКИ О ВЛАШКОМ НАСЛЕЂУ У ЦЕРНИЦИ У ГАЦКУ	373
--	-----

УПУТСТВА ЗА АУТОРЕ

Формат: Радове слати у електронском облику у програму *Microsoft Office Word* (верзија 2000, 2003, 2007, 2010, 2013, 2016), у фонту *Times New Roman*. Величина фонта је 12, размак између редова 1,5 цм, а ширине свих маргина 2,5 цм. Текст равнати на обје маргине (Justified). Не треба дијелити ријечи на крају реда на слоге. Формат странице треба да буде А4 (210*297).

Обим рада: Рад не треба да има више од 30 000 карактера, не укључујући литературу, односно 8 000 карактера када је ријеч о приказима, укључујући размаке.

Језик и писмо: Језици на којима се шаљу радови јесу српски (ћирилично и латинично писмо) и неки од свјетских језика. Радови на страном језику који не задовољавају основне нормативе неће бити укључени у рецензентски поступак.

Анонимност: Рукописе оцјењују анонимни рецензенти.

СТРУКТУРА РАДА

➤ Наслов

Име и презиме аутора у чланцима штампају се изнад наслова уз лијеву маргину, а у приказима и прилозима испод текста уз десну маргину. Иза презимена аутора потребно је звјездицом означити фусноту у којој ће бити његова имејл адреса. Назив и сједиште установе у којој је аутор запослен наводи се испод имена и презимена аутора. Наслов (и поднаслов) штампају се на лијевој маргини странице великим словима.

➤ **Апстракт** се састоји од 100 до 250 ријечи. Наслов рада и апстракт треба директно да упућују на садржај цијелог рада, без иједне додатне информације која би идентификовала аутора/ауторе. Апстракт се пише у једноструком прореду. Испод апстракта пишу се кључне ријечи.

➤ Текст треба организовати по схеми **IMRAD** (Introduction, Methods, Results and

Discussion) када садржи резултате емпиријских истраживања. У складу с тим текст рада мора бити подијељен у поглавља. Сваки нови пасус треба започети увлачењем првог реда за 1 цм.

Цитати у тексту: Свако позивање на монографију, чланак или статистички извор треба да се означи на одговарајућем мјесту у тексту, тако што ће се изнијети презиме аутора, година издавања и пагинација, све у заградама. Прво цитирање презимена аутора у раду треба да садржи у угластим заградама оригинално писање: „Вебер [Weber]“. Цитати се наводе оним писмом којим је написан рад. Уколико је издање које наводимо писано латиничним писмом, у загради наводимо ауторово презиме латиницом (Stevanović, 1989, str. 45).

Ако је из контекста јасно који је аутор цитиран или парафразиран, у парентези није потребно наводити презиме аутора, нпр. Према Марфијевом истраживању (1974, стр. 207), први сачувани трактат из те области сачио је бенедиктинац Алберик из Монте Касина у другој половини XI вијека. Ако се у парентези упућује на радове двају или више аутора, податке о сваком следећем раду треба одвојити тачком и запетом, нпр. (Белић 1958; Стевановић 1968).

Ако постоји више од једне референце истог аутора и године, додајте слова (а, б,...) уз годину издавања: „И даље потврђује ову тезу (Wuthnow, 1987a, p. 32) (Јовановић, 2003a, стр. 32).

Цитате дуже од три реда треба писати као посебан параграф на следећи начин (Format, Paragraph, Indents and Spacing, Left 1cm, Right 1cm, проред Single).

Уколико се користи страни извор или корпус потребно га је навести у фусноти. У главном тексту наводи се превод. Уколико аутор чланка користи сопствени превод, то ће први пут назначити у фусноти.

Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Позиви на литературу и библиографске јединице наводе се у оригиналном писму, без превођења.

Табеле, графикони и слике треба да буду означени одговарајућим бројем (редом), те да буду праћени насловом који их описује. Наслов табеле навести испред табеле, а наслов слика и графикона иза њих. Слика је потребно да буду у резолуцији од 300dpi. Слика и графикони морају бити јединствени објекти (без елемената програма Drawing). Математичке формуле уносити коришћењем Microsoft Equation Editor.

Додаци треба да буду означени *словима* редом (Додатак А, Додатак Б) и да буду праћени насловом који их описује. Ако постоји само један додатак, треба га назвати „Додатак“, без додатног слова.

➤ **Литература (References):** Литература се пише након текста, као посебна секција у складу са АПА стилом/APA Style. Поређајте све јединице азбучним/абecedним редом по презимену аутора. Код истог аутора, по години издавања (од најновије до најстарије).

➤ **Резиме на неком од свјетских језика:** Резиме се пише на крају текста после Литературе, дужине до 1/10 чланка (од 2000 до 3000 карактера). Резиме се пише фонтом *Times New Roman*, вел. 12, проред *Single*. Уколико је рад на страном језику, резиме се пише на српском језику.

ПРИМЈЕРИ НАВОЂЕЊА:

Рад у часопису 1 аутор:

у тексту

(Хамовић, 2016) односно (Хамовић, 2016, стр. 94)

У литератури

Хамовић, Д. (2016). Национално тло и модерност у књижевној мисли и пракси младобосанаца. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 64, св. 1, 93-103.

или

(Manouselis, 2008) односно (Manouselis, 2008, p. 55)

у литератури

Manouselis, N. (2008). Deploying and evaluating multiattribute product recommendation in emarkets. *International Journal of Management & Decision Making*, 9, 43-61.

Рад у часопису до 6 аутора

у тексту

Прво цитирање: (Uxó, Paúl, & Febrero, 2011, p. 576)

Поновни цитати: (Uxó et al., 2011); на српском: умјесто „et al.“ писати „и др.“

у литератури

Uxó, J., Paúl, J., & Febrero, E. (2011). Current account imbalances in the monetary union and the great recession: Causes and policies. *Rapoeconomicus*, 58(5), 571-592.

Рад у часопису 6 и више аутора

у тексту (Cummings et al., 2010, p. 833)

у литератури

Cummings, E., Schermerhorn, A., Merrilees, C., Goeke-Morey, M., Shirlow, P., & Cairns, E. (2010). Political violence and child adjustment in Northern Ireland: Testing pathways in a social-ecological model including single-and two-parent families. *Developmental Psychology*, 46, 827-841.

Књига 1 аутор

у тексту

(Кољевић, 2015, стр. 78); (Heschl, 2001, p. 33)

у литератури

Кољевић, С. (2015). *Између завичаја и туђине*. Нови Сад: Академска књига.

Heschl, A. (2001). *The intelligent genome: On the origin of the human mind by mutation and selection*. New York, NY: Springer-Verlag.

Књига која има приређивача

у тексту

(Lenzenweger & Hooley, 2002)

у литератури

Lenzenweger, M. F., & Hooley, J. M. (Eds.). (2002). *Principles of experimental psychopathology: Essays in honor of Brendan A. Maher*. Washington, DC: American Psychological Association.

Рад или дио књиге која има приређивача

у тексту

(Cvitković, 2007, str. 57)

у литератури

Cvitkovic, I. (2007). Katolicizam [Catholicism]. U A. Mimica i M. Bogdanović (Prir.), *Sociološki rečnik* [Dictionary of Sociology] (226-227). Beograd: Zavod za udžbenike.

Одреднице у енциклопедији

у тексту

(Lindgren, 2001)

у литератури

Lindgren, H. C. (2001). Stereotyping. In *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1617-1618). New York, NY: Wiley.

Рад у зборнику радова са научних конференција

у тексту

(Rowling, 1993, p. 198)/ (Павловић, 2016, стр. 73)

у литератури

Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: How does Australia compare to the United States. In *Wandarna coowar: Hidden grief*. Paper presented at the Proceedings of the 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia), Yeppoon, Queensland (196-201). Turramurra, NSW: National Association for Loss and Grief.

Павловић, Б. (2016) Поређење приједлога у кинеском и српском језику. У *Наука и евроинтеграције*, Зборник радова са научног скупа одржаног 21-23. маја 2015. (73-86). Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Интернет извори

у тексту

(Lodge, 2008)

у литератури

Lodge, D. (2008). Nice Work. *Guardian*. Retrieved from/Преузето са:
<https://www.theguardian.com/books/2008/apr/20/fiction.davidlodge>
Accessed on/Датум приступа: 18th October 2016/18. 10. 2016.

Тезе и дисертације

у тексту

(Gibson, 2007)

у литератури

Gibson, L. S. (2007). *Considering critical thinking and History 12: One teacher's story* (Master's thesis). Retrieved from
<https://circle.ubc.ca/>

Институција као аутор

у тексту

(Републички завод за статистику, 2011)

у литератури

Републички завод за статистику. *Месечни статистички билтен*. Бр. 11 (2011).

Закони

у тексту

(Закон о основама система васпитања и образовања, 2004, чл. 5, ст. 2, тач. 3.)

у литератури

Закон о основама система васпитања и образовања, Службени гласник РС. Бр. 62 (2004)

Усвојена документа

у тексту

(Legal Consequences for States of the Continued Presence of South Africa in Namibia (South West Africa) notwithstanding Security Council Resolution 276, 1971)

у литератури

Legal Consequences for States of the Continued Presence of South Africa in Namibia (South

West Africa) notwithstanding Security Council Resolution 276, (1970), ICJ Reports (1971) 12, at 14

Видјети: Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition, 2009.

или <https://www.library.cornell.edu/resrch/citmanage/apa>

НАПОМЕНЕ:

- Објављују се научни радови које су позитивно рецензирала два рецензента.
- Рад може имати највише два аутора.
- Аутору у једном броју може бити објављен један рад.
- Рукописи који нису припремљени у складу са Упутством не укључују се у рецензентски поступак.
- Рукопис који треба дорадити редакција прослеђује ауторима уз текст анонимне рецензије.
- Редакција ауторе благовремено обавјештава о пријему рада и исходу рецензентског поступка.
- Позитивне/негативне рецензије се не достављају ауторима.