

**FILOZOFSKI
FAKULTET**



**FACULTY OF
PHILOSOPHY**

5.

**MEĐUNARODNI NAUČNO-STRUČNI SKUP
KULTURNI IDENTITET U DIGITALNOM DOBU**

5th

**INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND EXPERT CONFERENCE
CULTURAL IDENTITY IN THE DIGITAL ERA**

**ZBORNIK RADOVA
PROCEEDINGS**

ZENICA, 03. i 04. 04. 2014.

BOSNA I HERCEGOVINA

Zenica, 2014.

**FILOZOFSKI
FAKULTET**



**FACULTY OF
PHILOSOPHY**

5.

**MEĐUNARODNI NAUČNO-STRUČNI SKUP
KULTURNI IDENTITET U DIGITALNOM DOBU**

5th

**INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND EXPERT CONFERENCE
CULTURAL IDENTITY IN THE DIGITAL ERA**

**ZBORNIK RADOVA
PROCEEDINGS**

ZENICA, 03. i 04. 04. 2014.

BOSNA I HERCEGOVINA

Zenica, 2014.

Izdavač/Publisher
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici

Za izdavača / For publisher
Damir Kukić, dekan

Urednik / Editor
Muhamed Arnaut

Redakcija / Editorial Board
Damir Kukić, Refik Ćatić, Hazema Ništović, Enes Kujundžić, Željko Škuljević,
Faruk Kozić, Muhamed Bajramović, Nadira Aljović, Memnuna Hasanica,
Indira Meškić, Mirjana Mađarević, Dženan Skelić, Dževad Burgić,
Edina Solak, Nebojša Vasić, Aida Tarabar

Sekretar redakcije / Secretary of the Editorial Board
Alica Arnaut

Tehnički urednik / Technical Editor
Dino Arnaut

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

37:004(063)(082)

MEĐUNARODNI naučno-stručni skup Kulturni
identitet u digitalnom dobu (5 ; 2014 ;
Zenica)

Zbornik = Proceedings [Elektronski izvor] / 5.
međunarodni naučno-stručni skup Kulturni identitet
u digitalnom dobu, Zenica, 03. i 04. 04. 2014. -
Zenica : Univerzitet = University, 2014. - 1
elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst, slike ;
12 cm

Način dostupa (URL):
<http://www.unze.ba/edukacija> - Nasl. s naslovnog
ekrana.

ISBN 9789958-639-59-3

I. International scientific and expert conference
of Cultural identity in the digital era (5th ;
2014 ; Zenica) vidi Međunarodni naučno-stručni
skup Kulturni identitet u digitalnom dobu (5 ;
2014 ; Zenica)

COBISS.BH-ID 21336582

Refik Ćatić , Univerzitet u Zenici, BiH <i>Naučnoistraživački rad na Univerzitetu u Zenici</i> <i>Scientific and Research Work at the University of Zenica</i>	15
Damir Kukić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Kreiranje identiteta</i> <i>Creation of Identity</i>	27
Enes Kujundžić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Humanistička baština i digitalno doba</i> <i>Humanistic Heritage and Digital Age</i>	35
Faruk Kozić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Demokratija i ljudska prava kao tema u akademskom ambijentu</i> <i>Democracy and Human Rights as a Subject in the Academic Community</i>	41
Dario Saftich , EDIT, Rijeka, BiH <i>The Relationship Between Books and Modern Media</i> <i>Odnos knjige i suvremenih medija</i>	53
Branka Kovačević , Filozofski fakultet Pale, Istočno Sarajevo, BiH <i>Diseminacija inovacija u univerzitetnoj nastavi</i> <i>Dissemination of Innovations in University Teaching</i>	61
Esad Delibašić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Prema novom modelu bosanskohercegovačke kulturne politike</i> <i>Towards the New Model of Bosnian Culture Policy</i>	69
Mirzeta Hadžić-Suljkić , Filozofski fakultet, Tuzla, BiH <i>Odgojna vrijednost - temeljni kriterij dobrog obrazovanja</i> <i>Educational Value - the Basic Criteria of a Good Education</i>	75
Tarik Obralić, Hanifa Obralić , Univerzitet, Travnik, BiH <i>Kvalitetno univerzitetско obrazovanje u složenim tranzicijskim ekonomskim, socijalnim i političkim okolnostima kao globalni tržišni zahtjev u zemljama Zapadnog Balkana koje nisu članice EU</i> <i>Quality University Education in the Complex Transition, Economic, Social and Political Circumstances as the Global Market Demand in the Western Balkan non-EU Countries</i>	83
Ljubomir Zuber , Filozofski fakultet Pale, Istočno Sarajevo, BiH Aleksandra Mandić , BLC Koledž Banja Luka, BiH <i>Etika i online mediji</i> <i>Ethics and Online Media</i>	95
Senija Tahirović , Internacionalni univerzitet, Sarajevo, BiH <i>Savremeni mediji i psihološki razvoj djece i mladih</i> <i>Modern Media and Psychological Development of Children and Youth</i>	103
Ivan Tanta , Veleučilište VERN, Zagreb Gordana Lesinger , Sveučilište J.J. Strossmayera, Osijek, Hrvatska <i>Kako preživjeti u virtualnom svijetu - „osnove komuniciranja“ putem nove simbolike</i> <i>How to Survive in the Virtual World - "Fundamentals of Communication" Through New Symbolism</i>	111

Elvira Islamović , Pedagoški fakultet, Bihać, BiH <i>Obrazovanje kao prakticanje (ne) slobode</i> <i>Education as the Practice of (Un) Freedom</i>	127
Željko Škuljević , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Kulturozofija Nikole Skledara zasnivanje jedne „filozofije dijaloga“</i> <i>Culturosofia of Nikola Skledar Establishing “the Philosophy of Dialogue”</i>	137
Dževad Drino, Benjamina Londrc , Pravni fakultet, Zenica, BiH <i>Bosanskohercegovačka pravna kultura - što je to?</i> <i>Bosnian-Herzegovinian Legal Culture - What is it?</i>	141
Sanja Maričić, Daliborka Purić , Učiteljski fakultet, Užice, Srbija <i>Osposobljenost učitelja za primenu informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnovne škole</i> <i>Teachers Competence for Applications of Information Technology in Primary School Teaching</i>	145
Spahija Kozlić , Pravni fakultet, Zenica, BiH <i>Društvena alhemija i potčinjeno mišljenje u digitalnom dobu</i> <i>Social Alchemy and Submissive Reasoning in the Digital Era</i>	155
Dženan Skelić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Tijelo kao simbol u filmovima David Lyncha</i> <i>Body as a Symbol in David Lynch Movies</i>	167
Nebojša Vasić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Interaktivnost u nastavi stranih jezika</i> <i>Interaction in the Foreign Language Teaching</i>	175
Memnuna Hasanica , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Razlozi nerazumljivosti stručno jezičkih termina kod prevođenja stručnih tekstova iz oblasti prava</i> <i>The reasons of incomprehensibility of professional linguistic terms in the translation of texts in the field of law</i>	183
Aida Tarabar , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Sadašnji status i perspektive nastave engleskog jezika na tehničkim fakultetima</i> <i>Current Status and Perspectives on Teaching English at Technical Faculties</i>	195
Mirna Begagić, Vildana Dubravac , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Kolokacijska kompetencija učenika stranog jezika</i> <i>Foreign Language Learners' Collocational Competence</i>	205
Zineta Lagumdžija , Pedagoški fakultet, Bihać, BiH <i>Frazemi u književnom djelu - Uloga kompjutera u korpusnom istraživanju</i> <i>Phraseme im Literarischen Werk - Eine Computerbasierte Korpusuntersuchung</i>	215
Tijana Vasiljević Stokić , Slobomir P Univerzitet, Doboj, BiH Vesna Polovina , Filološki fakultet, Beograd, Srbija <i>Jezičke kompetencije i metalingvistička kompetencija u nastavi engleskog jezika kao stranog</i> <i>Linguistic Competence and Metalinguistic Competence in Teaching English as a Foreign Language</i>	225

Katica Balenović , Sveučilište Zadar, Odjel u Gospiću, Hrvatska <i>Usvajanje engleskih članova u govornika hrvatskog i sličnih slavenskih jezika</i> <i>Acquisition of English Articles by Speakers of Croatian and Similar Slavic Languages</i>	231
Alen Kalajdžija , Institut za jezik, Sarajevo, BiH <i>Kontrastivna analiza usmenopoetskih kolokata u vezi s bojama u Hörmannovoj zbirci usmene epike i epu Ženidba Smailagić Meha</i> <i>Contrastive Analysis of Oral Poetry Collocates in Relations to Colours in Hörmann's Oral Epic Poetry Collection and the Epic of "Marriage of Smailagić Meho"</i>	239
Edina Solak , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Bečki književni dogovor i situacija u Bosni</i> <i>Vienna Literary Agreement and Situation in Bosnia</i>	255
Mirela Omerović , Pedagoški fakultet, Sarajevo, BiH <i>Dikcija i govor</i> <i>Diction and Speech</i>	261
Branka Brčkalo , Filozofski fakultet Pale, Istočno Sarajevo, BiH <i>Važnost jezičke kulture studenata koji se obrazuju za poziv profesora razredne nastave</i> <i>Importance of the Linguistic Culture of Students who are Being Educated for the Profession of Teacher in Primary School</i>	267
Edina Špago-Ćumurija, Džemal Špago, Adi Maslo Univerzitet „Džemal Bijedić“, Mostar, BiH <i>Fleksibilnost jezičnog koda privatnih visokoškolskih institucija u FBiH</i> <i>Flexibility of Linguistic Code of Private Higher-Education Institutions in FB&H</i>	277
Amina Pehlić , Islamski pedagoški fakultet, Zenica Hazema Ništović , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Nominacija jezika u književnom djelu Alije Nametka</i> <i>Nomination of Language in the Literary Work of Alija Nametak</i>	285
Zrinka Ćoralić, Mersina Šehić , Pedagoški fakultet, Bihać, BiH <i>Poslovično blago kao odraz identiteta jednog naroda</i> <i>The Proverbial Treasure as a Reflection of One Nation's Identity</i>	295
Almedina Čengić , Pedagoški fakultet, Sarajevo, BiH <i>Scenska (kazališna) djela za djecu, lutkarska prestava i igrokaz, u funkciji usavršavanja kulture jezika i govora</i> <i>Stage (Theater) Works for Children, Present and Puppet Play, Work Training Language and Culture of Speech</i>	303
Mirela Karadža , Srednja mašinsko-saobraćajna škola, Mostar, BiH <i>Mjesto gramatike u srednjoškolskoj nastavi engleskog jezika: didaktičko - metodički pristup</i> <i>The Place of Teaching English Grammar in High School: Didactic-Methodical Approach</i>	311

Nedžad Dukić , Prirodno-matematički fakultet, Sarajevo Nezir Halilović , Rijaset Islamske zajednice, Sarajevo, BiH <i>Doprinos informacijskih tehnologija kvalitetu pripreme kandidata iz matematike za prijemni ispit u medresama</i> <i>The Contribution of Information Technology and Proper Preparation of Candidates in Mathematics for Entrance Exam in Madrassas</i>	319
Anela Hasanagić , Tugba Yilmaz , Internacionalni univerzitet, Sarajevo, BiH <i>Samopoštovanje mladih i korištenje internet društvenih mreža</i> <i>Relationship Between Self-Esteem and Usage of Internet Social Networks among Adolescents</i>	329
Kiril Barbareev , Faculty of Educational, Stip, Macedonia <i>The Curriculum and Soceity</i> <i>Куррикулум и општество</i>	339
Mustafa Fetić , Internacionalni univerzitet, Novi Pazar, Srbija <i>Emocionalno zlostavljanje djece u porodici</i> <i>Emotional Abuse Children in Family</i>	347
Aida Rizvanović , Refik Čatić , Univerzitet, Zenica, BiH <i>Odgojne specifičnosti rada sa djecom koja imaju cerebralnu paralizu</i> <i>Educational Particularities of Working with Children that have Cerebral Palsy</i>	355
Lejla Muratović , Filozofski fakultet, Tuzla, BiH <i>Spremnost nastavnika osnovnih škola za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi</i> <i>The Readiness of Primary School Teachers for Accepting Didactic-Methodological Innovations in the Teaching Process</i>	363
Jasmin Hodžić , Srednja mašinsko-saobraćajna škola, Mostar, BiH <i>Sintaksički ambigvitet kao izvor bosanskog humora</i> <i>Syntactic Ambiguity as a Source of Bosnian Humor</i>	371
Muhamed Arnaut , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Trajanje jezičkog identiteta Bosne</i> <i>Continuance of Bosnian Linguistic Identity</i>	379
Emina Hadžić , Pedagoški zavod, Goražde, BiH <i>Digitalni mediji u obrazovanju: mogućnosti, potrebe i nastavna praksa u školama</i> <i>Digital Media in Education: Oportunities, Needs and Education Practice</i>	389
Naida Osmanbegović , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Ženska poezija ili poezija žena u izborima suvremene poezije</i> <i>Women's Poetry in the Elections of Contemporary Poetry</i>	397
Alica Arnaut , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Ishodi učenja u nastavi maternjeg jezika</i> <i>Students Learning Outcomes in Mother Tongue Teaching</i>	405
Fehim Terzić , Pedagoški zavod, Zenica, BiH <i>Pismena priprema za nastavni sat bazirana na ishodima učenja iz jezičko-komunikacijskog obrazovnog područja</i> <i>Lesson Plan Based on Learning Outcomes of Linguistic-Communicative Education Area</i>	411

Marko Ek , Ugostiteljsko-turistička škola, Osijek, Hrvatska <i>Metodički pristup interpretaciji pjesničke zbirke Grigora Viteza „Kad bi drveće hodalo“</i> <i>Methodical Approach to the Interpretation of Poetry Collections Grigor Vitez „Kad bi drveće hodalo“</i>	421
Sanja Soče , Pedagoški fakultet, Sarajevo, BiH <i>Savremena metodička teorija i praksa u funkciji poboljšanja kvaliteta čitanja učenika u razrednoj nastavi</i> <i>Modern Methodic Theory and Practice Improving the Reading Quality of the First to Fifth Grades Pupils in Primary School</i>	431
Edina Rizvić-Eminović , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Nominalna obilježja engleskih deriviranih nominala</i> <i>Nominal Properties of English Derived Nominals</i>	439
Izela Habul-Šabanović , Pedagoški fakultet, Sarajevo, BiH <i>Primjena 'bloga' u nastavi engleskog jezika</i> <i>Applying 'Blog' in English Language Teaching</i>	449
Sead Zolota, Minela Kerla , Sarajevo, BiH <i>Metode, tehnike i principi u onlajn podučavanju stranih jezika</i> <i>Methods, Techniques and Principles in Online Foreign Language Teaching</i>	459
Aleksandra Tomić , Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija <i>Hajduk Stanko u osnovnoj školi</i> <i>Brigand Stanko in the Primary School</i>	467
Bojana Anđelić , Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija <i>Metodička obrada pripovetke "Lilika" Dragoslava Mihailovića</i> <i>A Teaching Approach to the Short Story "Lilika" by Dragoslav Mihailović</i>	471
Nataša Kurtuma , Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija <i>Kontrastivni prikaz gramatika u nemačkom jeziku</i> <i>The Contrastive Presentation of Grammars in German Language</i>	479
Mihaela Gojković , Slobomir P Univerzitet, Doboj, BiH <i>Pol i usvajanje vokabulara - prikaz slučaja</i> <i>Gender and Vocabulary Acquisition - a Case Study</i>	489
Esminka Burek , Ministarstvo ONKS, SBK, Travnik, BiH <i>Refleksija duhovnih zavoda na bosanski kulturološki identitet u vrijeme Austro-Ugarske</i> <i>Reflection of Religious Institutes on the Bosnian Cultural Identity in Austria-Hungary</i>	499
Edin Bujak , Filozofski fakultet, Sarajevo, BiH <i>Nematerijalna dimenzija stećaka: narodne predaje i vjerovanja o stećcima kroz primjer stećaka Zenice i Jajca</i> <i>Non-material Dimension of Stećci: Folk Tales and Beliefs about Stećci through the Example of Stećci from Zenica and Jajce</i>	513
Dino Arnaut , Ekonomski fakultet, Zenica, BiH <i>Očuvanje jezičkog naslijeđa pomoću tehnologije</i> <i>Using Technology to Preserve Language Heritage</i>	521

Majra Lalić, Merima Jašarević , Univerzitet „Džemal Bijedić, Mostar, BiH <i>Uloga obrazovanja u kreiranju kulturnog identiteta u digitalnom dobu</i> <i>The Role of Education in Creating a Cultural Identity in the Digital Age</i>	529
Zrinka Sablić, Klara Lisec , Veleučilište VERN, Zagreb, Hrvatska <i>Utjecaj digitalizacije u poučavanju na motivaciju za učenjem</i> <i>The Impact of Digitization in Teaching on the Motivation for Learning</i>	543
Emina Talić-Hakanović , PU „Abakus“, Zenica, BiH <i>Odnos kreativnosti i društva</i> <i>The Relation Between Creativity and Society</i>	551
Ermin Kuka , Univerzitet, Sarajevo, BiH <i>Planiranje i programiranje neformalnog obrazovanja u digitalnom svijetu</i> <i>Planning and Programming of Non-formal Education in the Digital World</i>	561
Naira Jusufović , Pedagoški zavod, Zenica, BiH <i>Nenasilna komunikacija po Marshallu Rosenbergu u funkciji obrazovanja za demokraciju i građansko društvo</i> <i>Teaching the Principles of Democracy and Civil Society Through Nonviolent Communication by Marshall Rosenberg</i>	569
Nusreta Omerdić, Mediha Riđić , Univerzitet, Travnik, BiH <i>Obrazovne mogućnosti i perspektive demokratskog i građanskog društva u tranziciji</i> <i>Educational Possibilities and Perspectives of Democratic and Civil Society in Transition</i>	577
Muhamed Omerović , Filozofski fakultet, Tuzla, BiH <i>Ekološka pismenost kao uvjet za kontinuiran razvoj ekološke svijesti u procesu ekološkog odgoja i obrazovanja</i> <i>Ecological Literacy as a Condition for Continuous Development of Ecological Consciousness in the Process of Ecological Education</i>	583
Vahdeta Čatić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Kvalitativna percepcija dobre nastave</i> <i>Qualitative Perception of Good Teaching</i>	593
Magda Sclaunich, Emanuela Nardo , University, Trieste, Italy <i>Youth's Identity and Happiness: a Research with Adolescents to Promote Wellbeing at School</i> <i>Identitet i sreća mladih: istraživanje s adolescentima radi promoviranja dobrobiti u školi</i>	599
Indira Meškić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Muzička edukacija u BiH između dva svjetska rata</i> <i>Music Education in Bosnia and Herzegovina in the Period between Two World Wars</i>	609
Matjaž Duh, Špela Kresnik , Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenia <i>Praćenje likovno-oblikovnih strategija učenika osnovne škole</i> <i>Monitoring Art and Design Strategies of Primary School Students</i>	633
Jerneja Herzog, Mišela Jeza , Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenia <i>Identifikacija likovnih talenata na razrednom stupnju osnovne škole</i> <i>Recognising Artistically Gifted Students at Lower Primary School Level</i>	643

Bernadin Ibrahimpašić , Pedagoški fakultet, Bihać, BiH <i>Zlatni omjer u nastavi u osnovnoj i srednjoj školi</i> <i>The Golden Ratio in Teaching in Primary and Secondary School</i>	651
Edin Tabak , KŠC „Sveti Pavao“, Zenica Dževad Burgić , Filozofski fakultet, Zenica Edin Berberović , Politehnički fakultet, Zenica, BiH <i>Geogebra: dinamički matematički softver za nastavu i učenje</i> <i>Geogebra: Dynamic Mathematical Software for Teaching and Learning</i>	659
Mirjana Mađarević , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Razvoj biološkog potencijala djece u digitalnom dobu</i> <i>Development Potential Biological Children in a Digital Age</i>	667
Amna Čatić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Epileptično dijete na času tjelesnog i zdravstvenog odgoja</i> <i>Epileptic Child in a Physical Education Classes</i>	673
Gorjan Vuksanović, Nijaz Skender, Naim Čeleš, Natalija Kurtović, Adi Palić Pedagoški fakultet, Bihać, BiH <i>Analiza razlika u transformaciji motoričkih sposobnosti i morfološkim karakteristikama kod učenika kada nastavu izvodi profesor tjelesnog odgoja i učitelj razredne nastave</i> <i>Analysis of Differences in the Transformation of Motor Abilities and Morphological Characteristics of Students when Classes are Taught by a Physical Education Teacher in Primary School</i>	681
Amela Abidović-Mačković , Zavidovići Amir Suljičić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Kultura nacionalnog identiteta</i> <i>The Culture of National Identity</i>	691
Aida Omersoftić , OŠ „Edhem Mulabdić“, Sarajevo, BiH <i>Transformacija tradicionalne škole u profesionalnu učeću organizaciju i uloga direktora u tom procesu</i> <i>Transformation of the Traditional School in the Professional Learning Organisation and the Role of the Principals in that Process</i>	701
Maja Bosanac , Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija <i>Inovacije u nastavnoj praksi kroz saradnju škola i međunarodnih volonterskih kampova</i> <i>Innovations in Teaching Methods Through Cooperation Between Schools and International Volunteer Camps</i>	709
Nataša Šarić , OŠ „Šime Budinić“, Zadar, Hrvatska <i>Participacija asistencijata u nastavi za uspješnu integraciju učenika s posebnim obrazovnim potrebama</i> <i>Participation of Teaching Assistants for the Successful Integration of Students with Special Educational Needs</i>	715
Amer Čaro , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Kreativnost nastavnika u srednjoj školi</i> <i>Creativity Teachers in High School</i>	725

Refika Husejinović , Druga osnovna škola, Zavidovići, BiH <i>Različito poimanje kreativnosti</i> <i>Different Determining of Creativity</i>	733
Almir Sivro , Pedagoški zavod, Zenica, BiH <i>Implementacija reforme srednjeg stručnog obrazovanja i obuke</i> <i>Implementation of the Secondary Vocational Education and Training Reform</i>	745
Adisa Bijedić , Sarajevo, BiH <i>Rano učenje matematike</i> <i>Early Learning of Mathematics</i>	757
Slaviša Jenjić, Želimir Dragić , Filozofski fakultet, Banja Luka, BiH <i>Realizacija i inoviranje nastave prirode i društva u digitalnom dobu</i> <i>Implementation and Innovation Teaching Science in Digital Age</i>	765
Refik Trumić , OŠ „Đurđevik“, Živinice, BiH <i>Stavovi učenika o karakteristikama ličnosti nastavnika</i> <i>Students' Opinion on Characteristics of a Teacher's Personality</i>	773
Mensura Sejdić , Tešanj, BiH <i>Oblici neverbalne komunikacije u kulturi jezika</i> <i>Forms of Nonverbal Communication in the Culture of the Language</i>	783
Maida Jusić , Zenica, BiH <i>Elementi gestikulacije u kulturi jezika</i> <i>Elements of Gestures in a Culture of Language</i>	793
Mirela Bašić , Zenica, BiH <i>Značaj Oporuke gosta Radina</i> <i>The Significance of Guest Radins Testament</i>	805
Ajla Abdulah , Zenica, BiH <i>Analiza posljednjeg pisma kraljice Jelene Grube</i> <i>Analysis the Last Letter of Queen Helen Gruba</i>	815
Indira Smajlović-Šabić , Filozofski fakultet, Tuzla, BiH <i>Srednjovjekovni bosanskohercegovački antroponimi u svjetlu teorije prototipa i kognitivne taksonomije</i> <i>Anthroponyms in Medieval Bosnia and Hum, from the Perspective of the Prototypes Theory and Cognitive Taxonomy</i>	825
Sanida Musić , Kakanj, BiH <i>Leksika u poeziji Marka Vešovića</i> <i>Lexis in the Poetry of Marko Vešović</i>	835
Emina Salibašić , Tešanj, BiH <i>Intekulturalnost u romanu „Travnička hronika“ Ive Andrića</i> <i>Intercultural Dialogue in Ivo Andrić's Novel Travnik Chronicle</i>	843
Vernes Subašić , Zenica, BiH <i>Narativni identiteti u književnim djelima Alice Munro</i> <i>The Narrative Identities in Literary Works Alice Munro</i>	849

Delila Ramić , Zenica, BiH <i>Metoda igre u razvoju govora djece predškolskog uzrasta</i> <i>Method Plays in Speech Development for Preschool Children</i>	855
Amela Isanović , Srednja hemijska škola, Tuzla, BiH <i>Primjena lutke kao odgojno-obrazovnog, terapijskog i motivacijskog sredstva u nastavi i vannastavi</i> <i>The Application of Puppets as an Educational, Motivational, and Therapeutic Medium Insteaching and Extracurricular Activities</i>	861
Nermina Delić , OŠ „Harmani II“, Bihać, BiH <i>Problemski pristup u obradi romana "Tišine" Meše Selimovića</i> <i>A Problem Approach to the Elaboration of the Novel "Silence" by Meša Selimović</i>	871
Tilen Smajla , OŠ „Vojke Šmuc“, Izola, Slovenia <i>Oduševljenje CLIL-om</i> <i>The Thrill Through CLIL</i>	877
Adnan Bujak , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Kondicionalni - pregled</i> <i>Conditionals - an Overview</i>	889
Martina Rodela , Faculty of Education, Koper, Slovenia <i>Semiotic Means as Interaction Instruments Used with Elementary School Pupils as Addressees of Student Books' Texts Regarding Rules of Orthography in Slovenian Language</i> <i>Semiotska sredstva za stvaranje interakcije s osnovnoškolcem kao primateljem udžbeničkih tekstova o pravopisnim pravilima slovenskog jezika</i>	897
Sanela Porča , OŠ „Miroslav Krleža“, Zenica Seid Jusić , OŠ „Čamil Sijarić“ Nemila, Zenica, BiH <i>Digitalni mediji kao instrument manipulacije masama</i> <i>Digital Media as an Instrument for Mass Manipulation</i>	907
Mirjana Simić , Institut za srpsku kulturu Leposavić, Kragujevac, Srbija <i>Uloga interneta u govornoj komunikaciji</i> <i>The Role of the Internet in Speech Communication</i>	917
Tihana Lubina , Sveučilište J.J. Strossmayera, Osijek Ivana Brkić Klmpak , OŠ „Antun Mihanović“, Slavonski Brod, Hrvatska <i>Obrazovna uloga knjižnica u digitalnom dobu</i> <i>Educational Role of Libraries in the Digital Age</i>	927
Melida Župljanin , Internacionalni univerzitet, Novi Pazar Edita Klimenta , OŠ „Stefan Nemanja“, Novi Pazar, Srbija <i>Specifične uloge medija u procesu razvoja ključnih kompetencija koje je nužno tretirati kroz ishode učenja</i> <i>The Specific Role of Media in the Development of the Key Competencies which are Necessary to be Treated through Learning Outcomes</i>	937
Džana Rahimić-Bužo , Filozofski fakultet, Sarajevo, BiH <i>Filozofsko obrazovanje i evropski identitet</i> <i>Philosophy and Education and European Identity</i>	943

Mirza Okić , Sarajevo, BiH <i>Umjetnost u kulturnim obrascima Rut Benedikt</i> <i>Art in Ruth Benedicts Cultural Patterns</i>	951
Maja Rukavina , Sveučilište Zadar, Odjel u Gospiću, Hrvatska <i>Pregled stanja i pretpostavke za građanski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj</i> <i>View the Status and Conditions for Education in Croatia</i>	959
Azra Ništović , Univerzitet „Džemal Bijedić“, Mostar, BiH <i>Tretiranje bosanskohercegovačke porodice u evropskom pravnom kontekstu</i> <i>Treatment of Bosnia-herzegovina's Family in European Legal Context</i>	967
Милош Дамјановић , Средња медицинска школа, Косовска Митровица Славиша Бишевац , ОШ „Јован Цвијић“, Зубин Поток, Србија <i>Духовни идентитет Јевреја на Косову и Метохију</i> <i>Spiritual Identity of the Jews in Kosovo and Metohija</i>	977
Diana Fatkić , Fakultet humanističkih nauka, Mostar, BiH <i>Na marginama društva</i> <i>On the Margins of Society</i>	985
Ozrenka Fišić , Edukacijski fakultet, Travnik, BiH <i>Mogućnosti kreativnih art terapija u odgoju djece</i> <i>Options of Creative Art Therapy in Child-Education</i>	993
Nedim Čirić , Mješovita srednja mašinska škola, Tuzla, BiH <i>Oblici, metode i tehnike evaluacije, provjeravanja, vrednovanja i ocjenjivanja postignuća studenata u savremenoj univerzitetskoj nastavi</i> <i>Forms, Methods and Techniques of Evaluation, Inspection, Evaluation and Assessment of Students' Achievement in Contemporary University Teaching</i>	1001
Jasmin Bijedić , Autocentar, Sarajevo Fahrudin Kovačević , Triglav osiguranje, Sarajevo, BiH <i>Tehnička edukacija i evropski standardi</i> <i>Technical Education and European Standards</i>	1011
Vanesa Delalić , Filozofski fakultet, Zenica, BiH <i>Izvanučionička nastava u mojoj okolini</i> <i>Teaching Society and Environment Outside the Classroom</i>	1021
Adnan Bukvić , Gimnazija „Rizah Odžečkić“, Zavidovići Dževad Džibrić , Fakultet za tjelesni odgoj i sport, Tuzla, BiH <i>Razlike u motoričkim i funkcionalnim sposobnostima učenika prvog razreda osnovne škole</i> <i>Differences in Motor and Functional Abilities of the First Grade Primary School Students</i>	1029
Nermin Tufekčić , Banovići Husejn Musić , Univerzitet „Džemal Bijedić“, Mostar, BiH <i>Stavovi nastavnika o održivom razvoju</i> <i>Teachers' Opinion on Sustainable Development</i>	1035

Kristina Ključarić , OŠ „Davorin Trstenjak“, Zagreb Vedran Markulin , Učiteljski fakultet, Zagreb Danijel Žabčić , Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska <i>Integracija prirode i tehnologije</i> <i>Nature-Technology Integration</i>	1043
Almedin Devedžić , OŠ „Lukavica“, Gračanica, BiH <i>Stavovi nastavnika o egzemplarnoj nastavi</i> <i>Teachers' Opinion on Exemplary Teaching</i>	1051
Ruža Tomić, Boško Tomić , Tuzla, BiH <i>Uloga šaha u edukaciji mladih za život u savremenom dobu</i> <i>The Role of Chess in Educating the Young People for Living in Today's World</i>	1061
Hazim Selimović, Zehra Selimović , Edukacijski fakultet, Travnik, BiH <i>Stavovi učenika o učenju putem rješavanja problema u nastavi</i> <i>Students' Opinion on Problem-Solving Teaching Process</i>	1071
Živorad Milenović , Učiteljski fakultet u Prizrenu, Niš, Srbija <i>Verska nastava u funkciji obrazovanja za demokratiju i građansko društvo u osnovnoj školi</i> <i>Religious Education Work Education for Democracy and Civil Society in Primary School</i>	1081
Daria Dizdarević , OŠ „Tušanj“, Tuzla, BiH <i>Kompetencije nastavnika neophodne za rad u školi budućnosti</i> <i>Competence of Teachers Needed for Work in the School of the Future</i>	1091
Kojo Simić , Treća osnovna škola, Brčko Amela Avdić Tomić , Tuzla, BiH <i>Stavovi učenika o interaktivnom učenju</i> <i>Students' Opinion on Interactive Learning</i>	1099
Rahim Gadžić , OŠ „Džakule“, Gračanica, BiH <i>Stavovi nastavnika o učenju putem rješavanja problema u nastavi</i> <i>Teachers' Opinion on Problem-Solving Teaching Process</i>	1107
Preporuke Recommendations	1117

Dr.sc. Refik Čatić, red. prof.
Prorektor za naučnoistraživački rad
Univerzitet u Zenici
Zenica, BiH
refik.catic@pf.unze.ba

NAUČNOISTRAŽIVAČKI RAD NA UNIVERZITETU U ZENICI SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK AT THE UNIVERSITY OF ZENICA

Sažetak

Naučnoistraživački rad na svim univerzitetima u BiH je reduciran zbog ekonomske krize. Naša zemlja je među zemljama koje za nauku izdvajaju najmanje od bruto nacionalnog dohotka, što ima za posljedicu da se visoko obrazovanje uglavnom bavi edukacijom. U ovom smo radu predstavili stanje naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Zenici, a koji je dio Izvještaja za internu evaluaciju UNZE za 2013. godinu

Uvod

Nauka je glavni generator razvoja modernog društva. Ona predstavlja višedimenzionalnu pokretačku i razvojnu snagu svakolikih promjena u tehnologiji i proizvodnji. Znanje je istovremeno i resurs i proizvod, a proizvod ima svoju tržišnu vrijednost, tim veću što je kvalitetniji. Zemlje koje imaju najveći dohodak po glavi stanovnika nemaju ni naftna polja ni žitnice već imaju „sivu supstancu“ kao najtraženiji resurs. Dakle, zemlje kao što su Japan, Švajcarska, Malezija i Luxemburg ulažu u znanje i zbog toga spadaju u najbogatije zemlje u svijetu. Derek Bok u knjizi *Univerzitet na tržištu* navodi pozitivna iskustva istraživačkog rada na nekim američkim univerzitetima, ali istovremeno kritikuje po svaku cijenu komercijalizaciju naučnih istraživanja. Naša zemlja se nalazi u teškoj ekonomskoj situaciji zbog čega se za nauku izdvaja samo 0,07% nacionalnog dohotka, a za usporedbu navodimo Finsku koja izdvaja 3,7%.

Okvirnim zakonom o osnovama naučnoistraživačke djelatnosti i koordinaciji unutrašnje i međunarodne naučnoistraživačke saradnje BiH („Službeni glasnik BiH, broj 43/09) definirano je da se u svrhu planiranja i ostvarivanja strateških ciljeva, pravaca i prioriteta naučnog i tehnološkog razvoja Bosne i Hercegovine, odnosno ostvarivanja posebnog interesa u naučnoistraživačkoj djelatnosti, donosi i implementira *Strategija razvoja nauke u Bosni i Hercegovini*. *Strategija* sadrži osnovne principe, ciljeve, pravce i prioritete naučnog i tehnološkog razvoja, te daje strateške smjernice i plan djelovanja za razvoj naučnoistraživačke i istraživačkorazvojne djelatnosti u Bosni i Hercegovini za period 2010 – 2015. godina, sa posebnim osvrtom na koordinaciju aktivnosti i usklađenje planova u vezi sa međunarodnom naučnoistraživačkom saradnjom, s ciljem prosperitetnog razvoja nauke i istraživanja, privrede, obrazovanja i kulture u Bosni i Hercegovini, a u skladu sa *Preporukama* razvoja nauke u Evropi i svijetu.

Ciljevi *Strategije razvoja nauke u BiH* su:

1. Osiguranje vodeće uloge nauke i tehnologije kao faktora dugoročnog razvoja zemlje kroz konsenzus svih donosilaca odluka u smislu da razvoj nauke predstavlja opći interes.
2. Povećanje finansijskih izdvajanja javnog i privatnog sektora u BiH za oblast nauke i tehnologije na bazi kratkoročno i dugoročno definiranih prioriteta i planova, kao i osiguranje kontinuirane podrške inovativnosti, transferu tehnologija te komercijalizaciji i primjeni naučnih dostignuća.
3. Praćenje razvoja nauke i tehnologije i njenog utjecaja na ostale segmente društva na bazi međunarodno priznatih statističkih standarda;
4. Veće učešće BiH istraživača i institucija u evropskoj naučnoistraživačkoj mreži i Evropskom istraživačkom prostoru (ERA).
5. Izgradnja novog sistema visokog obrazovanja i njegovo osposobljavanje za kompetentan naučnoistraživački rad, s ciljem osiguranja nove generacije naučnika i usavršavanja postojećih naučnoistraživačkih kadrova.
6. Strukturne promjene u naučnoistraživačkim sistemima, s naglaskom na kooperativna i zajednička istraživanja univerziteta, naučnoistraživačkih instituta i industrije, odnosno osiguranje jače povezanosti nauke i privrede s ciljem postizanja razvojnih ciljeva.
7. Osiguranje pristupa elektronskim naučnim bazama podataka, uvezivanje bibliotečkog sistema, podrška jačanju domaćih naučnih časopisa, uspostavljanje baze podataka naučnih radnika i naučnih institucija.
8. Razvoj istraživačke infrastrukture po međunarodnim standardima.
9. Reinvestiranje u industrijsko istraživanje u određenom broju sektora.

Naučno-istraživački rad na UNZE

Univerzitet u Zenici je najmlađi državni univerzitet i za kratko je vrijeme postao značajan činilac razvoja ZDK. Naučnoistraživački (ili istraživačkorazvojni I&R) i stručni rad na UNZE jedna su od važnih karika u radu UNZE. Nažalost, zbog enormno malih izdvajanja u BiH za ovu namjenu (oko 0,2-0,3% GDP) jasno je da u segmentu I&R u ovom periodu ima brojnih problema. Razlozi su višestruki – interni i eksterni među kojima su najizrazitiji nepostojanje tradicije za I&R kod novijih fakulteta, slaba privredna i poslovna baza u BiH nakon rata, preopterećenost osoblja u dijelu nastavnog procesa, veliki broj gostujućih nastavnika koji u najvećoj mjeri učestvuju samo u nastavnom procesu a ne i u I&R do slabog projektnog menadžmenta, problema timskog rada i vještina koje on zahtijeva i dr.



Slika 1.1. Broj projekata po OJ UNZE

Tako je u 2013. godini realizovano 69 projekata što je dalje smanjenje u odnosu na prethodne godine (2012. je bilo 78 projekata, 2011. je realizovano 85 projekata, 72 u 2009. godini ili 95 u 2010. godini). Jasno je da sistem zabrane raspolaganja projektnim sredstvima od strane

Vlade ZDK (odluka od prije 3 godine) doprinosi svake godine smanjenju projektnih aktivnosti na UNZE i tome se definitivno ne vidi kraj. Strateški cilji razvoja za period 2009-2014.godine koji je bio definisan tako da bi svaka OJ trebala da ima u ovom segmentu jeste minimalno 10 projekata svakako da je danas daleko od realizacije (podbačaj od cca 30-40%). Na pojedinim fakultetima koji su imali jaku poslovnu orijentaciju (posebno MF) taj podbačaj je i znatno veći.¹

Tabela 1.3. NIR i stručni projekti na OJ UNZE u 2013.

OJ UNZE	Projekti	OJ UNZE	Projekti
FMM	5	PrF	6
MF	10	PtF	4
FF	6	IPF	2
ZF	4	MI	21
EF	4	CIP	6
		Σ UNZE:	69

I pored naprijed navedenih kritika upućenih ka OJ i UNZE u cjelini na broj projekata koji su rađeni u toku 2013. godine valja podsjetiti da je UNZE i dalje jedan od BH lidera u broju međunarodnih I&R projekata koji su rađeni posljednjih godina od kojih možemo izdvojiti sljedeće:

1. Development Innovation Centres In Zenica, Mostar And Banja Luka; Inovation and Entrepreneurship Centre Zenica; IPA 2009 - (Instrument for Pre-Accession Assistance - Council Regulation EC No 1085/2006 – OJ L 210/82 of 31.07.2006.)
2. Establishing The Institute Of Materials In Sudan, Međunarodni projekat s Institut of Materials in Sudan – Sudan, 2010-2013. godina – finansiran od strane Vlade Sudana,
3. Good Practice Examples Of Innovation Policy Approaches And Instruments Of Eu Member States And West Balkan Countries; Coordination of Research Policies within the West Balkan Countries; November 11/15, 2011-2014; WP 8: Innovation Support; Project number: PL 212029; partner CIP UNZE
4. IPA projekat: Preduzetničko obrazovanje u zemljama jugoistočne Evrope (SEECCEL – The European Union's IPA Multi-beneficiary Programme – Entrepreneurial learning); Zagreb, Juli 2011/ septembar 2013. Partner iz BIH: MF i CIP UNZE.



Slika 1.2. Broj projekata po godinama na UNZE

Tu je i veći broj projekata koji se finansiraju iz budžeta Ministarstva za nauku Vlade FBiH (prosječno 3-5 na godišnjem nivou), te Ministarstva civilnih poslova Vijeća ministara BiH

¹ Organizacioni i institucionalni projekti (Tempus i sl.), koje vodi menadžment Univerziteta (Rektorat), prikazani su odvojeno

(prosječno 1-2 na godišnjem nivou). Podaci o ovim projektima detaljno se vode u internim evaluacijama OJ.

Magistarska istraživanja

Prema samoj svojoj suštini magistarska istraživanja/radovi podrazumijevaju određeni NIR (I&R, odnosno eng. *R&D*). Stoga oni u svakoj visokoškolskoj instituciji, pa tako i na UNZE, zauzimaju posebno mjesto u strukturi NIR (I&R). **U 2013. godini odbranjena su 54 magistarska rada** (uporedba 2008. god. - 5 radova; 2009. - 14 radova, 2010. - 38 radova, 2011- 32 magistarska rada, 2012- 31 rad) na UNZE i to kako slijedi po OJ:

- 5 na Fakultetu za metalurgiju i materijale
- 9 na Mašinskom fakultetu
- 9 na Zdravstvenom fakultetu
- 10 na Islamskom pedagoškom fakultetu
- 6 na Filozofskom fakultetu
- 8 na Ekonomskom fakultetu
- 7 na Pravnom fakultetu.

U ovom segmentu se bilježi značajniji napredak s obzirom na činjenicu da sada svi fakulteti UNZE imaju magistarske kandidate i razvijen II ciklus studija. Detaljniji prikaz magistarskih tema (naslov, mentor, kandidat, rezime istraživanja, sastavi komisija i dr.) dat je u Internim evaluacijama OJ.

Doktorska istraživanja

Na Univerzitetu u Zenici **u toku 2013. godine odbranjeno je 15 disertacija** (uporedba 2008. god. - 5; 2009. - 8 disertacija; 2010. - 9 disertacija, 2011- 11 disertacija, 2012 – 8 disertacija), i to kako slijedi po OJ:

- 1 doktorska disertacija na Fakultetu za metalurgiju i materijale
- 1 doktorska disertacija na Mašinskom fakultetu
- 5 doktorskih disertacija na Filozofskom fakultetu
- 1 doktorska disertacija na Pravnom fakultetu
- 5 doktorskih disertacija na Ekonomskom fakultetu
- 2 doktorske disertacije na Zdravstvenom fakultetu.

Detaljniji izvodi iz ovih doktorskih disertacija mogu se pročitati u godišnjim evaluacijskim izvještajima OJ članica.

U procedurama doktorskih istraživanja krajem 2013.godine je bilo više od 60 kandidata. I dalje se na UNZE procesi sticanja najvišeg akademskog zvanja provode, u najvećoj mjeri, uz poštivanje najviših akademskih standarda i po tom pitanju nije zabilježena veća devalvacija procesa kakva je prisutna u većini slučajeva u BH akademskom prostoru.

Treći ciklus po Bolonjskom modelu do kraja 2013.godine nije pokrenula niti jedna OJ. Smatramo ovaj podatak vrlo značajnim jer menadžment UNZE i fakulteti nisu podlegli pritisku otvaranja doktorskih studija koji bi bili replika nekadašnjih magistarskih i imali još manji nivo I&R komponentne kako je danas čest slučaj u BiH i zemljama regiona. U pripremi je početak dokorskog studija na svim OJ. Urađen je Pravilnik o organizaciji dokorskog

studija, Vodič za doktorski studij, Mapa puta u organizaciji dokorskog studija na UNZE bazirana na Salcburškim kriterijumima i drugi potrebni dokumenti za početak organizacije dokorskog studija po Bolonjskom modelu.

Objavljeni radovi

Značajna pažnja u realizaciji NIR-a na UNZE daje se publikovanju radova na konferencijama (kongresi, simpozijumi i sl.), te časopisima. U 2013. godini ukupno je publikovan **321 rad** (uporedba: 2012.godine – 391 rad, 2011.godine- 330 radova 2010. godine - 380 radova; 2009. - 356 radova; 2008. - 245 radova; 2007. - 213 radova). Upoređujući sa prethodnom 2012.godinom smanjenje je cca 25%.

I dalje preovlađuju radovi na konferencijama (203 rada) u odnosu na broj radova u časopisima (118 radova), što ukazuje i na samu prirodu istraživanja i radova. U više od 80% preovlađuju stručni radovi što ukazuje na prirodu istraživanja (aplikativno-stručni radovi). U tabeli 1.4. dati su sumarni broječni podaci za OJ članice.

Tabela 1.4. Pregled i struktura objavljenih radova na OJ UNZE u 2013. godini

Vrsta rada	FM M	MF	FF	ZF	EF	PrF	IPF	PtF	CI P	MI
Radovi na konferencijama	18	52	12	40	17	27	19	0	5	13
Radovi u naučno-stručnoj periodici	13	22	22	25	13	12	10	0	0	1
Ukupno OJ	31	74	34	65	30	39	29	0	5	14
	321									



Slika 1.3. Broj radova po OJ UNZE



Slika 1.4. Broj radova po godinama

Uporedba 2013. s prethodnim godinama ukazuje na tendenciju smanjivanja broja objavljenih radova što je posljedica smanjenja broja osoblja u stalnom angažmanu na UNZE u posljednje 2-3 godine, smanjenjem mogućnosti učešća na konferencijama zbog umanjenog budžeta UNZE, stanja opšte recesije i manjeg broja R&D projekata koji u rezultatu daju radove za konferencije i časopise, te drugih subjektivnih i objektivnih okolnosti koje se ne mogu sve elaborirati u ovom samoevaluacijskom izvještaju.

Objavljeni naslovi (knjige, zbornici, monografije i sl.)

I u ovom segmentu rada nastavnog osoblja, svake godine do 2010. bilježili smo veliki napredak, ali već je četvrta godina u kojoj smo daleko od rekorda iz 2009. godine kada smo imali 56 naslova. Tako je u 2012. godini bilo 45 naslova, u 2011. godini registrovano je 39 naslova što je 10% manje nego 2010, ili više od 40% manje nego 2009. godine (2010. godine su bila 43 naslova, 2009. godine čak 56 naslova, spram 38 u 2008., 21 u 2007. ili 25 u 2006. godini).



Slika 1.5. Broj knjiga po godinama Slika 1.6. Broj objavljenih naslova po OJ UNZE

Broj od 29 naslova u 2013. godini je gotovo dvostruko manji od 56 koliko smo imali u 2009. godini. Pored permenentnog smanjenja baze ljudskih resursa u stalnom radnom odnosu uzroke ovome problemu treba tražiti u neriješenom pitanju finansiranja knjiga, koje gotovo u potpunosti padaju na teret autora, „a reference podjednako dijele i autor i institucija“. **Može se konstatovati da se u ovom segmentu** rada UNZE vratio u 2006. godinu. U pogledu učinka OJ rezultati su slijedeći:

Tabela 1.5. Objavljene knjige na OJ UNZE u 2013. godini

Oznaka OJ	FM M	MF	FF	ZF	EF	PrF	IPF	MI	CIP
Broj objavljenih knjiga	2	4	3	4	2	2	9	1	1
UKUPNO UNZE									29

U oblasti izdavanja časopisa nastavljeno je s izdavanjem časopisa *Anali Pravnog fakulteta Univerziteta u Zenici* (Pravni fakultet) i *BH ekonomski forum* (Ekonomski fakultet) dok je časopis *Mašinstvo* potpuno ugašen.

I u 2013. godini nastavnici i saradnici UNZE su bili aktivni partneri u izdavanju časopisa *Didaktički putokazi*, *ZE-DO EKO*, *Student* i *Medicinski glasnik*. Pored navedenog u 2013. godini štampani su *Vodič za bruceše 2013*, *Godišnji izvještaj Univerziteta u Zenici za 2012. godinu*, te nekoliko zbornika sa konferencija koje organizuje UNZE.

Organizacija seminara, konferencija, kongresa i sl.

Organizacija međunarodnih naučnih skupova (konferencija, simpozijuma i sl. u daljem tekstu zajednički manifestacije) je nešto po čemu je UNZE već prepoznat i u širim evropskim prostorima. Konferencije kao što su *TMT-Trends in the development Machinery and associated Technologies* (osamnest skupova do sada), *Kvalitet* (osma konferencija) i *Savremeni metalni i nemetalni materijali – MNM* (pet konferencija) su već stekli zavidnu reputaciju u naučnim krugovima mnogih zemalja.

Vizijama razvoja UNZE planirano je da svaka OJ ima najmanje jednu respektabilnu konferenciju na godišnjem ili dvogodišnjem nivou koju u vremenu razvoja treba voditi ka njenoj internacionalizaciji. Ta internacionalizacija podrazumijeva partnersku saradnju s inostranim univerzitetima, obavezno izvođenje recenzija, redovno štampanje zbornika radova s adekvatnom katalogizacijom, urednički kolegij, bibliografska uređenost i nastojanje da se što više radova i konferencija u potpunosti obavlja na engleskom kao službenom jeziku.



Slika 1.7. Broj skupova po godinama

Ovaj vrlo značajan segment rada, kako menadžmenta UNZE-a, tako i svake OJ, redovno se prati u IES UNZE i OJ. Stoga registrujemo da su OJ prijavile samo 9 različitih manifestacija održanih tokom 2013. godine (48 u 2012.godini, 34 u 2011. godini, 30 u 2010. godini, odnosno 24 u 2009. godini). Održan je veći broj javnih i pozivnih jednodnevnih predavanja sa diskusijama ali kao takvi isti nisu uzeti u ovo razmatranje.

Tabela 1.6. Manifestacije na OJ UNZE u 2013. godini

Oznaka OJ	FMM	MF	FF	ZF	EF	PrF	IPF	MI	CIP
Broj održanih manifestacija	0	3	0	1	1	1	2	0	1
UKUPNO UNZE:									9

U dosadašnjem radu, a kao stalne konferencije u kojima se kao organizator pojavljuje UNZE, razvijene su slijedeće konferencije:

Tabela 1.7. Pregled konferencija koje kao organizator/suorganizator vodi UNZE

R. br.	Naziv konferencije	Organizatori	Službeni jezici	Održavanje	Zbornik	Prvo održavanje
1.	<i>TMT- Trends in the Development Machinery and Associated Technologies</i>	MF UNZE UPC Barcelona Uni. Bahcesehir Istanbul	engleski	Svake godine	Da	1994
2.	<i>Kvalitet - Quality</i>	MF UNZE Uni. Erlangen- Nuremberg	bhs + engleski	Svake dvije godine	Da	1997
3.	<i>Održavanje - Maintenance</i>	MF UNZE	bhs + engleski	Svake dvije godine	DA	2010
4.	<i>EMFM - Environmental and Material Flow Management</i>	MF UNZE Uni. Beograd Uni. Trier	engleski	Svake godine	Da	2012
5.	<i>MNM – Metal and Non-metallic Materials</i>	FMM UNZE	engleski	Svake dvije godine	Da	1999
6.	<i>BDC - Business Development Conference</i>	EF UNZE CIP UNZE	bhs + engleski	Svake godine	Da	2008
7.	<i>Techno-Educa - Studentska konferencija</i>	CIP UNZE WUS Austria	bhs + engleski	Svake godine	Da	2008
8.	<i>Savremene metode u obrazovanju</i>	PF UNZE	bhs + engleski	Svake godine	Da	2005
9.	<i>Identitet i globalizacija</i>	PrF UNZE	bhs	Svake godine	da	2009
10.	<i>Razvoj turizma i problematika ljudskih resursa u zemljama JIE (RT_JIE)</i>	Uni. Istočno Sarajevo CIP UNZE	bhs	Svake godine	Da	2012

Mobilnost nastavnog osoblja i studenata

I prije početka Bolonjskog procesa jedna od najvažnijih karakteristika rada tadašnjih Metalurškog i Mašinskog fakulteta u Zenici, koji su u to vrijeme bili u sastavu Univerziteta u Sarajevu, bila je mobilnost nastavnog osoblja i studenata. Od 2009. godine u evaluacijskim izvještajima započeto je s praćenjem ovog vrlo važnog segmenta rada. Pod *mobilnošću* podrazumijevamo učešće nastavnog osoblja i studenata u nastavnom ili istraživačkom procesu

na inostranim univerzitetima i I&R organizacijama, u toku kojeg su učestvovali u realizaciji određenih nastavnih, organizacijskih ili istraživačkih aktivnosti. Nažalost, u 2013. godini i u ovom segmentu dolazi do pada od više od 95%. Također, OJ još uvijek ne vode posebno i precizno podatke o mobilnosti svog nastavnog osoblja i studenata, kao i gostiju koji u realizaciji nastavnog i I&R rada dolaze na OJ.

Tabela 1.8. Podaci o mobilnosti na OJ UNZE u 2013. godini

Oznaka OJ	FM M	MF	FF	ZF	EF	PrF	IPF	MI	CIP
Broj uključenih u realizaciju mob.	0	0	2	0	0	0	0	0	2
UKUPNO UNZE:									4

Podsticanje mobilnosti nastavnog osoblja i studenata je trajan zadatak kako menadžmenta UNZE, tako i menadžmenta OJ. U tom smislu posebno su značajni Erasmus Mundus i Erasmus+ projekti i CEEPUS mreže u koje je UNZE uključen, te bilateralni projekti s partnerskim univerzitetima i vladama brojnih zemalja. Ta saradnja treba posebno da se osnaži u domeni istraživanja i izrade diplomskih, magistarskih i doktorskih radova te segment saradnje sa poslovnim subjektima. Ona uistinu postoji već dugi niz godina i bez Bolonjskog procesa, ali u velikoj mjeri nije sistematski uređena. Sistemska podrška i praćenje ovakvih projekata, uz odgovarajuće baze podataka o ostvarenim kretanjima i rezultatima tih kretanja jeste zadatak kojim UNZE nastoji postojeće aktivnosti uskladiti sa zahtjevima za uspostavu **Evrope znanja**. Kao cilj kojem UNZE teži je postizanje najmanje 10% mobilnosti svog nastavnog osoblja i studenata.

Neki od ključnih indikatora koji karakterišu stanje u oblasti NIR-a i stručnog rada su sljedeći:

Tabela 1.10. Ključni indikatori stanja (KPI) za oblast NI i stručnog rada na UNZE u 2013. godini

R. br. ind.	Definicija	Izračun	Vrijednost indikatora	Planski cilj
KP I 1	PUB. RADOVI NA KONFERENCIJAMA / BROJ ZAPOSLENIH U NASTAVI	203 / 460	0,44	1,00
KP I 2	PUBLIKOVANI RADOVI U ČASOPISIMA / BROJ ZAPOSLENIH U NASTAVI	118 / 460	0,26	0,50
KP I 3	UKUPNO PUBLIKOVANI RADOVI / BROJ ZAPOSLENIH U NASTAVI	321 / 460	0,70	1,50
KP I 4	PUBLIKOVANI RADOVI / BROJ OJ	321 / 9	35,67	50,00
KP I 5	NIR I STRUČNI PROJEKTI / BROJ ZAPOSLENIH U NASTAVI	69 / 460	0,15	0,50

KP I 6	NIR I STRUČNI PROJEKTI / BROJ OJ	69 / 9	7,67	15,00
KP I 7	OBJAVLJENI NASLOVI / BROJ ZAPOSLENIH U NASTAVI	29 / 460	0,06	0,25
KP I 8	OBJAVLJENI NASLOVI / BROJ OJ	29 / 9	3,22	8,00
KP I 9	BROJ SEMINARA I KONFERENCIJA / BROJ ZAPOSLENIH U NASTAVI	9 / 460	0,02	0,20
KP I 10	BROJ SEMINARA I KONFERENCIJA / BROJ OJ	9 / 9	1,00	5,00

Napomena: Procjene/proračuni planskih ciljeva dati su za period od 3 do 5 godina.

Umjesto zaključka predstavljamo SWOT analizu za I&R i stručni rad na UNZE

Interne snage:

- Postojanje savremene I&R oprema na tehničkim fakultetima i drugim OJ kao nužan preduslov ozbiljnog NIR-a;
- Dugogodišnje akademsko nasljeđe visokog obrazovanja, NIR-a i međunarodne saradnje u Zenici više od 50 godina;
- Izuzetno dobra saradnja sa okruženjem iskazana kroz saradnju sa poslodavcima, društvenom zajednicom, vlasnicima MSP i dr.;
- Shvatanje značaja transformacije od predavačkog ka preduzetničkom Univerzitetu;
- Fleksibilnost u prihvatanju promjena i uvođenje novina u radu (start-up centri, NTP, inkubator, novi studijski odsjeci prilagođeni zahtjevima tržišta i dr.);
- Postojanje neophodne kritične mase nastavnika i saradnika;
- Otvorenost Univerziteta prema nastavnicima i saradnicima u zemlji i inostranstvu u svim nivoima studija i projekata;
- Veliki profesionalni potencijal bivših studenata (alumnija) i veze sa Univerzitetom u Zenici;
- Intenzivna saradnja sa međunarodnom akademskom zajednicom iskazana kroz brojne programe i protokole saradnje i konkretne projekte;
- Postojanje vlastite strategije za razvoj NIR-a na Univerzitetu u Zenici unutar ukupne Strategije razvoja UNZE za period 2009-2014. godine;

Jasno definisana *Strategija razvoja nauke na nivou BIH za period 2010-2015. godine* te izrađena *Strategija razvoja nauke u FBiH za period 2010.2020.godine* u kojoj svoje mjesto treba da prepozna i Univerzitet u Zenici.

Interne slabosti:

- Pasivnost i suzdržanost prema promjenama jednog dijela članica na UNZE a posebno neaktivnost u domenu NIR-a.
- Nepostojanje dovoljno sredstava za naučnoistraživački rad na nivou ZDK, FBiH ili BIH;
- Nedovoljno razvijen rad katedri kao i saradnje među njima kao osnovnih naučnonastavnih i naučnoistraživačkih jedinica UNZE;
- Nedovoljno uključivanje studenata u naučnoistraživački rad;

- Nedovoljna angažiranost pojedinih OJ za učešće u međunarodnim projektima (FMM, MI, PrF, IPF);
- Još uvijek nedovoljno stimulisanje vanrednih napora i rezultata nastavnika i saradnika naspram utvrđenih pravila ponašanja da se manje radi, a da će sve biti isto.

Šanse u okruženju:

- Prisutna svijest javnosti o neophodnosti uključenja univerziteta u evropski akademski prostor;
- Povećanje mobilnosti nastavnika i saradnika na univerzitetskom, državnom i međunarodnom nivou, te potencijalne mogućnosti kroz regionalnu saradnju kantona;
- Povećanje saradnje u nastavi i istraživanjima s visokoškolskim i naučnim institucijama na lokalnom, regionalnom i globalnom nivou;
- Uključivanje Univerziteta u međunarodne postdiplomske studije i prihvatanje partnerskog odnosa od strane inostranih univerziteta;
- Pristizanje generacija mladih, osposobljenih za korištenje informacijskih tehnologija i stranih jezika;
- Prepoznavanje šanse ka preduzetničkoj orijentaciji UNZE prije drugih stvara realno bolju startnu poziciju, kako u nastavnom, tako i u NI procesu;
- Dobre osnove za dalje širenje međunarodne saradnje iskazane kroz brojne projekte, međunarodne konferencije, razmijene nastavnog osoblja i studenata.
- Potencijalne mogućnosti za učešće u projektima FP7, EUREKA, COST, IPA i dr. jer je BiH u najvećoj mjeri sada uključena u ove projekte.

Prijetnje u okruženju

- Nepovoljna privredna situacija u zemlji i nedostatak materijalnih sredstava potrebnih za promjene;
- Konstantan „odliv mozgova“ po raznim osnovama i rigidan ograničavajući sistem prijema novog osoblja koji može biti poguban za UNZE;

Naučnoistraživački rad na UNZE posebno otežava trezorski sistem poslovanja.

Literatura

Derek Bok, (2005) *Univerzitet na tržištu*, prevod Srbijanka Turalić i Jovana Popović, Clio, Beograd

Interna evaluacija UNZE za 2013. godinu

Strategija razvoja nauke u BiH 2010-2015, Vijeće ministrara, 20.11.2009. godine

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Refik Čatić

Dr.sc. **Damir Kukić**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerzitet u Zenici
Zenica, BiH
damirkukic@yahoo.com

KREIRANJE IDENTITETA

Sažetak

Određivanje identiteta, posebno onoga kulturnog, uvijek je bilo povezano sa ideologijom i politikom. Ideologija je označavala matricu vrijednosti na temelju kojih su se kreirali identiteti. Djelovanje ideoloških aparata i proces kreiranja identiteta su bili očiti i prepoznatljivi. Pojava digitalne tehnologije i Interneta je stvorila, naizgled, uvjete za funkcioniranje medija i masovne komunikacije na postideološki način. Međutim, sukobi koji se odvijaju unutar moderne medijske kulture, otkrivaju da i Mreža predstavlja medij koji promovira kulturu vladajućih i ideološki koncept neoliberalizma.

Ključne riječi: *identitet, kultura, mediji, ideologija, Internet*

CREATION OF IDENTITY

Abstract

Determination of identity, particularly of cultural, has always been connected with ideology and policy. Ideology marked the matrix of values on which they are created identities. The effect of ideological apparatus and the process of creating identities were obvious and recognizable. The emergence of digital technology and Internet set up, seemingly, the conditions for the functioning of media and mass communications in postideological way. However, the conflicts that are going on within the modern media culture, reveal that Internet is a media which promotes the culture of the ruling and ideological concept of neoliberalism.

Key words: *identity, culture, media, ideology, Internet*

Identitet koji je čovjek imao u doba grafosfere mogao bi se odrediti kao identitet modernog čovjeka. Taj modernitet je podrazumijevao jačanje nacionalnog, državnog aparata i svojevrsnu stabilnu i statičnu strukturu identiteta. Tom konceptu statičnosti odgovarao je i proces kreiranja kulturnog identiteta: bio je određen već etabliranim modelima socijalizacije, ponašanja i prepoznavanja dominantnih matrica vrijednosti na kojima su počivale zajednice. Identitet u doba moderne predstavljao je relativno čvrst ideološki program koji je, kao takav, bilo gotovo nemoguće mijenjati tako da je čovjek svoju sudbinu podređivao tom programu.

Postmodernistička i postrukturalistička tumačenja svijeta i integralnog subjekta identificiraju rascjep, odnosno pukotine u cjelovitom i konzistentnom entitetu otkrivajući različite fragmentirane i multidiskurzivne elemente. Svi ti elementi učestvuju u procesu modeliranja određenog identiteta tako da se njihovo dejstvo smjenjuje, nadopunjuje, vraća i nestaje. U takvoj situaciji identitet u trenutku definiranja već se nalazi na rubu transformiranja i raspada. Jednostavno, ovi pristupi otkrivaju kako identiteti jesu fluidni, elastični i promjenljivi.

Ovakva tumačenja se pojavljuju u doba kada vizuelne komunikacije i elektronski mediji postaju dominantni. Ali, tek s pojavom digitalne tehnologije i digitalnih medija ovaj proces, u kojem identitet postaje materijal za simulaciju, postaje praksom koju upražnjavaju milioni

ljudi širom svijeta kao građani *net* svijeta i umreženog društva. Pojava novih medija i njihova ekspanzija, stvarajući nove uvjete za masovnu komunikaciju i predstavljanje u njoj, otvorila su nova pitanja oko kreiranja identiteta.

Digitalna paradigma

Svako kreiranje identiteta, a mi ćemo taj postupak analizirati sa stanovišta kulturalnih studija i kreiranja kulturnog identiteta, podrazumijeva svojevrsnu ulogu ideologije i političkih projekata. Vladajuće elite, po logici stvari, tokom povijesti modelirale su ideološke postulate koji su se odražavali i na procese identifikacije, odnosno procese stvaranja identiteta. Ideološka matrica i ideološki aparat(i) su bili veoma prepoznatljivi i njihova dominacija je bila prisutna od obrazovanja, preko kulture do masovno medijske funkcije. Njihova uloga je bila koncentrirana na stvaranje zadatih i neupitnih (kulturnih) identiteta.

Koncept koji razvijaju kulturalni studiji, posebno kada je u pitanju identitet, postaje bitan jer nam on otkriva nekoliko dimenzija svakog ideološkog projekta (političku, ekonomsku, kulturološku), te, istovremeno, ukazuje na činjenicu da ideologija nije puka produkcija lažne svijesti prema čemu bi svaka identifikacija bila imaginarna. To znači da se ideologija determinira u skladu sa relativno slobodnim i autonomnim ideološkim aparatima države/nacije, a subjekt ideološke prakse je osoba koja se identificira i prepoznaje kao akter koji tu praksu prihvata i primjenjuje (Althusser, 1971).

I mediji i medijska kultura su bili sastavnim dijelom te već tradicionalne strukture ideološkog djelovanja. Njena klasična formula je počivala na ideji centralizacije – ideološki aparat je imao svoje centralno mjesto iz kojeg su se producirale ideološki vrijedne poruke. Takvom klasičnom modelu odgovarao je i razvoj i etabliranje televizije kao dominantnog medija. Televizija je podrazumijevala, ne samo radi centralnog položaja televizora u porodičnom ambijentu, upravo takav model informiranja i slanja poruka – iz jednog centra prema brojnoj publici.

Ovo stanje je trajalo do trenutka kada je čovjek kročio u proces globalizacije, prostor ogromne mobilnosti i permanentne dostupnosti, odnosno u prostor i doba digitalne tehnologije. U okviru ovog vremena/prostora razvili su se novi mediji i prevashodno Internet kao paradigma jednog novog svijeta i umreženog društva. Ekspanzija digitalne tehnologije i povećanje značaja medija i medijske kulture, otvorili su mnoga pitanja, a među njima i pitanje današnjeg načina kreiranja kulturnog identiteta.

Neke od karakteristika digitalne tehnologije i razvoj Mreže utjecali su da se stvori jedan (pre)optimističan pogled na novu kulturu komuniciranja. Mreža se počela posmatrati kao prostor gdje se slobodno mogu kreirati i iskazivati identiteti, vlastito mišljenje i vještine, te kao svijet u kojem vladaju univerzalne vrijednosti i gdje ne postoji nikakav oblik totalitarnosti. Mreža je predstavljana kao nešto što nema granica i što je komunikološki i kulturološki fenomen koji posjeduje neslućene emancipatorske osobine.

S jedne strane, Mreža i jeste fenomen. Naime, kroz čitavu dosadašnju povijest čovjek je koristio komunikacijske i masovne medije. Oni prvi su omogućavali da se prenose poruke tipa *jedan na jedan* (telefon, telegraf), a drugi su klasični mediji (štampa, radio, televizija) kojima su se diseminirale masovne poruke iz jednog centra prema periferiji, odnosno prema većem broju recipijenata. Internet predstavlja prvi medij koji omogućava i jednu i drugu vrstu komuniciranja; to je prvi medij koji svojom funkcijom obuhvata karakteristike i komunikacijskih i masovnih medija.

Novi mediji i digitalna tehnologija počivaju na upotrebi digitalnih znakova. Ovi znakovi su fleksibilni i podložni ne fizičkoj nego numeričkoj reprezentaciji. Numerička reprezentacija, u ovom slučaju, znači da su ti znakovi „podložni algoritamskoj manipulaciji“ (Manovich, 2001:27), odnosno da su, za razliku od analognih znakova koji su vezani za fizičke objekte, digitalni znakovi dematerijalizirani. Ti znaci su pogodni za (re)programiranje, manipulaciju i simulaciju; oni su treperavi, prozračni označitelji i otvoreni „prema neočekivanim metamorfozama, utišavanjima i disperzijama“ (Hayles, prema : Peović-Vuković, 2013:82).

Na temelju ovih osobina digitalnih znakova, kao i novih medija koji koriste te digitalne znakove, stvorene su i nove karakteristike za funkcioniranje masovne komunikacije. Novi mediji, upravo zahvaljujući svojoj strukturi i digitalnom tehnološkom kodu, mogu djelovati kao metamediji koji uključuju sve prethodne medije (Manovich, 2001), odnosno može se postaviti premisa kako su danas svi mediji, u stvari, novi mediji „jer se proizvodnja konačnog artefakta odvija u digitalnom okružju“ (Peović-Vuković, 83).

Upotreba digitalnih znakova i pojava novih medija dovele su do stvaranja sasvim drugačijih produkata u odnosu na artefakte koje smo imali u doba analogne tehnologije i klasičnih medija. Produkti analogne tehnologije su bili fiksirani, unificirani i linearni, što nas može asociirati na postavke o identitetu u modernom dobu, a artefakti digitalne tehnologije su manipulativni, fleksibilni i podložni različitim simulacijama. Ključne posljedice toga su promjene u načinu produkcije i distribucije poruka.

Naime, sada je moguće da svaki korisnik računarske tehnologije, odnosno novih medija, postane subjekat koji proizvodi poruke, a na taj način, istovremeno, i subjekta koji učestvuje u procesu masovnog komuniciranja jer te poruke može diseminirati drugim članovima umreženog društva. Digitalna tehnologija je omogućila da sada korisnik i primalac medijskih poruka postane akter koji poruke može sam proizvoditi, pohranjivati i distribuirati.

Ovo je stvorilo preduvjete razvoja jedne nove paradigme i kulture koja je označena konceptom participacije i učešća. Svi oni koji pripadaju umreženom svijetu sada mogu međusobno komunicirati i učestvovati u procesima stvaranja i diseminacije digitalnih artefakta i digitalnog teksta. Participacija i interaktivnost postaju dominantne karakteristike novog (virtualnog) svijeta u kojem se otvaraju mogućnosti i za drugačije oblike kreiranja i prezentiranja identiteta.

U odnosu na period ekspanzije elektronskih medija i elektronske komunikacije (televizija, video) i postmodernističkih trendova prisutnih u medijskoj industriji i industriji zabave, kada je kreiranje vlastitog identiteta predstavljalo inspirativno poigravanje sa medijskim i ideološkim teskturama, sada je, u doba novih medija, modeliranje identiteta postala otvorena mogućnost simuliranja različitih konotacija. Ta mogućnost više nije svedena na ekskluzivni trenutak kada je dozvoljen pristup klasičnoj medijskoj produkciji, nego je ona praktično potpuno otvorena.

Naime, novi mediji su stvorili uvjete za vlastitu samo-produkciju na Mreži, odnosno oni su dizajnirali koncept *life streaminga* ili toka života. *Life streaming* je novomedijski model vlastite produkcije u virtualnom svijetu, odnosno način vođenja i organiziranja vlastitog života u slikama i tekstovima koje predstavljamo na Mreži. Svi korisnici Mreže ujedno su i akteri koji mogu stvarati i distribuirati podatke o sebi putem različitih kanala i digitalnih alata (Twitter, You Tube, Facebook, Friendfeed, Flickr). Istovremeno, ovi akteri mogu pratiti i podatke koje o sebi daju drugi korisnici Mreže, tako da u virtualnom svijetu postoji neprestani tok kreiranja vlastitog statusa, te praćenja i reagiranja na podatke o „toku života“ drugih.

Digitalno doba je stvorilo nove uvjete u kojima dolazi do svojevrsne hibridizacije (hybridization) i miješanja različitih kultura, informacija i identiteta. Ovo je uvjetovalo i reduciranje značaja i uloge *teritorijalne* u odnosu na *translokalnu* kulturu – tako ortogenetski zamjenjuje heterogenetski model; kulturu profiliranu kao *community-based* potiskuje *network* kultura; koncept identiteta sve više se modelira kao proces i to kao proces identifikacije, te kao *new identity* (Pieterse, 1994).

Mreža i otvorenost

Otvorenost Mreže i mogućnost neprestanog kreiranja vlastitog identiteta, na temeljima koncepta *life streaminga* i samo-organiziranog životnog menadžmenta, predstavljaju elemente koji su inicirali stvaranje optimističnih postavki o novim medijima i novom dobu. Kreiranje identiteta u digitalnom dobu se počelo posmatrati s aspekta razvoja novih komunikacijskih mogućnosti, a one su, izgledale, pozitivne i emancipatorske.

Razvoju ovih postavki i ovog optimizma doprinijele su i neke karakteristike digitalne tehnologije i Interneta – interaktivnost, otvorenost i decentralizacija. Mreža zaista izgleda kao medij koji je fleksibilan i u kojem nema centralne pozicije, odnosno svako mjesto u Mreži može funkcionirati kao svojevrsni centar jer u takvoj virtualnoj sredini ne postoji klasičan odnos centar-periferija. Mreža podrazumijeva decentralizaciju, pa se ovaj novi medij nametnuo kao medij koji, napokon, donosi stvarnu emancipaciju za njegove korisnike.

Razvoj novih informacijskih tehnologija, koji je od sedamdesetih godina XX stoljeća potaknut tržištem, „omogućio je s jedne strane interakciju makroistraživačkih programa i velikih tržišta koja je razvila država, a s druge strane, decentralizirane inovacije što ih potiče kultura tehnološkog stvaralaštva i model brzog osobnog uspjeha“ (Castells, 2000:93), čime je omogućeno stvaranje nove društvene i tehnološke paradigme.

Pojedini autori smatraju kako je razvoj novih medija i njihovog interaktivnog modela djelovanja, a to se, prije svega, odnosi na Internet, transformirao prirodu i opseg masovne komunikacije - ta je transformacija označila drugu fazu u razvoju medija (Holmes, 2005:3) koja se odlikuje time što se napušta period dominacije oblika *broadcast* komuniciranja (masovno komuniciranje koje realiziraju novine, radio i televizija). Internet je medij koji se enormno brzo razvija i koji kreira jedan novi prostor – *cyberspace*.

Pojava Interneta je, na bitan način, ugrozila klasičnu paradigmu masovnog komuniciranja tako da se može prihvatiti postavka kako je ovaj novi medij osporio hegemonijsku ulogu televizije u procesu determiniranja kulture (Holmes, 50). Uloga koja je pripisivana televiziji i *broadcast* sistemu masovne komunikacije modelirana je na temelju njihove vertikalne strukture koja je pojedincima slala poruku o zajedničkom identitetu i pripadnosti zajedničkoj kulturološkoj matrici. Mreža, za razliku od tog jednosmjernog, omogućava horizontalnu, neprestanu dvosmjernu komunikaciju, te, prema toj logici, i kreiranje drugačijih (kulturnih) identiteta.

U tom pozitivnom kontekstu posebno se apostrofira koncept distribuiranosti Mreže i mogućnost njene permanentne otvorenosti. Mreža se procjenjuje kao univerzalnost bez totaliteta, dakle, kao neka nova metanaracija u kojoj se ukida svaki oblik totalitarnosti. Ovakve postavke su se intenzivirale tokom posljednjih nekoliko godina kada su Internet i mobilna telefonija predstavljali sastavne dijelove pojedinih političkih događaja. Jedan od njih je i arapsko proljeće u kojem je upotreba novih medija i servisa zadobila veoma značajnu ulogu.

Ta uloga je, u tolikoj mjeri, potencirana da je već stvorena ideja kako su novi mediji (Mreža) i društveni servisi (Facebook), sami po sebi, emancipatorski i da njihova upotreba, upravo, označava emancipatorski čin. To je za posljedicu imalo i utisak kako je (emancipatorska) upotreba novih medija i društvenih servisa u okviru arapskog proljeća, od samog tog proljeća, napravila emancipatorski politički događaj, odnosno pokrenula i organizirala svojevrsnu revoluciju emancipatorskog i demokratskog karaktera.

Upravo na ovom mjestu dolazimo do pitanja utjecaja ideologije na kreiranje kulturnih identiteta u novom digitalnom dobu. Naime, dosadašnji način kreiranja identiteta je podrazumijevao svojevrsnu centralizaciju, kako državnu, nacionalnu, tako i medijsku – ideološke vrijednosti su se promovirale i diseminirale kroz centraliziranu strukturu institucija, medija, ustanova i odnosa. Sada, u okviru Mreže, umreženog i digitaliziranog svijeta, izgleda da se ta struktura ukida.

Međutim, poistovjetiti decentraliziranu strukturu Mreže sa idejom emancipatorstva je pogreška koja nas dovodi do postavke kako novi mediji omogućavaju razvoj emancipatorske kulture, što, na svoj način, treba da potvrdi i slobodna simulacija i kreiranje vlastitih identiteta na Mreži kao „tokova života“. Tako je i u arapskom proljeću, u kojem su zaista novi mediji i društvene mreže korišteni za organiziranje protesta, prepoznata situacija koja nalikuje postideološkom društvu.

Tokom arapskog proljeća izgledalo je kako se kulture vladajućih (vlasnici mobilnih mreža i internetskih protokola) i kulture podređenih (korisnika Mreže, mobilnih telefonskih usluga i društvenih mreža) ne konfrontiraju i kako egzistiraju u svojevrsnom nadideološkom svijetu kojem su ciljevi opća demokratizacija i otvorenost. Međutim, i takva situacija je pokazala da je nova ideologija svoju efikasnost obezbijedila kroz proces ideološke interpelacije pojedinca koji sada postaje subjekat te nove ideologije pristajući i legitimirajući se kao pristalica tog sustava.

Tako dolazimo do postavke, čija je istinitost sve očitija, kako su uzurpirani i privatizirani i prostor slobodne mobilne komunikacije i javni komunikacijski mrežni prostor (Peović-Vuković, 103). Posmatrano sa stanovišta kulturalnih studija, identificiranje ideoloških vrijednosti i poruka se može obaviti u okviru masovne medijske komunikacije i medijske kulture, pa se tako slična analiza može sprovesti i kada je riječ o novim medijima i društvenim mrežama.

Takva analiza pokazuje da se u medijskom prostoru uvijek mogu prepoznati sukobi između kulture vladajućih i kulture podređenih. Isto je i sa Mrežom u digitalno doba – i na Internetu se vodi borba za prevlast između tradicionalnih i emergentnih kultura, odnosno između onih dominantnih i alternativnih (Williams, 2006:138). Nakon, što su emergentne kulture prevladale tradicionalne kulture u umreženom svijetu, jer su svoju dominaciju ostvarile otvorenošću, decentralizacijom i interaktivnom ulogom, sada se otkrivaju njene istinske odlike koje poprimaju dimenziju ideologije i funkciju ideološkog aparata.

Na ovu situaciju su ukazivale pojedine analize već krajem 90-tih godina XX stoljeća. U tim analizama identificirano je kako se značajan obim bankarskih poslova, finansijskih transakcija, putovanja, turističkih uplata, pa i kupovine u robnim kućama, velikim tržišnim centrima i manjim prodavnicama, obavljao putem Interneta, odnosno *online*. Prema sličnim ocjenama najavljeno je kako će u budućnosti Internet, kao masovni medij, imati dva izvora profitabilnosti – „elektronsku trgovinu i stvaranje privatnog „intraneta“ za korporativne klijente“ (Herman, McChesney, 2004, 194).

Uz pomoć ovih elemenata Internet i ostale digitalne mreže za komunikaciju postat će čvršće povezane s globalnom tržišnom ekonomijom i sa ideologijom neoliberalizma. Ideologija se, u digitalnom dobu, pojavljuje kao prikrivena matrica vrijednosti na koju, uz pomoć novih medija i društvenih mreža, pristaju brojni korisnici osjećajući se slobodno dok kreiraju vlastite slike i identitete u procesima modeliranja *life streaminga*. Takvo stanje pogoduje razvoju emergentnih kultura koje afirmiraju neoliberalni ideološki koncept. To je u suprotnosti sa emancipatorskom idejom o stvaranju kulturnih identiteta jer njihovo kreiranje, u stvari, treba da predstavlja preduvjet za pokretanje političkih akcija, a ne da se ti identiteti kreiraju kao zamjena za te akcije.

Završna razmatranja

Kreiranje kulturnog identiteta je povezano sa djelovanjem određene ideologije i ideoloških aparata. Kroz to djelovanje uspostavlja se matrica vrijednosti koja se promovira i u okviru medijskih sadržaja i medijske kulture. Mediji i njihova funkcija su svojevrsni simptom na temelju kojeg se mogu identificirati dominantni sadržaji određene ideologije, odnosno oni su prostor u kojem se sukobljavaju vladajuće i alternativne kulture. U tom kontekstu, kulturalni studiji ne potenciraju pitanje o tome da li i kako utječu masovni mediji, nego koje to društvene potrebe oni zadovoljavaju.

Pojava digitalne tehnologije i novih medija, posebno Interneta, donijeli su nekoliko promjena. U digitalno doba promjenjena je klasična paradigma koja je podrazumijevala isključivo centraliziran model produkcije i distribucije masovnih poruka. Novi mediji su, osim toga, ponudili interaktivnost, decentralizaciju i otvorenost tako da je umreženi svijet postao veoma dostupan. To je, umnogome, doprinijelo da se u brojnim modernim teorijskim postavkama ovi mediji i digitalna tehnologija posmatraju kao entiteti sa emancipatorskim karakteristikama.

Modeliranje i poigravanje s vlastitim identitetima, kroz koncept *life streaminga*, uz sve navedene osobine Mreže i novih medija i servisa, omogućio je da emergentne kulture potisnu one tradicionalne. Analiza tih emergentnih kultura, upravo s aspekta strukture i načina djelovanja Mreže i novih medija, pokazuje kako i one afirmiraju ideološki koncept i vrijednosti neoliberalizma. Ali, istovremeno te analize otkrivaju i djelovanje alternativnih i opozicionih kultura što označava da će se, u budućnosti, u sadržajima novih medija voditi žestoka borba između različitih kultura. Iz tih sukoba bi se mogla stvoriti šansa novim kulturnim identitetima i novim političkim modelima djelovanja.

Literatura

- Althusser, L. (1971). *Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Towards an Investigation)*. In Durham, G. M.; Kellner, M. D. (2006). *Media and Cultural Studies*. Blackwell Publishing, 79-87.
- Burgess, J. & Green, J. (2009). *YOU TUBE – Online Video and Participatory Culture*. Malden, USA, Cambridge, UK : Polity Press.
- Castells, M (2003). *Internet Galaksija. Razmišljanja o Internetu, poslovanju i društvu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Castells, M. (2000). *Uspori umreženog društva*. Zagreb: Golden Marketing.
- Fiske, J. (1989). *Understanding Popular Culture*. London: Unwin Hyman.
- Herman, S.E., McChesney, E. R. (2004). *Globalni mediji*. Beograd : Clio.
- Holmes, D. (2005). *Communication Theory*. London : Sage Publications.
- Manovich, L. (2001). *Metamediji - izbor tekstova*. Beograd: Centar za savremenu umetnost.
- Pieters, N. J. (1994). *Globalization as Hybridization*. In Durham, G. M.; Kellner, M. D. (2006). *Media and Cultural Studies*. Blackwell Publishing, 658-680.
- Tapavički-Duronjić, T. (2008). *Kompjuterska kultura i moderni mediji*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Vuković-Peović, K. (2012). *Mediji i kultura – ideologija medija nakon decentralizacije*. Zagreb : Naklada Jesenski i Turk.

Williams, R. (1980). Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. In Durham, G. M.; Kellner, M. D. (2006). *Media and Cultural Studies*. Blackwell Publishing, 130-144.

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: dr. Damir Kukić

Dr.sc. **Enes Kujundžić**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
enes.kujundzic@gmail.com

HUMANISTIČKA BAŠTINA I DIGITALNO DOBA HUMANISTIC HERITAGE AND DIGITAL AGE

Postojanje svijesti o kulturnoj baštini, kao neodvojivom dijelu ukupne humanističke tradicije jednog društva, pa time i briga o njenom očuvanju i kontinuiranom trajanju, u velikoj mjeri je ovisno o različitim formama dokumentarne građe na kojima je ta tradicija zabilježena. Procesi njenog dokumentiranja tokom različitih faza u razvoju ljudske zajednice iznjedrili su pismenost koja se s pravom smatra jednom od temeljnih odrednica humanističke baštine kao cjeline. Metodološku i intelektualnu podršku razumijevanju i istraživanjima kulturne tradicije pružaju već odavno etablirana područja ljudskog znanja i iskustva kao što su teologija, historiografija, umjetnost i njena historija, filozofija, književnost i književna kritika, filologija, arheologija, etnologija, historija umjetnosti, folkloristika, koji su sa svoje strane nezamislivi bez pisanog teksta, neovisno od formata na kome se on pojavljuje. Historičari sistematiziranjem izvora i svojim analizama prošlih događanja uspijevaju osigurati kredibilitet i otvoriti put do povjerenja čitalaca. Teolozi istražuju posebno predjele ljudske duhovnosti u nastojanju da pobliže odrede svrhu ljudske egzistencije u prostoru i vremenu. Filozofi, pak, na bazi izvora istražuju koherenciju i logičnu osnovu sistema ljudskih vrijednosti i ideja. Književni kritičari, također, na bazi teksta nastoje odgonetnuti suštinu i produbiti vlastito razumijevanje, ali i za potrebe drugih, posljedice, vrijednosti i ideale sadržane u književnim djelima – također u formi tekstova koji su predmet njihove pažnje. Dokumentarnu osnovu svekolikih istraživanja osiguravaju bibliotekari, arhivisti, muzejski radnici i općenito kustosi, koji po prirodi svoje misije organiziraju memoriološku građu, predstavljaju je javnosti i nastoje da joj osiguraju mjesto kako u sadašnjosti tako i u budućnosti. Sve to ne bi bilo moguće da na raspolaganju nema dokumenta, grafičkog zapisa, slike, muzičkog zapisa i artefakta, koji su svakodnevno u procesu generiranja, ili su na ovaj ili onaj način sačuvani iz prošlosti. Cjelokupna intelektualna djelatnost ostala bi bez kontinuiteta da nije bilo i da danas nema dokumentirane memorije kao fizičke osnove za trajanje i vitalnost kulture pamćenja.

Inače, nivo razvijenosti kulture pamćenja unutar neke zajednice posvjedočen je njenim konkretnim odnosom prema sačuvanim zapisima prošlosti. Pri tome treba podsjetiti da kulturu samu nije jednostavno definirati, niti postoji opća saglasnost među učenjacima, filozofima i sociolozima šta bi taj pojam trebao sadržavati. Dosta je rasprostranjen i široko prihvaćen koncept kulture onako kako je on artikuliran u zapadnoevropskoj naučnoj i filozofskoj tradiciji dvadesetog stoljeća, ali treba znati da i u drugim dijelovima svijeta sa razvijenom kulturnom tradicijom nije teško prepoznati elemente od kojih je sagrađeno i zapadnoevropsko mišljenje o kulturi pamćenja. Pri tome treba podsjetiti da elementi učenog ponašanja, pa i pogleda na svijet, nisu i ne moraju na svim geografskim meridijanima biti oblikovani na istovjetan način.

Britanski antropolog Edward B. Taylor je 1871. godine postavio teorijski okvir za razumijevanje kulture, a neke od tih odrednica u savremeno doba prepoznajemo i kao osnovu za definiranje kulturnog naslijeđa:

“Znanje, vjerovanja, umjetnost, etiku, zakone, običaje, i bilo koju drugu sposobnost i ponašanje koje čovjek usvoji kao član društvene zajednice.” 1)

Za razumijevanje odnosa kulture i kulturne baštine, kao njenog fundamentalnog dijela, neophodno je imati u vidu da je kultura i sama nešto što se nasljeđuje. Njena suština je društveno uvjetovana, jer je to u osnovi pojam koji se odnosi na sistem na osnovu kojega neko živi – dakle, na strukturu življenja, dok je kulturno naslijeđe nešto što se prenosi sa generacije na generaciju. Jedna od opasnosti shvatanja kulturnog naslijeđa svedenog samo u okvire nečega što je naslijeđeno, uronjeno, dakle, u prošlost, sadržana je u činjenici da je ono kao takvo bez stvarnog vlasnika, što za posljedicu dovodi u pitanje njegovu kontinuiranu egzistenciju. Otuda se, razumljivo, javlja potreba za djelatnim dijalogom, uključujući i međugeneracijsku solidarnost svih članova jedne zajednice, u cilju očuvanja, razumijevanja i komunikacije njihove baštine kao zajedničkog dobra, bilo da je ona nematerijalne ili materijalne prirode.

Vitalnost kulture pamćenja

Kontinuitet svijesti o baštini pohranjenoj u memoriji ostvaruje se njenom identifikacijom, istraživanjem i promocijom, što su djelatnosti koje se realiziraju unutar humanističkog diskursa, dok je briga o njenoj dokumentarnoj osnovi, njenom pohranjivanju, čuvanju i omogućavanju pristupa, po prirodi stvari, u domenu baštinskih, naučnih i obrazovnih institucija.

Dokumentiranje kulturne baštine odvija se osloncem na teorijska znanja, tehnička umijeća i normativne instrumente koji se generiraju i razmjenjuju u krugovima bibliotekara, arhivista i kustosa baštine različite vrste.

Pamćenje i njegov latinski kolateral *memoria* riječi su čije je i simboličko i suštinsko značenje u vezi sa kulturom pismenosti, koja predstavlja okosnicu za kontinuirano trajanje kulturne baštine.

Pored toga što pripada području kognitivne psihologije, memorija ima svoje mjesto i u leksici informatologije, u kojoj označava kapacitet čipa ili diska za pohranu podataka. Ovdje, pak, tu riječ primarno shvatamo u značenju kakvo ona ima u razumijevanju kreatora projekata fokusiranih na kulturnu baštinu, odnosno onaj njen dio koji pobliže određujemo kao dokumentarno naslijeđe.

Gledanja na humanističku tradiciju

Posebnu važnost za afirmaciju i očuvanje dokumentarne osnove svekolike memorije jednog društva imaju upravo baštinske kulturne ustanove koje UNESCO, inače, imenuje *institucijama memorije*. U poslu oko dokumentiranja pamćenja, posebno u izradi i diseminaciji stručnih normi i smjernica za obradu, čuvanje i prezentaciju memoriološke građe,

dragocjenu ulogu, pored onih na nacionalnoj razini, imaju i različite međunarodne profesionalne asocijacije bibliotekara, arhivista i kustosa baštine različite vrste.

Kao dio profesionalnog bibliotečkog i arhivističkog vokabulara *memorija* čini okosnicu u poduhvatima tipa *Pamćenje svijeta = Memory of the World*, koji je pokrenuo UNESCO, kao i Američko pamćenje = *American Memory*, što je ideja i projekat osmišljen u stručnim krugovima Kongresne biblioteke u Vašingtonu, a dominantno mjesto zauzima i u osnovnoj zamisli koncepta Evropske biblioteke *The European Library* - kreacije koja je ne tako davno nastala u krugu aktivnosti Konferencije direktora nacionalnih biblioteka Evrope – CENL. Tome se pridružuju i nedavno inaugurirani kulturološki projekti *Europeana* i *World Digital Library*.

Evropska gledanja na humanistiku

Kada je prije više od 40 godina osnovana Evropska naučna fondacija, u programskoj orijentaciji ove institucije posebno mjesto je zauzimala *humanistika*, i to naročito kao podsticajna osnova za razmjenu ideja među učenjacima različitih tradicija i disciplina. Pošto se Evropa danas pozicionira u sve više globaliziranom svijetu, bilo je i očekivati da se misija pomenute Fondacije počne širiti kako bi se podstakla intelektualna razmjena među naučnicima, ne samo unutar Evrope nego i izvan njenih granica.

Kako su, vremenom, granice između humanistike i drugih istraživačkih područja postajale sve poroznije, i fokus interesa humanistike pomjerao se kako bi se našao što djelotvorniji odgovor na nove društvene i političke izazove koji svoje ishodište sve više nalaze u kulturnoj sferi. Interdisciplinarnost i multidisciplinarnost su kategorije koje se sve češće čuju i u koridorima političkog odlučivanja o projektima koji trebaju biti kratkoročno ili dugoročno podržavani i finansirani, ali i u sadržajima ozbiljnijih diskusija o reformi univerzitetske nastave, najočiglednije prisutnih u okviru takozvanog Bolonjskog procesa. Nije onda neočekivano što u brojnim područjima humanističkih istraživanja Stalni komitet za humanistiku Evropske naučne fondacije „ohrabruje učenjake da identifikuju i rade u područjima, u kojima humanistika može doprinijeti generiranju novih znanja i produkciji konstruktivnih rezultata.“ 2)

Iako može zvučati naglašeno birokratski i prilično suhoparno, ovaj postulat može se bez teškoća primijeniti na kovanicu koju je neko imenovao *digitalnom humanistikom*, zahvaljujući čemu nije nemoguće kreirati interfejse koji grupiraju književnu umjetnost, dizajn, muziku, pozorišnu predstavu i film.

U semantičkom smislu, kovanica *digitalne humanističke nauke (Digital humanities)* može se objasniti kao „interdisciplinarno naučno i istraživačko područje koje proučava teoriju i praksu korištenja digitalnih tehnologija, posebno u istraživanju, edukaciji i prezentiranju humanističke baštine“.

Digitalna tehnologija, oličena u digitalnoj biblioteci, nudi, dakle, mogućnosti za mnoga nova područja aktivnosti, posebno u sinergijskom prožimanju znanosti i umjetnosti -

kombiniranjem teksta, slike, zvuka i performansa. Zahvaljujući informacijskoj tehnologiji, pitanju kulturnog, vjerskog i etničkog identiteta također je moguće prići na kreativniji način. Upravo djelatnici na polju humanistike mogu rezultatima svojih istraživanja, očiglednim primjerima, političkim strukturama skrenuti pažnju na specifičnosti i skrivena značenja nekih društvenih, u osnovi retrogradnih koncepcija, koji često služe kao opravdanje za poticanje međusobne netrpeljivosti i suprotstavljanje među pojedincima i zajednicama unutar šire društvene strukture.

Slijedeći nove raznorodne forme društvene komunikacije i pristupa informacijskim resursima, koju omogućuje World Wide Web, čija je jedna od bitnih značajki upravo digitalna biblioteka, u krugovima Evropske unije došlo se do uvjerenja da su: “Evropsko raznoliko kulturno naslijeđe i dinamične kulturne industrije važno bogatstvo u današnjem sve više globaliziranom i digitaliziranom svijetu. Evropa, prema tome, mora povesti računa o ovom bogatstvu, pomoći svoju kulturnu industriju kako bi napredovala i osigurala da svi Evropljani od toga imaju koristi.“

Takva opredjeljenja nalaze svoju potvrdu upravo u poduhvatu kakav je, naprimjer, *Inicijativa Evropske unije za digitalne biblioteke - (2010)*, za koju je rečeno da ima cilj „da glavninu evropskih digitalnih resursa i naučnih dokumenata (knjige, časopisi, filmovi, mape, fotografije, muzika itd.) učini dostupnim svima i da to sačuva za buduće generacije.“ **3)**

Inicijativa je fokusirana na dva područja djelovanja:

- kulturno naslijeđe, što podrazumijeva kreiranje elektronskih verzija građe koju čuvaju evropske biblioteke, arhivi i muzeji, s ciljem da im se osigura *online*-pristup za istraživanje, učenje i zabavu te da se ta građa sačuva za buduće generacije;
- naučne informacije, što u praktičnom smislu znači stvoriti uvjete da se rezultati naučnih istraživanja učine dostupnim *online*, što širem krugu korisnika, te omogućiti njihova kontinuirana dostupnost. **4)**

Nedavno je u okviru svoje djelatnosti ova fondacija inicirala kreiranje Evropskog referentnog indeksa za humanistiku – ERIH, s ciljem da identificira i učini vidljivijim visokokvalitetna istraživačka dostignuća u oblasti humanističkih nauka objavljena u akademskim časopisima na potencijalno svim evropskim jezicima. ERIH je rezultat recenzentskog procesa tokom kojeg 15 ekspertnih grupa pregledaju radove koje dostavljaju različite vladine agencije za finansiranje, profesionalne asocijacije i specijalizirani istraživački centri diljem Kontinenta. Pored toga što predstavlja referentni indeks za najkvalitetnije časopise iz 15 područja humanistike, očekuje se da indeks obuhvati i publikacije u formi knjiga i netradicionalne formate.

Inače, namjera njegovih kreatora je da ERIH postane okosnica jednog cjelovitog informacijskog sistema za humanistiku u Evropi. Nakon što se pojavio, Index je naišao i na određene kritike, u kojima je istaknut problem kriterija i evaluacije koji se primjenjuju u rangiranju pojedinih časopisa. **5)**

Američko gledanje na humanistiku i umjetnost

Prilikom osnivanja Nacionalne fondacije za umjetnosti i humanistiku američki Kongres je 1965. godine donio zakon (United States Code 20/951) u kojem se kaže:

“Napredna civilizacija ne smije ograničiti svoja nastojanja samo na znanost i tehnologiju, nego mora na pravi način pružiti podršku drugim velikim ograncima naučne i kulturne aktivnosti da bi se postiglo bolje razumijevanje prošlosti, kvalitetnija analiza sadašnjosti i omogućio jasniji pogled u budućnost.“

Kasnije je ovaj zakon doživio brojne dopune, a u međuvremenu su formirane, zasebno, Nacionalna fondacija za umjetnosti i Nacionalna fondacija za humanistiku.

Prema statutu Američke nacionalne fondacije za humanistiku, “Izraz humanistika (Humanities) uključuje, ali nije ograničen, na slijedeće:

Jezici - savremeni i klasični, lingvistika, književnost, historija, jurisprudencija, filozofija, arheologija, komparativna religija, etika, historija, kritika i teorija umjetnosti, oni aspekti društvenih znanosti koji imaju humanistički sadržaj i koriste metode humanistike, studij primjene humanistike na ljudski habitat sa posebnom pažnjom na razumijevanje raznolikog naslijeđa, tradicije i historije te važnost humanistike za tekuće stanje nacionalnog života SAD.” 6)

Umjetnosti su, pak, definirane na slijedeći način:

“Izraz umjetnosti obuhvata, ali nije ograničen, na muziku (instrumentalnu i vokalnu), ples, dramu, folklor, kreativno pisanje, arhitekturu i njoj srodne discipline, slikarstvo, skulpturu, fotografiju, grafiku i njoj srodne umjetnosti, product-dizajn, kostimografiju i modni dizajn, pokretne slike, televiziju, radio, film, video, magnetne i zvučne snimke, umjetnosti vezane za prezentaciju, izvođenje, realizaciju i izlaganje takvih umjetničkih formi, sve vrste tradicijske umjetnosti koju prakticiraju različite zajednice u ovoj zemlji (USA!) i izučavanje i praktična primjena tih umjetnosti na ljudski ambijent.” (20 U.S.C. 952 (b))

U američkom javnom životu važnu ulogu, kao baštinske institucije, igraju muzeji i biblioteke. Ovim ustanovama vitalnu podršku pruža Institut za muzejske i bibliotečke servise (www.ims.gov) sa sjedištem u Vašingtonu. Ova institucija je glavni izvor federalne pomoći Federalne vlade za rad i funkcioniranje 123.000 biblioteka i 17.500 muzeja. Jasno je stajalište Instituta prema ulozi ovih ustanova: „Kao čuvari kulturnog naslijeđa, informacija i ideja, muzeji i biblioteke su tradicionalno igrali vitalnu ulogu, pomažući nam da iskusimo, istražimo, otkrijemo i razumijemo svijet u kome živimo. Ta uloga je danas važnija nego ikada prije. Izgrađujući tehnološku infrastrukturu i jačajući društvenu solidarnost, biblioteke i muzeji mogu ponuditi javnosti neograničen pristup resursima i ekspertizu za transformaciju informacijske građe u znanje.“ 7)

Humanistika i društveni razvoj

Uzajamna veza između humanističkih disciplina i razvoja, odnosno implikacije koje one imaju za društveni razvoj općenito, argumentirano je istaknuta u odgovoru koji je Britanska akademija uputila Savjetu za istraživanja u oblasti umjetnosti i humanističkih

znanosti (AHRC) u povodu rasprava o temi doktorantskih istraživanja u oblasti umjetnosti i humanistike.

U tom dokumentu, kao argument za veću podršku doktorskim studijima u ovim oblastima, istaknuto je da:

“Humanistika daje vitalan doprinos ekonomiji i društvu Ujedinjenog Kraljevstva, obezbjeđujući visokostručna umijeća koja daju podršku jednom društvu i ekonomiji sve više baziranim na znanju.” 8)

Da je humanistika sve više prisutna na visokoškolskim institucijama u svijetu, svjedoči, naprimjer, *Škola za humanistiku* Univerziteta u Kaliforniji, u gradu Irvinu, na kojoj se, između ostalog, izučavaju i teme kao što su: Evropske studije, Globalne kulture, Humanistika i umjetnost, Humanistika i pravo te Religijske studije. 9)

Simbolička veza između humanistike i nauke iskazana je na zastavi *Škole za humanistiku i nauku* Univerziteta Stanford u Kaliforniji. Na ovoj zastavi bijelom bojom su predstavljene umjetnosti, zlatna predstavlja nauku, a dvije unakrsne crvene trake simboliziraju važnost koja se u ovoj školi pridaje pomenutim studijskim disciplinama, posebno na dodiplomskom nivou. 10)

Napomene

- 1) Edward B. Taylor, *Primitive Culture*. 3rd.ed. London, 1889. Vidi, također, jednu raniju definiciju kulture iz pera Metthew Arnolda, objavljenu u knjizi *High Culture*. London, 1869. (www.gutenberg.org/ebooks/4212) (pdf) (12. 2. 2011.)
- 2) European Science Foundation. Standing Committee for the Humanities (SCH). *Position paper* (2007).
- 3) „Digital agenda: Digital Libraries Initiative“: (<http://ec.europa.eu/information-society/activities/digital-libraries/index-en.htm>) (2.02.2011).
- 4) Ibid., (2.02.2011).
- 5) O tome vidjeti u tekstu: „ERIH, un classement conteste“: (www.fabula.org/actuelites/article25025.php)
- 6) Vidjeti: (www.neh.gov/whoweare/overview.html).
- 7) Vidjeti opširnije na web-stranici: (www.ims.gov/about/) (8. 8. 2010.)
- 8) The British Academy. “Response to the AHRC's consultation on doctoral research in the arts and humanities:“ (online) (www.britac.ac.uk/reports/ahrc2005/ahrcdocres.html.) (23. 9. 2010.)
- 9) Pregledan na web-adresi: (www.humanities.uci.edu) (23. 9. 2010.)
- 10) Više podataka o obrazovnim aktivnostima ove škole može se saznati posjetom web-stranici ([www.stanford.edu/dept/humsci/...](http://www.stanford.edu/dept/humsci/))

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Enes Kujundžić

Dr.sc. **Faruk Kozić**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
faruk.kozic@gmail.com

DEMOKRATIJA I LJUDSKA PRAVA KAO TEMA U AKADEMSKOM AMBIJENTU

Sažetak

U radu se govori o odnosu akademske zajednice prema demokratiji i ljudskim pravima. Akademska zajednica je od početka imala nepovjerljiv i potcjenjivački stav prema ovom predmetu i promjenama koje su nastajale u društvu. Vremenom se taj stav promijenio. Potcjenjivačkog odnosa ima još uvijek. I pored toga, demokratija i ljudska prava i građansko obrazovanje trebaju imati bolji tretman. Predmet treba biti obavezan na svim nivoima obrazovanja. Pored javnih univerziteta, ovaj predmet treba biti adekvatno zastupljen i na privatnim univerzitetima i fakultetima. Kriza i demokratizacija društva osamdesetih godina prošlog vijeka otvorili su brojna pitanja i probleme. Pokrenut je proces demokratizacije društva, uveden politički pluralizam i otvorena vrata za tržišnu ekonomiju. Rat je sve to zaustavio. Nakon rata, obnove zemlje i sporog razvoja, nastavljen je proces demokratizacije društva i uvedena demokratija uz pomoć međunarodne zajednice. Međutim demokratija i ljudska prava shvaćeni su više formalno, pa se dobila forma nepotpune demokratije. Demokratija i ljudska prava, demokratsko ponašanje trebalo bi da se uče već u porodici, a da se to nastavi u obdaništima, školama i visokoškolskim ustanovama. Akademska zajednica je uz potcjenjivanje, sumnjičenje i otpore prihvatila demokratiju i ljudska prava, ali su otpori i nerazumijevanje još prisutni. Često se zapostavljaju prednosti i koristi demokratije i poštivanja ljudskih prava. Prisutna diskriminacija u različitim oblastima društvenog života (u oblasti zapošljavanja, povratka izbjeglica, obrazovanja, zdravstva, penzijskog i zdravstvenog osiguranja...), pokazuje da se na planu stabilizacije demokratije i njenog daljeg razvoja moramo svi više angažovati. Akademska zajednica može u tome više pomoći. Stvaranju demokratskog ambijenta i aktivnog građanstva koje bi se moglo nositi sa brojnim problemima je velika obaveza demokratskih snaga u BiH i svih država u regionu, koje su u procesu tranzicije.

Ključne riječi: demokratija, Istočna Evropa; Evropska unija, populizam, autoritarni režimi, nepotpuna demokratija, tranzicija, demokatura, etnička demokratija

DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS AS A THEME IN ACADEMIC SETTING

Abstract

Crisis and democratization of the eighties of the last century have opened a number of issues and problems. The process of democratization, political pluralism was introduced and opened the door to a market economy. War is all that stopped. After the war, the reconstruction of the country and the slow development, the process of democratization and democracy was introduced with the help of the international community. However, democracy and human rights are understood more formally, and to obtain an incomplete form of democracy. Democracy and human rights, democratic behavior should be taught already in the family, teaching in kindergartens, schools and higher education institutions. The academic community is with understatement, suspicion and resistance embraced democracy and human rights, but the resistance and misunderstanding still present. Often neglected the advantages and benefits of democracy and respect for human rights. There is discrimination in various areas of social life (in the areas of employment, return of refugees, education, health care, pension and health insurance ...), shows that in terms of the stabilization of democracy and its future development we must all engage more. The academic community can help in making more. Creating a democratic environment and active citizenship, which could deal with many problems is a big commitment of democratic forces in Bosnia and Herzegovina, and all countries in the region, which are in the process of transition.

Key words: democracy, Eastern Europe; The European Union, authoritarian regimes, incomplete democracy, transition, demokatura, ethnic democracy

Uvod

Ustavne promjene u bivšoj SFRJ otvorile su mogućnost uvođenja političkog pluralizma, odnosno višepartijskog sistema i tržišne ekonomije. To je omogućilo demokratizaciju koja je bila nužna i potrebna. Te promjene iskoristile su radikalne nacionalističke snage i desnica koja je vremenom ojačala. Posljedice su bile rat, ratna razaranja, zločini, međunarodna suđenja... Nastalo je više novih država. Izgleda da se demokratizacija i demokratija bukvalno, jednostrano i površno shvatala. Prvi višestranački izbori bili su odmjeravanje snaga i formiranje neprincipijelnih koalicija... Tranzicija iz autokratskog u demokratski sistem ili građansko društvo nakon rata išla je sporo i teško.

U zemljama Istočne Evrope počela je 1989. godine demokratska tranzicija, među njima i u BiH. Ulaskom u Evropsku uniju 2004. godine, proglašene su konsolidovanim demokratijama. Većina novih demokratija ili država suočava se sa "zamorom od demokratije", dok se neke čine ranjivim i sklonim autoritarizmu. Nakon 20 godina demokratizacije, demokratskih promjena i tranzicije iz autokratskog sistema u građansko društvo danas postoje: konsolidovane demokratije Istočne Evrope (Češka, Slovačka, Mađarska, Poljska) i nekonsolidovane demokratije Balkana (Hrvatska, Srbija, Makedonija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora i Kosovo). U krizu je ušla i Slovenija koja je ranije primljena u Evropsku uniju. Hrvatska je ušla u Evropsku uniju prošle godine, ali ima problema sa zaduženošću i korupcijom. Evropska unija je po sebi smatrana garantom demokratskih promjena, ali i ona prolazi kroz ekonomsku, finansijsku i demokratsku krizu sa izazovima tehnokratije i populizma. I pored svega, demokratija je opet u krizi. Prije bi se moglo reći da su to krhke demokratije. Zato je cilj obučiti učenike i studente da razumiju funkcionisanje demokratskih ustanova u tranzicionom društvu, mladim demokratskim državama i državama koje nemaju stabilnu demokratiju. Prema nekim kritičarima dosadašnjeg razvoja demokratije i ljudskih prava, umjesto „jednopartijskog totalitarizma“ dobili smo „višestranački totalitarizam“¹; za druge je to nepotpuna demokratija, poludemokratija ili demokatura. Za demokratiju se trebaju boriti sadašnje i buduće generacije i poštovati ljudska prava i slobode.

Mnogi kritičari ističu da je demokratija u dubokoj krizi na Zapadu, Istoku i u Africi. Navode slabe tačke demokratije, a to je prvenstveno nemoć prema finansijskim strukturama i otuđenim centrima moći; efikasnost kineskog modela i Kine koja se brže privredno razvija od demokratskih država daje im za pravo. Kineski kritičari ističu da je demokratija prekomplikirana i da onemogućava efikasan proces upravljanja. Protekla decenija je puna neuspjelih demokratskih eksperimenata, koji pokazuju da američki i britanski koncept izvoza demokratije ne donosi očekivane rezultate.² Međutim, pored brojnih slabosti, demokratija ipak opstaje i dalje se razvija.

Dvadeseto stoljeće karakterisala je borba za slobodu, jednakost, ravnopravan pristup školstvu, zdravstvu, učešću u vlasti, izgradnji koncepta identiteta, kao višeslojne, evoluirajuće razvojne

¹ Željko Škuljević, Da li je demokratija tiranski oblik vladavine: jedan bosanskohercegovački pokušaj izcitavanja Aristotelove politike, u: *Ogledi iz grčke filozofije*, „Minex“, Zenica, 2003., str.121-127.

² Davor Butković, Odlazi li demokracija kvragu i što možemo učiniti da se to izbjegne?, „Jutarnji list“, 08. ožuljka, 2014., str.30-32.

karakteristike pojedinca i kolektiviteta koje se često razvijaju u stalnom konfliktu želja i obaveza pojedinaca i zajednica. Novi milenijum, 21. vijek, može se okarakterisati kao „era prosvijećene sebičnosti“. Osim oblika vlasti, propituje se također koje su to zajedničke vrijednosne odrednice, pitanja prava koja pripadaju svakom ljudskom biću i pitanja zajedničke odgovornosti za razvoj i životnu sredinu, te koji obim i ograničenja imaju koncepti slobode, pravde i jednake vrijednosti i dostojanstva svakog pojedinca. U krizi su i etika, moral, solidarnost i humanost. To je erozija humanosti ili pozitivnih vrijednosti. U porastu su licemjerstvo, egoizam, kriminal, korupcija. Na globalnom nivou nedostaju i vizije i demokratsko vođstvo. Porasla je manipulacija ljudima, narodima, državama, javnim mnijenjem, čak i onim svjetskim. Ne uvažavaju se dovoljno kulturne i civilizacijske razlike i vrijednosti.

Promjene u sistemu obrazovanja

Značajnije promjene u sistemu obrazovanja nastale su nakon posljednjeg rata. Uvedeni su i novi predmeti, što je dodatno opteretilo učenike. Mnogo je kritika izrečeno na račun nastalih promjena. U obrazovni sistem je ušlo puno nekvalifikovanog kadra. Uvedeno je devetogodišnje obrazovanje. Otvoreni su novi državni fakulteti, odsjeci i univerziteti. Fakulteti su postali bliži studentima. Broj studenata je naglo porastao. Pojavili su se brojni privatni fakulteti koji su postali konkurencija državnim. Demokratizacija društva podrazumjeva i demokratizaciju obrazovanja i to je postala stvarnost. Sadašnja obilježja obrazovnog sistema pokazuju da se on treba i dalje reformisati i modernizirati, ali ne treba zapostavljati tradiciju. Promjene trebaju ići u pravcu internacionalizacije, integracija, interakcija, informatizacija, intelektualizacija, individualizacija i inovacija. Uбудuće bi trebalo imati analitičko-kritički pristup, to jest pozitivna iskustva pedagoške prakse sačuvati, izvršiti potpunu depolitizaciju obrazovanja, implementirati nove građanske društvene vrijednosti. Uloga nastavnčkih fakulteta u razvoju i afirmaciji demokratije i ljudskih prava ima poseban značaj.

Među nevladinim organizacijama koje su se bavile demokratijom i ljudskim pravima posebno mjesto zauzima CIVITAS, koji se na tom planu najviše angažovao i ima najbolje rezultate. Ova nevladina organizacija organizovala je 15 godišnjih konferencija koje su se bavile ovim problemima.³ Oko 150 predstavnika ministarstava, pedagoških institucija, nastavnika, odgajatelja, univerzitetskih stručnjaka i trenera, diskutovaali su o stanju i perspektivama programa građanskog obrazovanja u BiH i dali preporuke na osnovu kojih je stručno radno tijelo u prošloj školskoj godini radilo na definisanju okvira za izradu standarda a kasnije i na određenju samih standarda građanskog obrazovanja.

³ Petnaesta godišnja konferencija Civitasa, koju organizuje Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava Civitas u saradnji s Uredom za odnose s javnošću Američke ambasade u Sarajevu organizovana je i održana u Neumu 20-22.09.20013. godine, na temu „Standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u obrazovanju za demokratiju i ljudska prava“.

Sistem obrazovanja za demokratiju i ljudska prava kakav je razradila Bosna i Hercegovina omogućava kvalitetan kurikulum usmjeren na postizanje funkcionalne dimenzije građanske kompetencije. On polazi od posebnog predmeta koji učenike i studenata osposobljava u znanjima, vještinama i stavovima aktivnih i odgovornih građana. Ovo osposobljavanje postiže se kontinuirano, od predškolskog odgoja i obrazovanja za četiri bazična koncepta demokratije (autoritet, pravda, privatnost i odgovornost), preko posebnog predmeta podržanog interdisciplinarnim pristupom u osnovnim i srednjim školama, pa sve do univerzitetskog programa osposobljavanja budućih edukatora za predavanja demokratije, poštivanja ljudskih prava i osnovnih sloboda. Koncept je podržan programima stručnog usavršavanja i osposobljavanja nastavnika građanskog obrazovanja.

Kroz višegodišnju implementaciju, program je postigao svoj cilj i pokazao se kao efikasan u odgoju i obrazovanju građana demokratskog društva. Ovaj stav su podržala naučna istraživanja kao i izjave korisnika, učenika, nastavnika, roditelja, te predstavnik vlasti. Građane za njihovu aktivnu participaciju u društvu treba pripremati. Jedno od rješenja problema je u određivanju standarda građanskog obrazovanja koji su garancija postizanju kontinuiteta u procesu institucionalizacije i unaprijeđenja građanskog obrazovanja. Standardi su usvojeni u procesu zajedničkog rada i promišljanja predstavnika vlasti, stručnjaka i edukatora kao ljudi iz prakse. Oni se odnose na osnovne vrijednosti i ciljeve koje prepoznajemo u sadržaju, metodici predmeta, demokratskoj kulturi i klimi škole, stručnom osposobljavanju i usavršavanju nastavnog kadra i ciljevima koji se žele postići kroz obrazovanje novih generacija, a s ciljem razvoja građanske kompetencije učenika i studenata.

Prednosti institucionalizacije predmeta

Implementaciji građanskog obrazovanja u obrazovnim institucijama entiteta, kantona i Brčko distriktu je različita. Od osnivanja Brčko distrikta, građansko obrazovanje ima status predmeta u osnovnim i srednjim školama. Pored predmeta demokratija i ljudska prava, građansko obrazovanje provodi se i interdisciplinarno u razrednoj nastavi i nižim razredima nastave u osnovnim školama, te u okviru odjeljenske zajednice. Nakon stručnog usavršavanja odgojiteljica, program građanskog obrazovanja uveden je i u predškolsko obrazovanje. Osigurana je institucionalizacija i kontinuitet poučavanja građanskog obrazovanja na svim nivoima.

Važno je imati građansko obrazovanje ugrađeno u formalno obrazovanje na svim nivoima obrazovanja, zato što građansko obrazovanje pored znanja podrazumijeva i sticanje određenih vještina neophodnih građanima za aktivno učestvovanje, te izgradnju stavova, što se ne postiže za kratko vrijeme. U ranijim obrazovnim sistemima nije bilo prilike vježbati građanske vještine pa su nedostajale izgrađene navike participiranja građana u vlasti, odnosno njihovog uticanja na vlast kod donošenja odluka.

Građansko obrazovanje ima isti status kao i svaki drugi predmet formalnog obrazovanja. Ono nije stvar projekta koji traje određeno vrijeme pa prestane, ili stvar pojedinaca koji su prepoznali važnost građanskog obrazovanja. Uvođenje predmeta u nastavu podrazumijeva angažovanje stručnih i kompetentnih nastavnika koji poučavaju predmet. To znači da su

razvijeni priručnici i udžbenici, da obrazovne vlasti osiguravaju stručni nadzor, angažuju pedagoške službe, podržavaju stručno usavršavanje i certifikaciju nastavnika, koja je pored mnogih problema i teškoća za same nastavnike postavila i minimum kompetencija nastavnika koje osiguravaju kvalitet izvođenja nastave. Institucionalizacija predmeta podrazumijeva upoznavanje i podršku roditelja. Menadžmenti škola osigurali su demokratski ambijent, formiraju se vijeća učenika i vijeća roditelja koji se uključuju u rad škola. Nastavnici koji ne podučavaju građansko obrazovanje uključuju se u kraće obuke uz novi pristup i inovacije u izvođenju nastave koje je donio predmet građanskog obrazovanja.

Institucionalizacija predmeta Demokratija i ljudska prava bila je veliki iskorak i novina u obrazovnom sistemu. Ranije na našim prostorima nije bilo poučavanja građanskog obrazovanja pa su prvi koraci u tom smislu bili usporeni, ali su pokazali promjene u poimanju važnosti aktivnog i odgovornog građanina, kako u školskom okruženju tako i šire u društvenoj zajednici. Prvi seminari održani su 1996. godine u Zenici. Pokazali su se zanimljivim i počelo se sa obukom nastavnika, direktora škola i predstavnika pedagoških zavoda. Empirijske analize stanja građanskog obrazovanja pokazuju da institucionalizacija predmeta omogućava održivost predmeta na svim nivoima. Pokazalo se da postoji podrška stručnom usavršavanju nastavnika, radu stručnih udruženja, osiguravanju udžbenika za sve učenike, priručnike i stručnu literaturu za nastavnike, distribuciju časopisa iz oblasti građanskog obrazovanja, stručnu i organizacionu saradnju sa entitetima i inostranstvom, kontakte i razmjene učenika, nastavnika i roditelja.⁴

Zadnje istraživanje koje se bavilo efektima građanskog obrazovanja koje je predvodila profesorica Vedrana Vrškaš Spajić pokazalo je pozitivan pomak kod učenika koji su slušali predmet Demokratija i ljudska prava. Svaka konferencija, sastanak i susret koji organizuje Civitas pokazuje da se nađe dovoljno vremena za druženja i razmjenu iskustava iz škola, entiteta, općina i šireg regiona.

Rezultati dosadašnje aktivnosti

Civitas u BiH je osnovan 1996. godine na inicijativu Centra za građansko obrazovanje, Vijeća Evrope i Agencije za informisanje SAD-a. Već 18 godina predano radi na promociji demokratije, ljudskih prava i aktivnog građanstva u Bosni i Hercegovini. Mreža koordinatora, nastavnika i trenera, zajedno sa Mrežom mladih, posvećena je stvaranju tolerantnijih i odgovornijih građana i zajednica koje će uvažavati prava svakog pojedinca, podsticati i njegovati interkulturalni dijalog, toleranciju i demokratske vrijednosti.

Ova nevladina organizacija je u proteklih 18 godina sarađivala sa lokalnim i međunarodnim organizacijama, vladinim agencijama i obrazovnim institucijama kako bi razvila i implementirala kvalitetne obrazovno-odgojne programe, nastavne materijale i obuke trenera i edukatora za predškolski uzrast, osnovno, srednje i visoko obrazovanje u cijeloj BiH. Obuku je pošlo 36.436 edukatora, 387 trenera i 1.083.676 djece, iz svih krajeva zemlje, koji su bili

⁴ Statistika pokazuje da se u entitetima, kantonima i Distriktu Brčko na izborima povećao broj mladih glasača. Mladi uređuju portale i prate i komentarišu dnevne događaje na svim nivoima vlasti.

učesnici mnogobrojnih Civitas programa. U projektu Građanin/Ja građanin svake godine učestvuje oko 40.000 učenika osnovnih i srednjih škola na školskim, općinskim, međuopćinskim, kantonalnim, regionalnim i distrikt takmičenjima. Finalna smotra uglavnom okuplja preko 300 učenika, nastavnika i predstavnika obrazovnih vlasti.⁵ Na Pedagoškoj akademiji, Pedagoškom fakultetu i na Filozofskom fakultetu u Zenici predmet je položilo oko 1000 studenata. Impresivni su rezultati u obuci učenika i studenata iz oblasti građanskog obrazovanja i demokratije i ljudskih prava. Praktični rezultati na stvaranju demokratskog ambijenta, demokratskih promjena nisu očekivani. Zbog okolnosti u kojim se BiH nalazi teško se oslobađamo i teško pravimo iskorak iz tzv. etničke demokratije.

Dio nastavnog plana koji je razvio Civitas jedini je zajednički dio koji se implementira u svim osnovnim i srednjim školama u cijeloj Bosni i Hercegovini. Svi učenici koriste iste materijale (Osnove demokratije, Demokratija i ljudska prava i Projekat građanin) na tri zvanična jezika.⁶ Profesionalno usavršavanje obuhvata: obuku trenera, obuku nastavnika, certifikaciju, Univerzitet, Kontraverzne teme, umjeće življenja, konferencije, demokratske škole, obuke roditelja i predstavnika vlasti. Kroz mobilne radionice programi CIVITASA uključeno je oko 45 predškolskih ustanova u kojim je preko 4000 djece predškolskog uzrasta. Obrađuju se koncepti: Autoritet, Pravda, Privatnost i Odgovornost. Inovativni model mobilnih igraonica namijenjen je za djecu predškolskog uzrasta iz marginaliziranih sredina koja do sada nisu imala mogućnost i priliku da se uključe u predškolsko obrazovanje i odgoj.

Projekati za mlade

U poslijeratnom periodu i u toku razvoja i tranzicije projekti za mlade su potrebni i značajni. Civitas posvećuje posebnu pažnju rada sa mladima. Tako Mlade snage okupljaju oko 4500 mladih ljudi od 16-25 godina iz cijele BiH. U okviru projekta Osnaživanje mladih lidera na lokalnom nivou u BiH (UNDEF) obučeno je 300 mladih i 120 predstavnika lokalnih vlasti u 10 lokalnih zajednica. Laboratorij demokratije: mobilni laboratorij od 20 mladih ambasadora obilazi zajednice širom BiH, inicira projekte i obučava svoje vršnjake. Mladi su organizovani kroz nove medije i takmičenje "Mi, cybergrađani".

Interkulturalne razmjene su bazirane na tzv. domaćinskom boravku. Učenici se smještju kod učenika domaćina i borave u njihovoj kući 3-7 dana. U ove aktivnosti je od 2009. godine uključeno preko 1000 učenika i nastavnika. Projekat povezuje mlade širom Bosne i Hercegovine, i na taj način podstiče razvoj tolerancije, inkluzivnost i dijalog među njima, te ih upoznaje sa različitim kulturama i tradicijama radi što veće otvorenosti mladih jednih prema drugima. Civitas je organizovao tri interkulturalna festivala i jedan kamp na kojima su mladi ljudi iz svih krajeva zemlje predstavili svoje zajednice, običaje i tradicije.⁷ Regionalna

⁵ „Projekt građanin/“Ja građanin“ je praktični dio Civitas programa. Učenici se ohrabruju da odaberu problem iz svoje zajednice i da istraže postojeće mjere javne politike, da razviju svoja rješenja i da kreiraju svoje akcione planove za implementaciju svojih rješenja. Svake godine 32 pobjednička tima, ili 300-400 učenika i nastavnika iz svih krajeva BiH gostuje u Sarajevu na završnoj smotri iz ovog projekta, a tokom ljeta u kampu u Brčkom.

⁶ Kako bi osigurali da svi učenici i nastavnici imaju knjige potrebne za realizaciju programa građanskog obrazovanja. Tokom proteklih 18 godina obezbijedena su sredstva za doniranje oko 1,000,000 udžbenika.

⁷ Civitas izdaje "BUĐENJE" časopis za mlade sa 64 stranice u boji, u 5.000 primjeraka na tri zvanična jezika, 2 pisma. Online izdanja su u pripremi. Pored toga emituje se Radio emisija, TV SHOW: Vijesti za mlade, emisija

saradnja se zasniva na istraživanju, građanskim vezama, volonterskom radu mladih zemalja Balkana, te međunarodnim konferencijama. Civitas BiH prednjači po aktivnostima u BiH i regionu. Ostali u regiji se ugledaju u aktivnosti i dostignuća u BiH.⁸

Univerzitetski nivo

Na univerzitetskom nivou Civitas se trudio da obezbijedi održivost obrazovanja za demokratiju i ljudska prava preko uključivanja u nastavne planove svih univerziteta u BiH na kojim se obučavaju budući nastavnici. Jedinstven nastavni plan usvojen je za cijelu Bosnu i Hercegovinu na univerzitetskom nivou. Objavljen je zajednički udžbenik za fakultete sa zajedničkim nastavnim planom. To je Zbornik radova *Demokratija i ljudska prava* koji je objavljen 2002. godine na bosanskom i srpskom jeziku, a 2003. godine na hrvatskom jeziku.⁹ Rezultat zajedničkih aktivnosti je i Projekt građanin. Rad na univerzitetskom nivou je imao zamah i uz brojne otpore je prihvaćen na mnogim državnim univerzitetima. Do zastoja je došlo kasnije. Tuzla i Zenica su zadržale početni zajednički nastavni plan iz *Demokratije i ljudskih prava* uz uvođenje novih nastavnih sadržaja kako što je multikulturalizam i interkulturalizam. U Mostaru se pored ovog programa primjenjivao i program Helsinškog odbora za ljudska prava iz Norveške. U Zapadnom Mostaru predmet se realizovao u manjem obimu, a u srednjim školama kroz predmet *Gospodarstvo i politika*. Sve nam to govori da je trebalo učiniti više na ujednačavanju nastavnih planova i primjenjivati ih generalno za isti uzrast učenika i studenata. Privatni univerziteti su ostali izvan ovog projekta.

U Republici Srpskoj vremenom se sve više pridaje značaj metodici građanskog obrazovanja, kao načinu prenošenja znanja iz oblasti demokratije i ljudskih prava i građanskog obrazovanja. Metodika građanskog obrazovanja podstiče kritičko mišljenje, nenasilnu komunikaciju, dijalog i saradnju. Mnogi smatraju da je to novi predmet u ovoj oblasti. Objavljene su i mnoge knjige i udžbenici za učenike i studente. Napravljena su i istraživanja koja govore o prednostima i kvalitetu znanja u sredinama u kojim se realizuje nastava iz ovog predmeta. Istraživanja su pokazala da ključnu ulogu imaju nastavnici i profesori u integraciji ovog predmeta. U narednom periodu moglo bi se više poraditi na ishodima. Rezultat učenja trebalo bi da bude demokratski građanin, kompetentan, odgovoran i aktivan.

I pored otpora i nerazumijevanja i različitog pristupa u realizaciji, predmet *Demokratija i ljudska prava* realizovan je na nastavničkim fakultetima. U narednom periodu bi trebalo ujednačiti nastavne planove (silabuse), sadržaje i ishode učenja. Nastavni planovi trebaju uključiti pored demokratije, ljudskih prava, zaštitu ljudskih prava, interkulturalizam, učenje o demokratskom građanstvu, te odgoj za mir i nenasilje. *Demokratija i ljudska prava* trebaju biti

za mlade "Pravi spoj", koji sadrže stvarne i animirane situacije i igrokaze iz oblasti interkulturalizma, tolerancije, izgradnje mira... Pored toga, emisija mladi glumci, volonteri, emituje se: jednom mjesečno, na više od 10 kantonalnih/regionalnih i lokalnih TV stanica, te You tube.

⁸ To pokazuje uvid u stanje građanskog obrazovanja u susjednim državama. *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava, uvid iz Hrvatske, Mađarske, Crne Gore i Rumunije*, Fonded by the European union and the Concul of Europe, 2013.

⁹ U pisanju ovog zajedničkog udžbenika učestvovali su: Nancy Has, Stimman Branson, Branko Savić, Momčilo Pelemiš, Dragutin Mirović, Slavica Juka, Jackson Barlow, Faruk Kozić, Asim Peco, Damir Kukić, Kasim Trnka, Margaret Simson Bransson, Mile Lilić, David W. Johnson i Roger T. Johnson i Rasema Džinalija.

isti za sve građane u državi. Cilj je dobiti aktivnog i odgovornog demokratskog građanina, ali i humanijeg čovjeka koji će biti demokrata i poštivati ljudska prava. Definicija demokratije proširila se i na prava manjina, etničkih i ranjivih grupa. Zato treba senzibilirati učenike, studente, građane i općenito javnost, o tim problemima. Tako bi se smanjila diskriminacija. Osnovni cilj izučavanja ovog predmeta je razvijanje informisanog, kompetentnog i aktivnog građanina koji će biti posvećen razvoju demokratskog društva.

Demokratsko obrazovanje i odgoj

Odgoj i obrazovanje za demokratiju i ljudska prava je potreba savremenih demokratskih društava. Građansko obrazovanje u BiH je prijeka potreba. U svijetu u kome dolazi do naglih promjena i sve većih razlika, potreba za aktivnim, informisanim, odgovornim i demokratskim građanstvom postaje veća. Uloga obrazovanja u stvaranju takvog građanstva sada je svugdje priznata. Sposobnost razumnog i odgovornog uključivanja u javni život, javnu politiku i događaje treba steći i naučiti. Dobar dio toga može se naučiti u porodicama, ako su one kulturne, građanske i demokratske. Takvu tradiciju mi nemamo. Priroda sadašnjeg društvenog života je takva da to nije dovoljno za stvaranje informisanih i aktivnih građana koji su potrebni modernim demokratijama da bi opstale. Za prosperitet demokratskih država potrebna je bolja i efikasnija organizacija privrede i društva.

Obrazovanje za aktivno i odgovorno demokratsko građanstvo postalo je značajna karakteristika kako formalnog tako i neformalnog obrazovanja i pravo koje imaju svi građani u demokratskom društvu. To je proces koji se odvija u mnogim zemljama Evrope i šire. Osim što je pokazatelj kvaliteta obrazovanja u nekoj državi, ono se sve više pokazuje kao snažan oslonac za razvoj društva i priključivanje zemljama Evropske unije. Početkom promjena u obrazovnom sistemu i njegovom prilagođavanju standardima razvijenih evropskih zemalja uočeni su značaj građanskog obrazovanja i odgoja i potreba da se kroz ukupan obrazovni sistem afirmišu principi na kojima počivaju osnovne građanske i humane vrijednosti.

Građansko obrazovanje ima jasno pojmovno jezgro koje se odnosi na uvođenje mladih ljudi u zakonsku, moralnu i političku arenu javnog života. Ono uvodi učenika i studenta u društvo i njegove stastavne dijelove i pokazuje kako se oni kao pojedinci odnose prema općem dobru. Pored razumijevanja, građansko obrazovanje jača poštivanje i nezavisno mišljenje. Ono razvija vještine logičkog razmišljanja, istraživanja i debate. Važno je istaći proširivanje ciljeva ovog predmeta, od znanja o demokratiji ka obrazovanju za građanske kompetencije i razvijanju vještina i vrijednosti koje treba usmjeravati od znanja ka ponašanju.

U cilju razvijanja spremnosti pojedinaca za aktivnu ulogu u društvu, u školi učenici, a na fakultetima studenti, kroz građansko obrazovanje usvajaju znanja o svojim pravima, odgovornostima, mogućnostima i načinu djelovanja u zajednici. Razvijaju sposobnosti za uočavanje društvenih problema i problema u javnoj politici, te njihovo rješavanje kroz saradnju na demokratski način. Zatim razvijaju motivaciju da novostečena znanja i vještine koriste u životu. Pored razvijanja pozitivnih vrijednosti ličnog karaktera građansko obrazovanje podrazumijeva i razvijanje općeljudskih vrijednosti. Mnoge od tih osobina mogu

se svesti pod građansku vrlinu, što ujedno predstavlja odgojne ciljeve i ishode građanskog obrazovanja.

Građansko obrazovanje doprinosi razvoju osobina ličnog karaktera kao što su samodisciplina, hrabrost, odgovornost, uljudnost, strpljivost, istrajnost, velikodušnost... U parlamentarnoj demokratiji građansko obrazovanje doprinosi društvenoj i moralnoj odgovornosti, angažovanosti u zajednici i političkoj pismenosti. Pri tome odgovornost je suštinska kako politička tako i moralna vrlina, jer ona podrazumijeva i brigu za druge, promišljenost i svijest o tome kakve efekte akcija može imati na ostale, te razumijevanje i brigu u vezi sa posljedicama. Obrazovne organizacije imaju zadaću odgoja mladih u duhu promovisanja političke kulture prema promjenama u političkom razvoju same demokratije. Obrazovne institucije imaju zadaću prenošenja, obnavljanja i inoviranja političke kulture demokratije. Za tu ulogu se moraju kontinuirano osposobljavati. To nije pomodarski stav nego nužnost života u demokratiji i slobodi jer je upravo demokratska sloboda ujedno velika obaveza svih građana. Sloboda nije stanje prirode, već obilježje kulture.

Temeljni cilj obrazovanja za demokratsko građanstvo je ohrabriti i pomoći učenicima i studentima da postanu aktivni, informisani i odgovorni građani, stoga svaka inicijativa za isključivanje, građanskog obrazovanja može biti shvaćena kao krajnja nemarnost i neodgovornost ili djelovanje s ciljem uspostavljanja građanstva i zaustavljanja političkog, društvenog i ekonomskog razvoja našeg tranzicijskog društva. Pravci promjena obrazovanja u BiH trebali bi biti u daljem prilagođavanju evropskom obrazovnom sistemu, osavremenjivanju nastave, ujednačavanja obrazovanja u cijeloj državi. Demokratizacija obrazovanja je stvarnost i potreba. Poseban je značaj nastavničkih fakulteta u afirmaciji demokratije i ljudskih prava i iskorjenjivanju diskriminacije.

Zaključak

Demokratija i ljudska prava u akademskom ambijetu trebaju biti češća tema. Stepenn razvijenosti demokratije i ljudskih prava je stalno pitanje u osnovnim i srednjim školama i akademskoj zajednici. Proteklo vrijeme pokazuje da je bilo odbijanja, neprihvatanja, površnih i jednostranih pristupa. Demokratija i ljudska prava pokazali su se kao potreba. Za tranziciju i demokratiju potrebno je aktivno građanstvo. Posljeratni razvoj, loše provedena privatizacija i protesti građana pokazuju da je demokratija u krizi, da je površno, pogrešno ili formalno shvaćena.

Sadržaje građanskog obrazovanja potrebno je izučavati kontinuirano od obdaništa do univerziteta. Ovi sadržaji trebaju se razvijati: kroz izučavanje osnovna četiri koncepta programa građanskog odgoja i obrazovanja u obdaništima, interdisciplinarno u razrednoj nastavi osnovnih škola, kroz poseban nastavni predmet u osmom ili devetom razredu osnovne škole, kroz poseban nastavni predmet u trećem ili četvrtom razredu srednje škole, što je potrebno integrisati u nastavne planove i programe i gimnazija i srednjih strukovnih škola.

Zbog ograničenih resursa nijedan od javnih fakulteta nije bio u mogućnosti da osmisli i provede interdisciplinarni dodiplomski ili postdiplomski program obučavanja nastavnog kadra

koji će predavati ovaj predmet. Zato je fokus za univerzitetskom programu bio na izučavanju sadržaja građanskog obrazovanja u formi obaveznog nastavnog predmeta u toku dodiplomskog studija. Ovakva integracija programa omogućava razvoj građanske vrline i dispozicije kod fakultetski obrazovanih građana, budućih nastavnika tako i drugih kadrova.

Vrijednosti koje ima sadržaj nastavnog predmeta Demokratija i ljudska prava, posebno ljudska prava, jednakost, kulturni pluralizam, nenasilje i vladavina prava, potrebno je promovirati i u nastavi drugih predmeta, te kroz cjelokupan život škole i fakulteta. Potrebno je napraviti reviziju dosadašnjih udžbenika, a u novim udžbenicima potrebno je ilustracije prilagoditi uslovima života u 21. vijeka i tradiciji bh. društva.

Postignuti dogovor o izradi jedinstvenog okvira interpersonalnih i građanskih kompetencija koji je predstavljen u dokumentu Okvirni kurikulum za definiranje integrisanog, interdisciplinarnog i proceduralnog planiranja sadržaja učenja orjentisanog na ishode s ciljem osposobljavanja učenika za kompetentno djelovanje u demokratskom društvu. Potrebno je postići dogovor o usklađivanju programa Demokratije i ljudskih prava i načina njegovog provođenja na državnom, entitetskom, kantonom nivou i u distriktu, u skladu sa Zajedničkom jezgrom nastavnih planova.

Literatura

- Butković Davor, Odlazi li demokracija kvragu i što možemo učiniti da se to izbjegne?, „Jutarnji list“, 8.ožuljak 2014., str. 30-32.
- Dennis Gratz, Građanska a ne ‘etnička’ demokratija, Internet adresa: <http://www.depo.ba/blog/?p=1928> (21.12.2012.)
- Dušan Pavlović & Slobodan Antonić: *Konsolidacija demokratskih ustanova u Srbiji*. Službeni glasnik 2007.
- Grupa autora, Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava: Uvid iz Hrvatske, Mađarske, Crne Gore i Rumunije, Founded by the European Union and the Council of Europe, 2013.
- Huan Linz i Alfred Stepan: *Problemi konsolidacije demokratije*. Filip Višnjić, 1998.
- Ilić Mile, *Metodika građanskog obrazovanja*, „CIVITAS“, Banja Luka, Sarajevo 2012.
- Islamović Elvira, *Sociologija obrazovanja*, Pedagoški fakultet, Bihać, 2013.
- Kovačević Branka, *Interaktivna nastava i moralno vaspitanje učenika*, Filozofski fakultet, Istočno Sarajevo, 2012.
- Kozić Faruk, *Demokratija i ljudska prava i bosanskohercegovački društveni ambijent*, „Meligrafprint“, Zenica, 2011.
- Softić Osman, Demokratija je ozbiljna priča, Internet adresa: <http://balkans.aljazeera.net/vijesti/demokracija-je-ozbiljna-prica> (16.02.2014).
- Stanje demokratije 20 godina kasnije: domaći i spoljni faktori Žak Rupnik, Institut političkih nauka, Pariz, FR i Jan Zjelonka, Univerzitet Oksford, Oksford, UK. Internet adresa: http://www.publicpolicyinstitute.eu/projekti/autorski-tekstovi/stanje-demokratije-20-godina-kasnije-domaci-i-spoljni-faktori_14/ (12.05.2013)
- SVEEVROPSKA studija o politici obrazovanja za demokratsko građanstvo, Centar za građansko obrazovanje, Podgorica, 2005.

Škuljević Željko, *Ogledi iz grčke filozofije*, „Minex“, Zenica, 2003.

Vankovska Biljana, Postoji li odgovorna akademska zajednica. Internet adresa: <http://pescanik.net/2012/12/postoji-li-odgovorna-akademska-zajednica/>

Vejnović Duško, Neophodno više smjelosti u akademskoj zajednici, Internet adresa: <http://novifront.blogspot.com/2013/10/neophodno-vise-smjelosti-u-akademskoj.html>

Veljić Jelena i Medenica Matija, Akademska interesna zajednica, Deset godina Bolonjske reforme u Srbiji, Beton, br.139, Internet adresa: <http://www.elektrobeton.net/armatura/akademska-interesna-zajednica/> (19.09.2013.)

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: dr. Faruk Kozić

Dr.sc. **Dario Saftich**
EDIT Rijeka
Hrvatska
dario.saftich@ri.htnet.hr

ODNOS KNJIGE I SUVREMENIH MEDIJA

Sažetak

U tumačenju povijesti i kulture danas se teži uklanjanju distinkcija između centra i margine: tobožnja margina dokazala je da se može postaviti kao jedan od ravnopravnih kulturnih centara. U središtu pozornosti knjige nisu događaji kao takvi. Književnost je "apriori" svjesna ograničenja koje postavlja narativni diskurz, ne traži nemoguće istine, nego slijedi tijek emocija, osjećaja, slika, ideja i predrasuda, koji je i te kako važan u oblikovanju društvenih i političkih stajališta. Književni tekstovi, naravno, ne mogu pretendirati da predstavljaju javnost u pravom smislu riječi, da budu doista reprezentativni uzorak onoga što misle najširi društveni slojevi, ili većina određenog pučanstva. Međutim, oni mogu predočiti, naročito ako osim književnosti u užem smislu riječi uzmemo u obzir i širi spektar tekstova dostupan javnosti, stajališta, način razmišljanja i percepcije javnosti, koji prevladava u sklopu "inteligencije" ili "nomenklature" određenog područja ili naroda. Danas se isto postavlja pitanje odnosa književnosti i drugih pisanih medija, pa tako i odnosa pisaca i novinara. Možemo tvrditi da narativne novinske priče sve više danas, kad su ljudi u neprestanoj žurbi, zauzimaju društveno mjesto koje je nekoć pripadalo knjizi. Osim toga, izvanredan razvoj elektronskih medija, koja su u stanju pružiti gledatelju vijest u realnom vremenu pogodovao je preobrazbi "pisanog novinarstva" u pravcu sličnom književnosti. Pisano novinarstvo da bi opstalo u tržišnoj utakmici ne može se natjecati u neposrednom pružanju vijesti s televizijom ili internetom. Da bi bilo zanimljivo, da bi bilo u stanju konkurirati drugim medijima, mora proći put od izvještavanja do tumačenja, interpretiranja realnosti. I to je put koji ga približava općenito narativi.

Ključne riječi: knjiga, mediji, centar, margina, narativ

THE RELATIONSHIP BETWEEN BOOKS AND MODERN MEDIA

Abstract

When interpreting history and culture today, one aspires to remove the distinction between the center and margins: the so-called margin has proven that it can be classified as being an equal cultural center in itself. In books, the centers of attention are not events as such. Literature is a priori aware of the limitations imposed by narrative discourse and does not seek out impossible truths, but rather follows the flow of emotions, feelings, pictures, ideas and prejudices, which is extremely important for the formation of social and political standpoints. Naturally, literary texts cannot pretend to represent the public in the truest sense, or to be a truly representative example of the widest of social classes' opinions, or even the majority of a specific population. However, they can depict, especially if we take into consideration not only literature in a narrow sense of the notion, but also a wider spectrum of texts available to the public, viewpoints, mindframes and perception of that same public, which is dominant in the "intelligence" or "nomenclature" of a certain area or peoples. Today, the relationship between literature and other written media is put into question, and as such the relationship between the writer and the journalist. We can claim that narrative news stories, in the midst of today's constantly hurried existence, assume a social role which in the past belonged to the book. Also, the exceptional development of electronic media, which is able to offer the viewer news in real time, has contributed to the transformation of "written journalism" in a direction similar to that of literature. In order to survive in the market race, written journalism cannot compete with the immediate presentation of the news offered by television or the Internet. So as to remain interesting and be able to compete with other media, it must walk all the steps, from reporting to interpreting reality. And it is this very path that brings it closer to narrative in general.

Key words: book, media, center, margins, narrative

Uvod

U tumačenju povijesti i kulture danas se teži uklanjanju distinkcija između centra i margine; tobožnja margina dokazala je da se može postaviti kao jedan od ravnopravnih kulturnih centara. U središtu pozornosti knjige nisu događaji kao takvi. Književnost je „apriori“ svjesna ograničenja koje postavlja narativni diskurz, ne traži nemoguće istine, nego slijedi tok emocija, osjećaja, slika, ideja i predrasuda koji je itekako važan u oblikovanju društvenih i političkih stajališta.

Danas se također postavlja pitanje odnosa književnosti i drugih pisanih medija, pa tako i odnosa pisaca i novinara. Možemo tvrditi da narativne novinske priče sve više, jer su ljudi u neprestanoj žurbi, zauzimaju društveno mjesto koje je nekoć pripadalo knjizi. Osim toga, izvanredan razvoj elektronskih medija, koji su u stanju pružiti korisniku vijest u „realnom vremenu“ pogodovao je preobrazbi „pisanog novinarstva“ u pravcu sličnom književnosti. Pisano novinarstvo da bi opstalo u tržišnoj utakmici ne može se natjecati u neposrednom pružanju vijesti s televizijom ili internetom. Da bi bilo zanimljivo, te da bi moglo konkurirati drugim medijima, mora proći put od izvještavanja do tumačenja, odnosno interpretiranja realnosti.

Književnost kao zrcalo javnosti

U tumačenju povijesti i kulture danas se teži uklanjanju distinkcija između centra i margine: tobožnja margina dokazala je da se može postaviti kao jedan od ravnopravnih kulturnih centara. Danas se književnost općenito postavlja prema povijesti kao ravnopravan partner. U središtu pozornosti književnosti nisu događaji kao takvi. Ne traži se pošto pota uzročno-posljedični odnos između raznoraznih društvenih i povijesnih prilika, ne samo zbog toga što je to predmet drugih disciplina i znanosti, napose povijesti, nego i zbog toga što je znanost o književnosti jasno predočila „književni“ karakter historiografije, odnosno odlučujuću ulogu narativnog diskurza u oblikovanju humanističkih znanosti. Književnost je „apriori“ svjesna ograničenja koje postavlja narativni diskurz, ne traži nemoguće istine, nego slijedi tok emocija, osjećaja, slika, ideja i predrasuda koji je i te kako važan u oblikovanju društvenih i političkih stajališta. Književni tekstovi, naravno, ne mogu pretendirati da predstavljaju javnost u pravom smislu riječi, da budu doista reprezentativni uzorak onoga što misle najširi društveni slojevi, ili većina određenog pučanstva. Međutim oni mogu predočiti, naročito ako osim književnosti u užem smislu riječi uzmemo u obzir i širi spektar tekstova dostupan javnosti, stajališta, način razmišljanja i percepcije javnog mnijenja određenog područja ili naroda. I u slučaju da tekstovi ne budu zaista reprezentativni uzorak načina razmišljanja većine, oni ipak otkrivaju nešto, pokazuju nam kako pojedinac misli. Naravno pojedinac, osim ako nije jako važan i poznat, u povijesti ništa ne znači. Međutim u sklopu književnosti on je glavni akter, on je lik. I poznavanje tog lika je, bez obzira na njegov neminovno fikcionalni karakter, veoma dragocjen, jer ipak nitko ne živi potpuno odvojeno od svijeta. Njegovi osjećaji ne mogu biti totalno različiti od prevladavajućih; u najgorem slučaju mogu biti izraz osjećaja i emocija koji nisu trenutno u modi ili nisu dominantni. To ne znači da su manje važni. Razmislimo samo o posljednjem Mohikancu: on je „opstao“ u povijesti, barem književnosti, koliko god bio fikcionalan. Neosporno je da mnogi narodi i etničke grupe nisu bili te „sreće“.

Odnos pisca i novinara

Danas se postavlja pitanje odnosa književnosti i drugih pisanih medija, pa tako i odnosa pisaca i novinara. Vrlo često novinari postaju pisci. Svakako rjeđe pisci, barem oni afirmirani, postaju novinari. Pokušaj da predoči realnost u pisanom obliku nameće novinaru-piscu niz ograničenja. Novinari neminovno pišu pozivajući se na činjenice, ali i tumačeći te iste činjenice i događaje. Prošlo je doba suhoparnih vijesti i u tisku i u elektronskim medijima. Tu se otvara niz pitanja: kada iz suhoparne kronike prelazimo u literarnost? Kada emocije potpuno prevladavaju? Kada povijesni lik postaje jednostavno lik, odnosno fiktionalni lik? Možemo tvrditi da narativne novinske priče sve više, jer su ljudi u neprestanoj žurbi, zauzimaju društveno mjesto koje je nekoć pripadalo tradicionalnoj književnosti. „Narativno novinarstvo“, „literarno novinarstvo“, neki su od naziva koji označavaju korištenje književnih izraza u pisanom novinarstvu. Jednostavnije rečeno, narativno novinarstvo predstavlja stvarnost napisanu u formi literarne priče. To ne znači da nestaje razlika između novinara i književnika. Dok pisac može pustiti maštu da slobodno leti svojim zamislima, novinar mora provjeriti neke okolnosti i činjenice, da bi barem približno ostao vjeran realnim događajima. Intertekst time postaje izvanredno važan i zaista možemo tu govoriti o smrti autora, jer teško je u poplavi vijesti, napisati neki metatekst koji bi zaista bio plod prave izvorne inspiracije.

Intertekst nije, međutim, poznat samo autorima, nego i čitateljima, baš kao u antičkim tragedijama. Novinarski se tekst, literarno inspiriran obraća publici s namjerom da proširi kontekst u kojem se vrte svakodnevne informacije. Narativno novinarstvo je, dakle, korak dalje. Osim pružanja povijesnog i društvenog konteksta, ono nastoji čitatelja emotivno uvesti u svijet događaja u njegovoj mnogostrukosti.

Ljudima nisu dovoljne više samo suhoparne osnovne činjenice, žele razumjeti što se događa, makar to bilo ponekad i iluzorno. Narativna novinska priča danas često ima formu i sve odlike kratke književne priče, a ako je novinar prikupio dovoljno materijala za knjigu, onda romana. Naravno, u toj situaciji, apsolutna objektivnost, kao osnovni postulat u teoriji protoka informacija, gotovo je u potpunosti odbačena, kao apsurd. Zamjenjena je apsolutnim pokušajem subjekta k dostizanju objektivnosti. U tom smislu, novinar koji se bavi narativnim formama povremeno ima tu slobodu da „objektivno predstavi subjektivni doživljaj realnosti“. (Čečen, 2005).

Može se postaviti pitanje koja je, dakle, razlika između novinarstva i književnosti. Radi se o razlici između napisanog teksta koji se shvaća kao produženje govora, nekog govora iz stvarne situacije, ili kao napisanog sredstva za neku svrhu – dakle još uvijek u području usmene književnosti, to jest govora i ostalih stvarnosnih implikacija koje taj govor nosi – i napisanog teksta koji je sam sebi svrha, koji u sebi nosi početak i kraj, pitanje i odgovor, uzrok i posljedicu, stvarnost i fikciju, neznanje i spoznavanje – naravno u onoj mjeri u kojoj je to moguće (i čiji je simbol krug). I tu je razlika između novinarstva i književnosti. (Jarak, 2006).

Povijest i politika

Ono što čitatelji danas traže od novinarstva slično je imperativu koji političari često postavljaju stručnjacima za povijest, odnosno povjesničarima. Ovi potonji morali bi riješiti „zagonetke“ bliske prošlosti i time onemogućiti da rasprave o mrtvima zagorčavaju život onima koji su danas živi. Povjesničari bi trebali znanstveno utvrditi, bez ikakvog uplitanja emocija, posve objektivno, pravu istinu i time presjeći gordijski čvor različitih viđenja prošlosti. Radi se naravno o neutemeljenoj nadi, jer posao znanstvenika je da pruži teorijska razmatranja sa svim mogućim aspektima, ne da odluči o onome o čemu bi ipak političari trebali odlučivati, to jest o utjecaju povijesnih zbivanja, bez obzira na to kako ih prikazali u odnosu na današnju situaciju.

Pretjerana vjera u sposobnost povijesne znanosti da riješi „zagonetku“ istine može odvesti u dijametralnu suprotnost, primjerice do „stvaranja“ dviju ili više „povijesnih istina“ o jednom istovjetnom povijesnom razdoblju. Poteškoće ili, bolje rečeno, nemogućnost utvrđivanja jedne prave povijesne „istine“, usko je vezana uz odnos povijesti i književnosti. Radi se o prastaraj posrednoj vezi. Već je Aristotel utvrdio čuvenu razliku između književnosti i povijesti u svojoj *Poetici*. Povijest prikazuje ono što se zbilo, a književnost ono što se može zbiti: književnost teži izražavanju univerzalnog, a povijest posebnog. (Aristotel, 2006).

Od Aristotela do danas mnogo toga se promijenilo. Povijest se nije pokazala na visini zacrtanog zadatka. Nisu tome krivi povjesničari. Jednostavno je došla do izražaja relativna vrijednost narativnosti u reprezentaciji realiteta. Narativ je samo prikriiveni diskurs. Uzročno-posljedični odnos u slučaju povijesnog diskursa nikada ne može biti točno utvrđen. Drugim riječima, narativ ne samo da nije prirodan, nego je i neadekvatan. U krajnjoj liniji povijesni se narativ ne razlikuje od fikcionalnog: povijest je samo jedan tip fikcije – istina na kraju ostaje nedokučiva. U narativnoj povijesti priča uvjetuje zaplet.

Uloga knjige u suvremenom društvu

Koji ulogu može imati knjiga u suvremenom društvu? Talijanski pisac Roberto Saviano preuzeo je riječi nigerijskog pjesnika Kena Saro-Wiwa koji je rekao da književnost mora biti u funkciji društva, mora se baviti realnim problemima, pokušati utjecati na njih. Drugim riječima književnici ne mogu pisati samo radi pisanja ili baviti se praznim filozofiranjem o stanju u društvu. Moraju imati aktivnu ulogu. U tom slučaju pisac koji je aktivan u društvu u stanju je predočiti svoje poruke puno efikasnije od onoga koji piše čekajući da se možda jednog dana njegova mašta pretvori u realnost. Radi se o hvalevrijednim stajalištima, međutim oni se približavaju teorijama Ždanova i Gorkog o socijalističkom realizmu. Oni su tvrdili da se književnost ne smije izgubiti u nepotrebnim maštarijama nego se mora baviti čovjekom, njegovim oplemenjivanjem, odgojem, mora denuncirati negativne pojave te dati svoj doprinos poboljšanju društvenih prilika.

Naravno možemo tvrditi da u početku bijaše riječ, da je riječ snaga; međutim ako se sva umjetnička djela počinjju baviti realnošću ne postoji možda opasnost da se sve svodi na retoričku kritiku društva, na ponavljanje pukih populističkih fraza. Ili ono što je još gore, da dođe do srozavanje umjetničke razine.

U uvodu djela *L'oca al passo*, Antonio Tabucchi piše da povijest, bez obzira na svu njezinu kontradiktornost, ne pokazuje baš bujnu maštu: ona misli da se promijenila, ali uvijek se vraća u ovim ili onom obliku onome što je bila. Ipak, zaključuje Tabucchi, nešto moramo učiniti u tom pogledu, ako ništa drugo pokušati shvatiti zbog čega stvari stoje baš tako. (Tabucchi, 2006). Mogli bismo misliti, na prvi pogled, da Tabucchi prihvaća ideju prema kojoj narod koji ne poznaje vlastitu prošlost prije ili kasnije će ponoviti iste povijesne greške. Međutim, iako u tome može biti nešto istine, ipak želimo vjerovati da to nije glavni clj Tabucchieve poruke. On nam želi reći, ono što je već jednom Pasolini rekao, da pisac mora pratiti sve što se događa, znati sve ono o čemu se ne piše, zamišljati sve ono o čemu se ništa ne zna ili o čemu svi šute. To bi značilo da bi književnost trebala biti jedna metoda spoznaje posredstvom pisanja.

No sada moramo postaviti pitanje je li zaista knjiga u stanju promijeniti svijet ili barem pokušati utjecati na društvenu realnost i poboljšati je. Možemo smatrati da je književnost ipak instrument društvene promjene. U devetnaestom stoljeću se smatralo da otvaranje jedne škole znači zatvaranje jednog zatvora. Ali ako gledamo sadašnje stanje možemo tvrditi da je utjecaj pisane riječi na smanjivanje kriminalnog ponašanja zaista beznačajan. Ako pak gledamo u prošlost mislimo zaista da su veliki pisci, od Homera do Cervantesa, od Dantea do Shakespearea i Dostojevskog zaista uspjeli proizvesti neku pozitivnu društvenu mijenu i da su uspjeli onemogućiti da ljudski rod krene pogrešnim stazama. Mogli bismo čak tvrditi da je često književnost, umjesto da utječe pozitivno na društvena zbivanja, stvorila osjećaje kolektivne i pojedinačne frustracije, koji su doveli povijest na krivi put. Polazeći od tih pretpostavki, José Saramago dolazi do poraznog zaključka da je književnost u biti neodgovorna. (Saramago, 1999).

Knjiga i težnja prema pravdi

Ipak vrijedi pokušati utjecati na svijet, boriti se za pravdu, bez prevelikih očekivanja da će se svijet zaista promijeniti. „I kako bi pisac koji želi biti bitan za svijet mogao poželjeti da bude bitan i za nepravde koje taj svijet obuhvaća? On to, međutim, mora biti; ali ako prihvaća da je on sam tvorac nepravdi, on to čini s jednim osjećajem koje ih već prevazilazi u smislu njihovog ukidanja, napominje Sartre“. (Sartre, 1962, 61). Možemo govoriti dakle samo o težnji prema pravdi, ne o apsolutnom cilju koji izgleda nedostižnim.

U antičko doba, u grčkim polisima, knjige naravno nisu mogle biti dostupne kao u današnje vrijeme. Govorništvo je uvelike tada igralo ulogu koju danas imaju drugi mediji, pa i književnost. Ali osnovne vrijednosti demokracije bile su i tada poznate kao i danas. „Govornik kakvog ja izgrađujem“, tvrdi Marko Fabije Kvintilijan, „je čestiti čovjek koji se razumije u vještinu govora. Prije svega moraju ga krasiti svojstva koja je Katon postavio na prvo mjesto, a ona su i od prirode najveća i najvažnija, tj. on mora nadasve biti dobar čovjek. (Kvintilijan, 1985, 490). Kvintilijan zaključuje da „jedino valjan i pošten čovjek može biti govornik“. (Kvintilijan, 1985, 491).

Da bi govornik bio takav treba postojati publika, slušateljstvo; međutim isto vrijedi i za pisca. Sartre pojašnjava da se ne može pisati bez publike i bez mita – „bez izvjesne publike stvorene povijesnim okolnostima, bez izvjesnog mita o literaturi koji veoma velikim djelom zavisi od zahtjeva te publike“. (Sartre, 1962, 125). Aleksandar Hemon smatra da se uloga književnosti definira tijekom kontinuiranih pregovora između pisca i čitaoca, pri čemu je svaki čitalac, kao i svaki pisac, različit. (Hemon, 2001).

Dakle, ipak ne može biti sve u publici, jer bi se inače knjiga mogla pretvoriti u žuti tisak, a to nikako ne bi smio biti cilj. Sloboda i osjećaj dužnosti trebali bi biti pretpostavke koje stvaraju pisca. Jer pisanje, ističe Derrida, „budi smisao volje za voljom: slobodu, raskid s okruženjem empirijske povijesti poradi suglasja sa skrivenom esencijom empirije, s čistom povijesnošću. Volja-za-pisanjem, a ne želja za pisanjem, jer nije riječ o osjećaju, nego o slobodi i dužnosti“. (Derrida, 2007, 13).

Težnja za istinom i pravdom ne znači neutralnost u sukobima. Barem moralna neutralnost nije potrebna. Jer nikako ne može biti dobra književnost ona koja je povijesno nemoralna. Ali znači da povjesničar, a i književnik, mora razviti neovisan kognitivni modalitet, vještinu samokritičnosti te sposobnost razumijevanja drukčijeg gledišta. To vrijedi za politički angažiranu historiografiju jednako kao i za onu koja se smatra politički neutralnom. Politički angažiran povjesničar, ali i književnik, škodi samome sebi izvrtanjem, manipuliranjem i zatajivanjem činjenica i zbivanja u interesu ciljeva koje smatra da zastupa.

Knjiga daje život periferiji

Kao što novi mediji melju književnost tako i globalizacija melje slabije identitete, naročito one koji se tek nalaze. A periferni identiteti, oni koji se nalaze daleko od centara moći i etabliranih kulturnih vrijednosti su prvi da udaru. Ako ih nešto može spasiti od zaborava to je pak knjiga. Ako postoji grad knjige, po definiciji, to je pogranični grad.

Pogranični grad, „u kojem su se tijekom povijesti približile razne kulture i civilizacije, ali i granično stanje duha, može naći svoj pravi identitet u književnosti, odnosno u izražavanju poetičkog duha svog života“ (Magris & Ara, 2007, 15). Ne trebamo tu misliti na prisutnost državne granice u neposrednoj blizini. Nije ni potrebno da većina pučanstva bude svjesna postojanja te granice i povijesnih i kulturnih implikacija koja ona nosi. Granica, u našem slučaju, je manje više stanje duha, jedna crta koje ne dijeli teritorij, nego psihološki podcrtava naše unutarnje nemire uzrokovane raznim psihološkim, kulturološkim, civilizacijskim sukobima. Ne mora se raditi o vanjskim sukobima: dovoljno je da oni podsvjesno budu nazočni. Kompleksnost tih osjećaja vodi do toga da se oni neprestano mijenjaju: protok vremena onemogućava da se oni uvijek na isti način pojavljuju. Samo ih knjiga može donekle fiksirati u njihovom neprestanom stanju prolaznosti. Postoji naravno opasnost da u nedostatku pravih, čvrstih identifikacija, nastane želja da se pod svaku cijenu dođe do neke apsolutne identifikacije u kojoj će dobar dio vlastite povijesti i osobnosti biti žrtvovan. U tom pogledu iz „jedne pluralne, kompleksne identifikacije uzimaju se određeni elementi kojima se pridaje apsolutnu vrijednost i smatra se da su oni jedini zaista reprezentativni uzorci te vrijednosti“. (Magris Ara, 2007,15). Ipak tu dolazimo do suodnosa između identiteta i književnosti u

kojem identitet nalazi svoje najbolje mjesto u naručju knjige. A ova potonja daje neku sigurnost tom identitetu.

Zaključak

Danas su se novinarstvo i književnost opasno približili. Novinarstvo počinje koristiti određena sredstva izraza realizma kako bi čitateljima prenijelo segment realnosti u načinu sličnom nekoj od osnovnih književnih formi. Narativno novinarstvo uključuje i samog autora kao važnog tumača realnosti, priznajući njegovu subjektivnost i ljudske osobine.

Ali ipak određena granica postoji. U novinarstvu se napisani tekst može shvatiti kao produženje govora, nekog govora iz stvarne situacije, ili kao napisanog sredstva za neku svrhu, dakle još uvijek nešto slično govoru i njegovim realnim implikacijama. S druge strane književni tekst sam sebi je svrha, u sebi nosi početak i kraj, uzrok i posljedicu, stvarnost i fikciju. Koliko se god mogao odvojiti od stvarnosti i pružiti čitatelju iluzorni svijet i igrati na kartu emocionalnosti, nekada i izvrtanjem ili manipulacijom, ili tendencioznim prikazivanjem i tumačenjem stvarnosti, novinarstvo se ipak odnosi ili jednostavno želi se odnositi na svijet svakodnevice. Koliko god se približio fikciji, ostaje pupčana nit s realnim svijetom, naročito ako se polazi od pretpostavke da u pisanoj riječi, narativu, objektivnost leži samo u osnovnim suhoparnim činjenicama. Sve ostalo može biti samo pokušaj subjekta, odnosno u dostizanju objektivnosti, često nedostižni cilj. Ne zbog pomanjkanja dobre volje, nego zbog same narativne, dakle književne forme, koja pobjeđuje i onda kad se autor želi pošto poto od nje odmaknuti.

Književni tekstovi, naravno, ne mogu pretendirati da predstavljaju javno mnijenje u pravom smislu riječi, da budu doista reprezentativni uzorak onoga što misle najširi društveni slojevi, ili većina određenog pučanstva. Međutim oni mogu predočiti, naročito ako osim književnosti u užem smislu riječi uzmemo u obzir i širi spektar tekstova dostupan javnosti, stajališta, način razmišljanja i percepcije javnosti, koji prevladava u sklopu „inteligencije“ ili „nomenklature“ određenog područja ili naroda.

Bibliografija

- Aristotel, *O pjesničkom umijeću*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
- Čečen, B., *Šta je narativnonovinarstvo i kako ga pisati*, 2005. u <http://www.media.ba/mcsonline/bs/tekst/sta-je-narativno-novinarstvo-i-kako-ga-pisati>, 20. 5. 2011.
- Derrida, J., *Pisanje i razlika*, Sarajevo: Šahinpašić, 2007.
- Hemon, A., *Aleksandar Hemon: Patološki sam dvojeziča*, 2011. u <http://www.slobodnadalmacija.hr/Arterija/tabid/247/articleType/ArticleView/articleId/133584/Default.aspx>, 20. 5. 2011.
- <http://www.forumlibri.com/forum/salotto-letterario/7694-il-ruolo-della-letteratura.html>, 20. 5. 2011.
- Jarak, R., *Novinarstvo – književnost*, 2006. u <http://www.knjigomat.com/detail.asp?iNews=397&iType=2>, 20. 5. 2011.
- Kvintilijan, M. F., *Obrazovanje govornika*, Sarajevo: SOUR „Veselin Masleša“, 1985.
- Magris, C., Ara, A., *Trieste, un'identità di frontiera*, Torino: Einaudi, 2007.

Saramago, J., *L'irresponsabilità della letteratura*, 1999. u <http://www.sagarana.it/rivista/numero22/saggio2.html>, 20. 5. 2011.

Sartre, J. P., *O književnosti i piscima*, Beograd: Kultura, 1962.

Tabucchi, A., *L'oca al passo*, Milano: Feltrinelli, 2006.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Dario Saftich

Dr sc. **Branka Kovačević**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Pale Univerziteta u Istočnom Sarajevu
Istočno Sarajevo, BiH
kovacevicbrana@yahoo.com

DISEMINACIJA INOVACIJA U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI

Sažetak

Autor je na osnovu didaktičkih naučnih saznanja i nalaza empirijskih istraživanja došao do teorijski i praktično relevantne generalizacije o diseminaciji inovacija. Cilj istraživanja bio je utvrditi i analizirati stepen procjene diseminacije inovacija u univerzitetškoj nastavi, te analizirati da li postoji statistički značajna razlika u procjeni između studenata filoloških katedri, razredne nastave i pedagogije. Istraživanje je provedeno na uzorku od 162 studenta Filozofskog fakulteta Univerziteta u Istočnom Sarajevu. Instrumentarij za mjerenje stepena diseminacije inovacija u univerzitetškoj nastavi mjeri: 1) specifičnost društva u kome se inovacije u univerzitetškoj nastavi mogu ostvariti, 2) obilježja društvenih činilaca koji se zalažu za širenje inovacija u univerzitetškoj nastavi, 3) karakteristike onih koji prezentuju inovacije u nastavi, 4) obilježja sredstava koja se koriste u funkciji širenja inovacija u univerzitetškoj nastavi i 5) svojstva nastavnika koji usvajaju inovacije. Dobijeni rezultati istraživanja (dobijena F vrijednost statistički je značajna na nivou 0,01) ukazuju da se statistički značajno razlikuje procjena diseminacije inovacija u univerzitetškoj nastavi studenata filoloških katedri, razredne nastave i pedagogije. Proces diseminacije inovacija u univerzitetškoj nastavi više je usmjeren na napuštanje koncepcije poučavanja i uvođenje novih oblika organizacije i izvođenja nastave koja su zasnovana na strategijama učenja i samoučenja. Katedre imaju različit odnos prema diseminaciji inovacija u univerzitetškoj nastavi (specifičnost studijskog programa određuje put diseminacije inovacija) i stoga je značajno obezbijediti više mogućnosti za usvajanje inovacija koje su u skladu sa društvom u kome živimo, uslovima rada na fakultetima, postojećim znanjima i shvatanjima univerzitetških nastavnika, te znanjima, interesima i mogućnostima studenata.

Ključne riječi: diseminacija, inovacija, univerzitetška nastava

DISSEMINATION OF INNOVATIONS IN UNIVERSITY TEACHING

Abstract

Based on the didactic scientific knowledge and findings of empirical research the author reached theoretical and practically relevant generalisation of dissemination of innovations. The goal of the research was to establish and analyze the evaluation degree of dissemination of innovations in university teaching, and analyze if there is a statistically significant difference in evaluation among students of philological departments, classroom teaching and pedagogy. The research was conducted on a sample of 162 students of the Faculty of Philosophy of the University of East Sarajevo. The instrumentation for measuring the degree of dissemination of innovations in university teaching measures: 1) specificity of a society in which the innovations in university teaching may be realized, 2) features of social factors that advocate for diffusion of innovations in university teaching, 3) characteristics of those who will present the innovations in teaching, 4) features of the means that will be used in function of diffusion of innovations in university teaching and 5) the status of teachers who will adopt the innovations. The reached results of the research (reached F value is statistically significant at a level of 0.01) point out that statistically different is the evaluation of dissemination of innovations in university teaching of the students at philological departments, classroom teaching and pedagogy. The process of dissemination of innovations in university teaching is more focused at abandoning the conceptions of teaching and introduction of new forms of organization and teaching that are based on strategies of studying and self-studying. The departments have different attitudes towards the dissemination of innovations in university teaching (specificity of studying program determines a way of dissemination innovations) thus it is significantly important to provide more

possibilities for adoption of the innovations that are in accordance with the society we live in, the conditions of work at faculties, existing knowledge and understandings of university teachers, and knowledge, interests and possibilities of students

Key words: *Dissemination, Innovation, University Teaching*

Uvod

Razvoj nauke, tehnike i tehnologije pretpostavlja inoviranje postojeće univerzitetske nastave, odnosno osavremenjivanje i modernizaciju nastavnog procesa. Postavlja se pitanje: Da li je univerzitetska nastava okrenuta promjenama i da li je naše društvo spremno za te promjene? Didaktičari ističu da reforme obrazovanja u Evropi i cijelom svijetu nisu više periodičnog karaktera, ne preduzimaju se svake druge ili treće decenije (to je tekući proces koji svake godine donosi određene izmjene u školskom sistemu) i predstavljaju svjetski proces o kome se dokumentovano govori (akcentat je na opštim tendencijama koje su karakteristične ne samo za Evropu, nego i za cijeli svijet). Politika visokoškolskog obrazovanja u Evropi naglašava povećanje kvaliteta obrazovanja, što daje posebno mjesto inoviranju i evaluaciji univerzitetske nastave, profesionalnih vještina univerzitetskih nastavnika, postignuća, kao i interakcije poučavanja i učenja (Cano-Hyrtado et al. 2010, ENQA, 2009).

Proces integracije u evropski obrazovni sistem (na prostorima našeg regiona) ulazi različitim tempom i sa različitim uslovima. Isključivosti ne omogućavaju objektivno sagledavanje dobrih i loših strana, odnosno realnu procjenu šta treba mijenjati. Ne možemo zanemariti činjenicu da nijedan obrazovni sistem nije podjednako dobar u svim svojim segmentima (Gojkov, 2006). Implementacija opštih načela Bolonjske deklaracije u dati sistem visokog obrazovanja, po pravilu postaje uslov, sredstvo i cilj aktuelne reforme (Đukić, 2006). Prema mišljenju određenog broja univerzitetskih profesora, bolonjski proces nije ostvario očekivano. Međutim, bez obzira na to što se još uvijek bavi formom sistema visokog obrazovanja, bolonjski proces je velika prednost i tom formom stvara pretpostavke za suštinske promjene u obrazovanju (Suzić, 2009). Bolonjska deklaracija ne odstupa od temeljnih principa mobilnosti studenata i nastavnika, efikasnosti studija, permanentne evaluacije i obezbjeđivanja kvaliteta visokog obrazovanja kao i autonomije univerziteta.

Pod inoviranjem nastave podrazumijeva se proces uvođenja novih metoda, postupaka, alata, nastavnih sadržaja, kurikuluma, procedura mjerenja i praćenja nastave u vaspitno-obrazovnom procesu i rad nastavnika (Rogers, 1995). Cilj uvođenja inovacija nije demonstracija *moći* ili stručne kompetencije nastavnika, nego unapređivanje nastave (Suzić, 2005). Inovacije u univerzitetskoj nastavi usmjerene su na stvaranje kvalitetne sredine za učenje, odnosno unapređivanje učenja i razvoja ličnosti studenta.

Pristup problemu istraživanja

Šta se podrazumijeva pod *diseminacijom* inovacija? Termin *diseminacija* je latinskog porijekla i njime se označava rasprostiranje, širenje nekih vijesti. U didaktici se, pored ovog termina, koristi i termin *difuzija*, koji je takođe latinskog porekla a znači razlivanje, širenje, rasprostiranje. Za sociologe širenje inovacija označava mehanizam i primarni oblik društvene promjene. Pored ovog tumačenja diseminacije (difuzije) inovacija prisutno je i tumačenje da se

pod diseminacijom inovacija podrazumijeva situaciono-funkcionalna pojava zasnovana na situaciji pojedinca koja dovodi do promjene u njemu. Ne smije se zanemariti činjenica da širenje inovacija predstavlja i poseban oblik unutar društvenog komuniciranja. Didaktičari naglašavaju da prihvatanje i širenje inovacija predstavlja kulturnu promjenu u najširem smislu, kao i proces individualnog učenja (Vilotijević, 2007).

U ovom radu polazimo od shvatanja da elemente diseminacije inovacija čine: (1) inovacija koja se prenosi (2) određenim kanalima (3) u vremenskoj perspektivi (4) između članova socijalnog sistema (5) putem datog sistema vrijednosti ili putem kulture (Rogers, 1995). Takođe inovacije se šire prema komunikacijskom modelu koji je zasnovao Losvel, a polazište su nekoliko pitanja: *ko kaže, šta kaže, kome kaže, na koji način kaže, kojim kanalom kaže i sa kakvim efektom kaže*. Proces širenja inovacija odvija se u tri faze, a to su *prezentacija novine* - gdje su pojedinac ili grupa vidjeli negdje neki novi radni postupak; zatim, *proces usvajanja i prihvatanja* - gdje pojedinac ili grupa shvataju vrijednost novog postupka i to kako da ga praktično primijene i *praktična primjena*. Ovaj proces nije nimalo jednostavan, jer kada pojedinac pred sobom ima neku inovaciju on ima više mogućnosti, a to su: da je odmah usvoji ako je u skladu sa njegovim shvatanjima, da je prihvati kao mogućnost, da je privremeno odbaci, da je potpuno odbaci, da je usvoji ali uz korekciju fonda znanja i shvatanja o tom problemu ili da je usvoji uz potpuno odbacivanje dotadašnjih znanja i shvatanja o konkretnom problemu (Vilotijević, 2007).

Posebnost konkretnog društva u kome se procesi promjena ostvaruju, svojstvo društvenih snaga koje se zalažu za širenje datih novina, karakteristike onih koji prezentuju inovacije, obilježja sredstava koja se koriste u funkciji širenja inovacija i svojstva onih koji usvajaju inovacije i dr. (Đurić, 1975 - vidi kod Vlahović, 1993) predstavljaju neke od činilaca širenja inovacija. Proces širenja inovacija u univerzitetskoj nastavi može se definisati kao širenje nekog određenog stava, ideje ili prakse, od strane društva (obrazovnih institucija) s tim što se ti specifični stavovi mogu odnositi na određene puteve komunikacije, određenu društvenu strukturu, ali i na postojeći sistem vrijednosti. Dosadašnja saznanja ukazuju da je proces diseminacije inovacija u univerzitetskoj nastavi orijentisan ka napuštanju koncepcije poučavanja i uvođenju novih oblika organizacije i izvođenja nastave koje su zasnovane na strategijama učenja i samoučenja.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi i analizirati stepen procjene diseminacije inovacija u univerzitetskoj nastavi, te analizirati da li postoji statistički značajna razlika u procjeni između studenata filoloških katedri, razredne nastave i pedagogije.

Hipoteza Postoji statistički značajna razlika u procjeni diseminacije inovacija u univerzitetskoj nastavi između studenata filoloških katedri, razredne nastave i pedagogije.

Uzorak u istraživanju. Istraživanje je realizovano na uzorku od 162 studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Istočnom Sarajevu. Uzorak je imao karakteristike grupnog i prigodnog uzorka.

Metode i tehnike istraživanja. U istraživanju su korištene sljedeće metode: metoda empirijskog-neeksperimentalnog istraživanja, metoda teorijske analize i sinteze i deskriptivna metoda.

Instrumenti istraživanja. Samostalno smo konstruisali instrument za mjerenje stepena diseminacije inovacija u univerzitetnoj nastavi. Ovaj instrument mjeri: 1) specifičnost društva u kome se inovacije u univerzitetnoj nastavi mogu ostvariti, 2) obilježja društvenih činilaca koji se zalažu za širenje inovacija u univerzitetnoj nastavi, 3) karakteristike onih koji prezentuju inovacije u nastavi, 4) obilježja sredstava koja se koriste u funkciji širenja inovacija u univerzitetnoj nastavi i 5) svojstva nastavnika koji usvajaju inovacije. Za potrebe istraživanja konstruisana je Skala procjene diseminacije inovacija u univerzitetnoj nastavi (Likertova skala). Studenti (ispitanici) bili su u mogućnosti da izraze stepen slaganja ili neslaganja sa svakom tvrdnjom (petostepena skala – *potpuno se slažem* (5), *uglavnom se slažem* (4), *neodlučan sam* (3), *uglavnom se ne slažem* (2) i *uopšte se ne slažem* (1)). U pozitivno formulisanim stavkama ispitanik je za odgovor *potpuno se slažem* dobijao 5 bodova, a na negativno formulisanim stavkama 1 bod. Ispitanik je za odgovor *sasvim se ne slažem* na pozitivnim tvrdnjama dobijao 1 bod, a na negativno formulisanim tvrdnjama 5 bodova. Diskriminativnost pojedinačnih stavki provjerena je izračunavanjem ajtem-total korelacija. Odbačene su stavke koje su imale najniže korelacije sa ukupnim rezultatima. Zadržane su stavke čije su korelacije jednake ili veće od 0,35, dok su stavke sa korelacijom jednakom i manjom od 0,34 eliminisane. Pouzdanost instrumenta utvrđena je pomoću Kronbah-alfa koeficijenta ($r = 0,72$, – smatra se zadovoljavajućom pouzdanošću).

Tehnike statističke obrade podataka. Korišćeno je izračunavanje: aritmetičke sredine, standardne devijacije i jednofaktorske analize varijanse (F-test).

Rezultati i diskusija

Rezultati predstavljeni u tabeli 1 ukazuju da diseminacija inovacija u univerzitetnoj nastavi pretpostavlja stvaranje povoljnog društvenog konteksta, odnosno naše društvo je opterećeno postkonfliktnošću, ekonomskom nerazvijenošću, dezintegrisanošću, kriminalizacijom, korupcijom, politizacijskom manipulacijom i ostalim sociopatološkim pojavama, pa i ne predstavlja naročito povoljan kontekst reforme univerziteta i poboljšavanja kvaliteta nastavno-naučnog procesa u skladu sa standardima Evropske unije sadržanim i u Bolonjskoj deklaraciji (Ilić, 2005). Evidentna je aktivnost ekspertskih timova da prezentuju inovacije u nastavi, ali propisani zahtjevi Bolonjskog procesa često kočuju autonomiju nastavnika za inovativni rad. Dobijeni rezultati ukazuju da diseminaciju inovacija usporava nedovoljna motivisanost nastavnika za inovativni rad. Nažalost jedan od glavnih uzroka sporog prodiranja inovacija u univerzitetnoj nastavi predstavlja konzervativizam velikog broja nastavnika koji se osjećaju sigurnijim kada primjenjuju tradicionalne i kroz decenijama dugu praksu provjerene metode, tehnike i sredstva, nego inovacije u čije rezultate sumnjaju (Vilotijević, 2007).

Tabela 1. *Diseminacija inovacija u univerzitetnoj nastavi*

Rang prihvaćenosti stavki	Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Neodlučan sam	Uglavnom ne slažem	Ne slažem se	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Naše društvo ne predstavlja povoljan kontekst za širenje inovacija u univerzitetnoj nastavi.	94 58.02	52 32.10	13 8.02	2 1.24	1 0.62	4.46	.75
Prezentere inovacija u univerzitetnoj nastavi čine ekspertske timovi.	115 70.99	28 17.28	13 8.02	5 3.09	1 0,62	4.55	.82
Širenje i prihvatanje inovacija u univerzitetnoj nastavi usporava nedostatak nastavnih sredstava.	65 40.12	55 33.95	37 22.84	2 1.24	3 1.85	4.09	.92
Propisani zahtjevi Bolonjskog procesa koče slobodno ispoljavanje nastavnika i nove pristupe organizaciji inovativnog rada.	47 29.01	47 29.01	58 35.80	8 4.94	2 1.24	3.80	.96
Institucije (instituti, zavodi) aktivno su uključeni u širenje inovacija u univerzitetnoj nastavi.	40 24.69	51 31.48	66 40.74	3 1.85	2 1.24	3.77	.89
Univerzitetna socijalna sredina ne pogoduje inovativnom radu.	34 20.99	70 43.21	44 27.16	12 7.40	2 1,24	3.75	.91
Nastavnici su dovoljno informisani o aktuelnim tokovima inovacija u nastavi.	52 32.10	41 25.32	50 30.86	9 5.56	10 6.16	3.72	1.16
Nastavnici nisu dovoljno motivisani za inovacioni rad u univerzitetnoj nastavi	28 17.28	69 42.59	57 35.19	6 3.70	2 1.24	3.71	.84
Fakultet ignoriše potrebu širenja inovacija u univerzitetnoj nastavi.	37 22.84	37 22.84	61 37.65	18 11.11	9 5.56	3.46	1.13
Primjena informacionih tehnologije doprinosi širenju inovacija u univerzitetnoj nastavi.	19 11.73	35 21.60	85 52.47	14 8.64	9 5.56	3.25	.97

Pretpostavljamo da univerzitetni nastavnici imaju izvjesne sumnje u primjenu inovacija, što potvrđuje shvatanja pedagoga da se reakcije nastavnika za uvođenje inovacija kreću od toga da ih potpuno prihvataju ili odlučno odbacuju. Razlog otpora nastavnika prema inovacijama može se naći u nedovoljnom poznavanju novina, nedostatku potrebnih sredstava i materijala, interpersonalnim odnosima, socijalnim normama, izmjeni načina rada i dr. (Vilotijević, 2007).

U tabeli 2 predstavljeni su rezultati ispitivanja postojanja statističke razlike u procjeni diseminacije inovacija u univerzitetskoj nastavi između studenata filoloških katedri, razredne nastave i pedagogije.

Tabela 2. Procjena diseminacije inovacija u univerzitetskoj nastavi između studenata filoloških katedri, razredne nastave i pedagogije.

Katedre	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Standardna greška
Filološke katedre	54	36.26	4.07	.55
Razredna nastava	54	38.20	3.75	.51
Pedagogija	54	41.20	4.14	.56
Total	162	38.56	4.46	.35

ANOVA

	Suma skorova	df	varijansa	F	Sig.
Između grupa	670.11	2	335.06	21.04	.00
Unutar grupa	2531.89	159	15.92		
Total	3202.00	161			

Na osnovu dobijene vrijednosti $F = 21.04$ (statistički je značajana na nivou 0.01) može se konstatovati da se statistički značajno razlikuje procjena diseminacije inovacija u univerzitetskoj nastavi između studenata filoloških katedri, razredne nastave i pedagogije.

LSD test

(I)	(J)	M (I-J)	S	P
Filološki	Razredna	-1.94	.77	.01
	Pedagogija	-4.94	.77	.00
Razredna nastava	Filološki	1.94	.77	.01
	Pedagogija	-3.00	.77	.00
Pedagogija	Filološki	4.94	.77	.00
	Razredna	3.00	.77	.00

Dobijeni rezultati istraživanja ukazuju da postoji statistički značajna razlika u procjeni diseminacije inovacija u univerzitetskoj nastavi između studenata filoloških katedri i razredne nastave, filoloških katedri i pedagogije, kao i razredne nastave i pedagogije. Širenje inovacija u univerzitetskoj nastavi ne može da bude izolovana aktivnost za samo jedan studijski program, odnosno neophodno je inoviranje studijskih programa, odnosno drukčijih kurikuluma na osnovu kojih se mogu kod studenata razvijati intelektualne i druge sposobnosti, njegovati racionalni, ali i humanistički, kreativni pristupi naučnim, tehničkim i umjetničkim sadržajima, podsticati inicijativa, preduzimljivost i prilagodljivost (Vlahović, 2001). Inoviranje programa pretpostavlja i aktivnije uključivanje studenata u nastavni proces, povećano korišćenje informacione i komunikacione tehnologije, te inoviranje nastavnih metoda, oblika i sredstva.

Pedagozi ističu da moderna univerzitetska nastava podrazumijeva aktivnu participaciju studenata, njihovu međusobnu komunikaciju kao i komunikaciju sa profesorima i asistentima, korištenje medija i tehnologije kojom raspolaže fakultet, te jasnu viziju studenata o tome kako savladati program i osvojiti potrebne kredite za apsolviranje kursa. Ova nastava ima jasne standarde kvaliteta i vrlo određene zahtjeve koji se postavljaju pred profesore i studente (Suzić, 2005). Od univerzitetskih nastavnika očekujemo da pokažu različitu spremnost za izučavanje, prihvatanje i primjenu znanja o inovativnim modelima, načelima i strategijama organizacije nastave, nastavnim materijalima, ciljevima i zadacima. Obrazovanje i usavršavanje univerzitetskih nastavnika za diseminaciju inovacija podrazumijeva: prožimanje teorijskih i praktičnih znanja, definisanje osnovnih opštih kompetencija koje će omogućiti uspješno poučavanje u skladu sa ulogom nastavnika, unapređivanje načina praktičnog osposobljavanja, partnersku saradnju instituta (pedagoških zavoda) i fakulteta i uzajamno učenje, razvijanje odjela seminara i drugih oblika kontinuiranog stručnog i profesionalnog razvoja univerzitetskih nastavnika (pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih, sociološko-etičkih i tehničko-tehnoloških znanja i umijenja).

Zaključna razmatranja

Dinamiziranje inovacija u univerzitetskoj nastavi pretpostavlja društvenu i ekonomsku podršku. Studenti nastavničkih fakulteta procjenjuju da je diseminacija inovacija u univerzitetskoj nastavi prepuštena spontanim tokovima koji često vode ka neorganizovanosti i međusobnoj nepovezanosti činilaca procesa promjena. Univerzitetski nastavnik je izložen teškoćama u radu i nije u mogućnosti da ih sam rješava, odnosno neophodna je odgovarajuća stručna i materijalna podrška. Diseminacija inovacija u univerzitetskoj nastavi ne dolazi sama po sebi i podrazumijeva precizno planiranje i upravljanje procesima inovacija. Postojeća naučna saznanja iz oblasti inovacija mogu predstavljati osnovu plana strategija, koncepcija i projektovanje širenja inovacija i njihove praktične primjene u univerzitetskoj nastavi. Prilikom izrade plana i programa diseminacije inovacija u univerzitetskoj nastavi neophodno je voditi računa o uslovima rada na fakultetima, specifičnostima studijskih programa, postojećim znanjima, mogućnostima i shvatanjima univerzitetskih nastavnika, kao i nivou znanja, interesovanjima i mogućnostima studenata. U ranijim radovima naglašeno je da u Bosni i Hercegovini treba pristupiti izradi projekta za osnivanje metodičkih praktikuma, učiteljskih centara, te centara za istraživanje inovacija i obrazovanja (Kovačević, 2012). Predlažemo osnivanje centra za istraživanje inovacija i obrazovanja u visokoškolskim institucijama koji bi se bavio istraživanjem savremenih metoda, oblika i sredstava rada u univerzitetskoj nastavi; obrazovanjem i usavršavanjem univerzitetskih nastavnika; izradom i ostvarivanjem projekata za uvođenje inovacija na fakultetima; praćenjem i verifikovanjem inovacija, kao i organizovanjem seminara o inoviranju procesa obrazovanja.

Literatura

- Cano-Hyrtado, J. J., Carot-Sierra, J. M., Fernandez-Prada, M. A. & Fargueta, F. (2010). An evaluation model of the teaching activity of academic staff. Preuzeto septembra 2011. g. sa <http://www.oecd.org/dataoecd/4/29/43977296.pdf>
- Đukić, M. (2006). Principi Bolonjske deklaracije i reforma visokog obrazovanja, u: *Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- ENQA (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 3rd edition. Helsinki.: European Association for Quality Assurance in Higher Education Preuzeto oktobra 2011. g. sa [http://www.enqa.eu/files/ESG_3_edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3_edition%20(2).pdf), http://www.coe.ba/pdf/ESG_loc.pdf
- Gojkov, G. i drugi (2006). *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Ilić, M. (2005). Unapređivanje univerzitetske nastave u duhu bolonjskog procesa, <http://www.ilic-m.com/index.php?>, zadnji put mijenjano očitano 18.9. 2010. godine.
- Kovačević, B. (2012). Obrazovanje učitelja za primjenu didaktičkih inovacija, u *knjizi: Radovi časopis za humanističke i društvene nauke* Banja Luka, 107-120.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*: New York: Free Press.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Suzić, N. (2009). Forma i suština bolonjskog procesa. *Didaktički putokazi: časopis za nastavnu teoriju i praksu*, 5, 15-22.
- Vilotijević, M. (2007). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Školska knjiga.
- Vlahović, B. (1993). *Transfer inovacija u obrazovanju*. Beograd: naučna knjiga.
- Vlahović, B. (2001). *Putevi inovacija u obrazovanju*. Beograd: stručna knjiga i Eduka.

Autor je dao Izjavu autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr Branka Brčkalo

Dr. sc. **Esad Delibašić**, doc.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Kakanj, BiH
esadd2@yahoo.com

PREMA NOVOM MODELU BOSANSKOHERCEGOVAČKE KULTURNE POLITIKE

Sažetak

Jedinstvena bosanskohercegovačka kulturna politika danas ne postoji. Nepostojanje kulturne politike je uslovljeno pravno-političkom strukturom današnje Bosne i Hercegovine. Naime, Dejtonskim sporazumom nije predviđeno postojanje državnog ministarstva za kulturu. Kako ne postoji nadležno ministarstvo na državnom nivou, ne postoje ni instrumenti, sredstva i ciljevi jedinstvene kulturne politike. Novi model kulturne politike morat će izmijeniti dosadašnji dominantni pogled na kulturu te istaći značaj kulture kao jednog od ključnih faktora ekonomskog i socijalnog razvoja Bosne i Hercegovine. Prevladavajuće poimanje kulture kao potrošnje i njeno reduciranje isključivo na sredstvo potvrđivanja i afirmacije kolektivnog identiteta usporava oporavak i razvoj bosanskohercegovačkog društva. Uspostava jedinstvene bosanskohercegovačke kulturne politike pretpostavlja promjenu kulturnog modela. Kulturna politika ne može više počivati na načelu da je kultura isključivo u nadležnosti države. Kultura ne smije isključivo biti ovisna o budžetu, potrebno je pronalaziti i druge modele i izvore finansiranja.

Ključne riječi: politika, javna politika, kulturna politika, bosanskohercegovačka kulturna politika, novi model kulturne politike

TOWARDS THE NEW MODEL OF BOSNIAN CULTURE POLICY

Abstract

Single Bosnian culture policy does not exist currently. Lack of existence of cultural policy is determined by legal and political structure of Bosnia and Herzegovina today. Namely, according to the Dayton agreement there is no ministry of culture at state level. Thus there are no instruments, tools and aims for single culture policy. Establishing single Bosnian culture policy would encompass the change in cultural model. The new model of cultural policy will have to change the current perspective of culture and pinpoint the significance of culture as a key factor for economic and social development of our country. Prevailing perception of culture as mere spending and its reduction to means for confirmation and affirmation of cultural identity slows down the recovery and the development of Bosnian society. Cultural policy cannot anymore rely on the fact that culture is under states jurisdiction. Culture may not solely depend on budget funding but it also has to find other models and sources of funding.

Key words: politics, public policy, cultural policy, Bosnian cultural policy, new model of cultural policy

U javnom govoru često se poistovjećuju dva različita pojma: pojam *javne politike* i pojam *politike*. Tu distinkciju ponekad ne uviđaju ni osobe koje se profesionalno bave političkom djelatnošću. Naime, s jedne strane, pod pojmom *politike* se u javnom diskursu podrazumijevaju dnevno-politička dešavanja i aktivnosti političkih stranaka i politički svjetonazor, dok, s druge strane, pod ovaj pojam svrstavamo i nešto sasvim različito – aktivnosti državnih organa i drugih društvenih činilaca usmjerenih ka rešavanju konkretnih problema. Dok se termin *politika* odnosi na dnevno-politička dešavanja i aktivnosti političkih

stranaka, termin *javne politike* naglašava sadržajni aspekt (provedbenu politiku) i podrazumijeva djelovanje vlasti ili nekog drugog društvenog subjekta u vođenju *javne politike*, tj. aktivnosti usmjerenih ka rješavanju konkretnih društvenih problema.

Dakle, nužno je razlikovati *politiku* koja se bavi pretežno djelatnostima i mehanizmima osvajanja ili održavanja vlasti i *javnu politiku*. O *javnim politikama* se radi samo kad je riječ o *konkretnim politikama*, kao na primjer o zdravstvenoj politici, vanjskoj politici, finansijskoj politici, socijalnoj politici, obrazovnoj politici, odbrambenoj politici, politici oporezivanja, politici u oblasti sporta, privrednoj politici, kulturnoj politici, politici stanovanja, ekonomskoj politici, politici prostornog planiranja, politici zaštite okoliša ili kada je riječ o politici nekog muzeja, pošte ili nevladine organizacije.

Javne politike karakteriše racionalno rukovođenje i plansko djelovanje na ostvarenju ciljeva. S druge strane, *opća politika* je fokusirana na političku borbu i zadovoljenje stranačkih interesa. Prije nego što dođu na vlast, političke stranke se suprotstavljaju jedna drugoj preko svojih *politika*. Kako država nastoji racionalizirati i usmjeravati društveni život, ona, preko aktualne političke garniture, preko vlade i parlamenta, nastoji uspostaviti *državnu politiku* upravljanja zemljom. Ta *generalna politika* upravljanja državom, s obzirom na različite aspekte društvenog života, raslojava se po područjima na *javne politike*.

Proces realizacije *javnih politika* karakterizira kolektivno odlučivanje „*kojim se nastoji postići neki društveno poželjan cilj*“ (Z. Petak, 2002:53), pri čemu se do cilja dolazi racionalnom argumentacijom. U praksi se područja *javnih politika* (*public policy*) i *politike* (*politics*) isprepliću, budući da u svakoj javnoj politici ima elemenata politike. Predrasuda je da se posebne politike mogu reducirati na djelovanje vlade i javnog sektora. Naime, posebne politike primjenjive su i na postupke nevladinih organizacija, poslovnih subjekata i drugih grupa u društvu. Razlika između *politike* i *javnih politika* ogleda se i u tome što *javne politike* predstavljaju racionalni dio političkog života usmjeren na rješavanje sadržajnih problema *politike*, a ne na puku političku borbu za vlast.

Javna politika podrazumijeva identifikaciju i rješavanje nekog bitnog problema iz javnog života od strane vlasti. Javnu politiku provodi vlada koja na raspolaganju ima pravni, politički i finansijski instrumentarij. Formiranje *javnih politika* podrazumijeva reagovanje na istinske potrebe građana. Proces stvaranja *javnih politika* uvijek je popraćen procjenom realne situacije, njezinom analizom i izradom strategije djelovanja. Javna politika podrazumijeva aktivno uključivanje građana, javnosti i civilnog društva u proces donošenja odluka.

Kulturna politika je jedna od *javnih politika*. Mnogobrojne su i višeznačne formalne definicije *kulturne politike* (*cultural policy*). Naime, nedoumice oko značenja sadržaja ovog pojma kreću se od shvatanja *kulturne politike* kao procesa interpolacije kulture u politiku, kao procesa kultivisanja politike, odnosno uljuđivanja sfere političkog, do tumačenja koja pod ovim pojmom podrazumijevaju određenu političku intervenciju u sferi kulture.

Nedoumice izaziva i pitanje ko je subjekt kulturne politike. Kulturnu politiku kao javnu politiku može provoditi država, ali mogu i ustanove i organizacije kulture. Također, predrasuda je da umjetnici i kulturni radnici ne smiju imati bilo kakve veze sa kulturnom politikom jer je politika, navodno, u svojoj suštini suprotna kulturi, kao što je predrasuda i da ljudima iz kulture koji se bave kulturnom politikom nisu potrebna znanja o mehanizmima odlučivanja i javne politike.

Nada Švob-Đokić, Jaka Primorac i Krešimir Jurlin kulturnu politiku definiraju „*kao javnu politiku koja predstavlja skup naputaka za donošenje odluka i poduzimanje akcija koje vodi neki društveni entitet prema razvoju kulturnih djelatnosti i kulturnog života, a određeni su vrijednostima i načelima tog entiteta*“ (N. Švob-Đokić, J. Primorac i K. Jurlin, 2008:158). Karakteristika ove definicije i jedna od njezinih vrijednosti je da se subjekt kulturne politike ne svodi na državu. Po Mileni Dragičević-Šešić i Branimiru Stojkoviću, kada govorimo o kulturnoj politici govorimo o „*namjernim i manje ili više sistematskim intervencijama države, odnosno njenih organa u polje kulture, s namjerom da se ono kao celina ili pojedini njegovi segmenti usmeri u određenom pravcu*“ (M. Dragičević-Šešić i B. Stojković, 2007:31).

Nakon definiranja *kulturne politike* kao forme javne politike možemo se upitati da li danas postoji bosanskohercegovačka kulturna politika ili se radi o istovremenom postojanju nekoliko kulturnih politika – kantonalnih i entiteskih? Evidentno je da jedinstvena bosanskohercegovačka kulturna politika danas ne postoji; međutim, možemo govoriti o istovremenom postojanju nekoliko različitih kulturnih politika u Bosni i Hercegovini koje nisu međusobno sinhronizirane. Kao što nam je svima poznato, struktura države uspostavljena Dejtonskim sporazumom nije predviđjela postojanje državnog ministarstva za kulturu. Pitanje je da li je uopće moguće utvrditi i provoditi jedinstvenu bosanskohercegovačku kulturnu politiku na teritoriju cijele države ako ne postoji državno tijelo nadležno za tu politiku...? Kako ne postoji nadležno ministarstvo na državnom nivou, ne postoje ni instrumenti, sredstva i ciljevi te jedinstvene kulturne politike.

Bosanskohercegovačko društvo spada u skupinu društava koje nazivamo *podijeljenim društvima*. Osnov fragmentacije društva u svim aspektima života je apsolutna dominacija etničkog principa. Suštinski razlozi nepostojanja jedinstvene bosanskohercegovačke kulturne politike su u etnopolitičkim podjelama društva. Dejtonsko pravno-političko ustrojstvo zemlje generira etnopolitiku i etničku podjelu zemlje u svim sferama društvenog života, pa tako i u kulturi. Dejtonski sporazum je značajan jer je njime prekinut rat; međutim, on je doveo do državnopravne deformacije Bosne i Hercegovine. Unutar Bosne i Hercegovine stvorene su dvije paradržave i niz paralelnih sistema po etničkom principu: od obrazovnog sistema, vojske, policije, do sistema kulture. Dakle, uzrok nepostojanja jedinstvene *bosanskohercegovačke kulturne politike* samo se djelimično nalazi u tromosti postojećih ministarstava, neizvršenoj tranziciji socijalističkog koncepta kulture, dominantnom modelu finansiranja kulture, neinventivnosti direktora ustanova kulture, nesnalaženju u sferi tržišnog poslovanja, neuključivanju u koncepte kulturnog menadžmenta, u koncepte kulturnih industrija i kulturnog turizma. Suštinski razlozi za nepostojanje kulturne politike ne leže u

sferi kulture, oni se nalaze u etnopolitičkoj osnovi Dejtonskog sporazuma koji izaziva etničku podijeljenost bosanskohercegovačkog društva u svim sferama – pa i u kulturnoj sferi.

Uspostava novog modela bosanskohercegovačke kulturne politike pretpostavlja otklanjanje pravno-političkih uzroka za trenutno nepostojanje jedinstvene kulturne politike. Kao što smo rekli, razlozi za nepostojanje jedinstvene kulturne politike ne leže u sferi kulture, oni se nalaze u etnopolitičkoj osnovi Dejtonskog sporazuma. Otklanjanje tih uzroka bi za posljedicu imalo formiranje državnog ministarstva za kulturu te uspostavu ciljeva i sredstava jedinstvene kulturne politike.

Jedna od ključnih pretpostavki uspostave novog modela kulturne politike je i transformacija prevladavajućeg poimanja značaja kulture za društvo, odnosno transformacija dominirajućeg poimanja značaja kulture za društveni i privredni razvoj Bosne i Hercegovine. Naime, još uvijek dominira poimanje kulture isključivo kao dijela javne potrošnje. Novi model kulturne politike morat će izmijeniti taj dominantni pogled na kulturu te istaći značaj kulture kao jednog od ključnih faktora socijalnog razvoja. Poimanje kulture kao potrošnje i njeno svođenje na sredstvo potvrđivanja kolektivnog identiteta usporava oporavak i razvoj bosanskohercegovačkog društva. Kulturna politika ne može više počivati na načelu da je kultura isključivo u nadležnosti države. Kultura ne smije isključivo biti ovisna o budžetu, potrebno je pronalaziti i druge modele i izvore finansiranja.

Sadašnji model kulturne politike upravljanje kulturom svodi na politiku *ad hoc* rješenja, na apstraktne strateške ciljeve i vizije, na nejasne principe finansiranja, na politički i etnički uticaj pri raspodjeli sredstava predviđenih za kulturu, na nesrazmjerno forsiranje festivalske kulture u odnosu na institucionalnu, na politički uticaj pri izboru direktora institucija i organizacija kulture.

Savremena bosanskohercegovačka kulturna politika treba insistirati na formiranju funkcionalnog državnog ministarstva kulture koje će imati nadležnost za uspostavu i provođenje kulturne politike na teritoriju cijele države, što ne znači gašenje nadležnosti za provođenje kulturne politike na nižim nivoima organizacije države; međutim, zbog trenutnog političkog konteksta pitanje je koliko je danas formiranje državnog ministarstva kulture realno. Naime, do trenutka u kome će biti realno moguće formirati državno ministarstvo kulture nužno je jačati kapacitete i koordinirajuću funkciju *Ministarstva civilnih poslova Bosne i Hercegovine* i *Sektora za nauku i kulturu* unutar tog ministarstva. Nužna je i tješnja saradnja dva entitetska ministarstva kulture, čije kulturne politike trenutno nisu sinhronizovane ni koordinirane.

Da bi se obezbijedila dodatna sredstva za finansiranje projektne djelatnosti i za rad ustanova i organizacija kulture, potrebno je osigurati izdvajanje sredstava kroz poreske stope u fondove za kulturu i uvođenje poreskih olakšica onima koji ulažu u kulturu. Poimanje kulture kao potrošača budžetskih sredstva, koje nije karakteristično samo za nadležna državna tijela za kulturu nego veoma često i za same kulturne djelatnike, nužno je korigirati i posmatrati kulturu kao kulturni kapital zemlje koji ima značajnu ulogu u nastojanjima da se izađe iz

postojeće društvene krize, te kao važan faktor razvoja zemlje. U raspravi o preferiranju manifestne ili institucionalne kulture ne treba zaboraviti da se nalazimo u socijalnom ambijentu gdje nije uspostavljeno tržište kulture, te je za zajednicu od primarne važnosti očuvanje postojećih ustanova i organizacija kulture, uz sufinansiranje kulturnih manifestacija i nezavisne kulturne scene.

Novi model kulturne politike mora prevazići tradicionalno poimanje kulture kao isključivo neprofitne djelatnosti, te omogućiti da kulturni proizvodi, jednim dijelom, budu podložni tržištu i tržišnoj valorizaciji. Novi izvori finansiranja kulture će se osigurati i razvojem kulturnog turizma i kulturnih industrija, odnosno, interesornim povezivanjem kulture sa privredom, turizmom i ekologijom – što može uticati na otvaranje novih radnih mjesta i snažno podstaći društveni razvoj. U podijeljenom bosanskohercegovačkom društvu kultura može biti faktor koji će doprinositi jačanju socijalne kohezije i igrati značajnu ulogu u procesu pomirenja.

Literatura

- Begagić, Hazim (2005), “Europska kulturna politika - Nacionalne kulturne politike u Europi s primjerima Italije i Bosne i Hercegovine”. – Magistarski rad
- Brenner, Hildegard (1992), *Kulturna politika nacionalsocijalizma*, Zagreb: August Cesarec.
- Colebatch, Hal K. (2005), *Javne politike i upravljanje: temeljni pristup*. Zagreb: Anali hrvatskog politološkog društva
- Cvjetičanin, Biserka (2007), “Različita lica kulture”, *Zarez*, broj:2.
- Dragičević-Šešić, Milena i Stojković, Branimir (2007), *Kultura: menadžment, animacija, marketing*. Beograd: Clio.
- Dragojević, Sanjin (2007) “Europske kulturne politike” (doktorska disertacija), Zagreb.
- Dragojević, Sanjin; Dragičević-Šešić, Milena (2008), *Menadžment umjetnosti u turbulentnim vremenima*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Golubović, Zagorka (1994), “Kulture u tranziciji u Istočnoj Evropi i Jugoslaviji: raskorak između kulturnog i nacionalnog obrasca”. Beograd: *Zbornik – kulture u tranziciji*, Plato.
- Jelinčić, Danijela Angelina (2008), *Abeceda kulturnog turizma*. Zagreb: Meandarmedia.
- Katunarić, Vjeran (2007), *Lica kulture*. Zagreb: Antibarbarus d.o.o.
- Lovrenović, Ivan (1996), *Bosna, kraj stoljeća*. Zagreb: Durieux.
- Maroević, Ivo (2004), *Baštinom u svijet*. Petrinja: Matica hrvatska.
- Petak, Zdravko (2002), “Komparativne javne politike: mogu li se upoređivati rezultati djelovanja vlada?” Zagreb: *Politička misao*, br.1.
- Petak, Zdravko (2007), “Javne politike: razvoj discipline u Hrvatskoj i svijetu” u: M. Kasapović, ur. *Izlazak iz množine? Stanje hrvatske političke znanosti*. Zagreb. Fakultet političkih znanosti.
- Prnjat, Branko (1986), *Kulturna politika i kulturni razvoj*. Beograd: Savremena administracija.
- Prnjat, Branko (2006), *Uvod u kulturnu politiku*. Novi Sad: Stylos.

- Višnić, Emina uz prilog Dragojević, Sanjina (2008), *Kulturne politike odozgo - Nezavisna kultura i nove suradničke prakse u Hrvatskoj*. Amsterdam/Bukurešt/Zagreb: ECUMEST Association-European Cultural Foundation- CLUBTURE Network.
- Zlata, Andrea (2001), "Kultura u tranzicijskom periodu u Hrvatskoj", Reč, 61/7.
- Zuppa, Vjeran (2001), "Bilježnica. Izvještaj, u par crta, za projekt: *Kulturna politika RH 2000.-2004.*", Beograd: Reč, br.61/7.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Željko Grahovac

Dr.sc. **Mirzeta Hadžić-Suljić**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli
Tuzla, BiH
mirzeta.suljic@untz.ba

ODGOJNA VRIJEDNOST – TEMELJNI KRITERIJ DOBROG OBRAZOVANJA

Sažetak

U vremenu kada je savremeni svijet suočen s izazovima velike društvene krize, pitanje odgoja djece i omladine sve više se naglašava kao temelj dobrog obrazovanja. Pomaganje u razvoju djeteta je jedno od najvažnijih nastojanja koje bilo ko od nas može poduzeti. Uloga škole je nezamjenljiva. Oglada se prije svega u kreiranju kvalitetne škole, razvijanju samopoštovanja i odgovornog ponašanja. Kada se govori o školi podrazumijevaju se sve njene komponente: učenici, nastavnici, stručni saradnici i roditelji. Rezultati istraživanja koji su prezentirani u ovom radu, upućuju na to da roditelji, odgajatelji i nastavnici svojim djelovanjem uveliko mogu uticati na razvijanje sposobnosti učenika i usvajanje aktivnosti za što je moguće „osmišljenije i bogatije oblikovanje života“ (Calgren, 1990). Kada učenici nauče koje su njihove potrebe, mogu naučiti upravljati svojim ponašanjem, jer je “svaki istinski odgoj u suštini samo odgoj i kao takav negacija dresure... Odgoj pripada čovjeku, dresura životinji” (Izetbegović, 1995:124-125). Zajedničko u odgoju kroz povijest je – učiniti sve što je moguće za razvoj i dobro djece i mladih.

Ključne riječi: ponašanje, učenje ponašanja, pozitivna disciplina, odgovornost

EDUCATIONAL VALUE - THE BASIC CRITERIA OF A GOOD EDUCATION

Abstract

In the times when the modern world is confronting with the challenges of the great social crisis, the upbringing of children and adolescents is emphasized as a basis for a good education. Assisting in a development of a child is one of the most important endeavors that any of us can take. The role of the school is irreplaceable. It reflects primarily in creating of good education, developing of self-esteem and responsible behavior. Talking about school includes all its components: students, teachers, professional associates, parent. The research results presented in this paper suggest that parents, educators and teachers can strongly influence the development of students' abilities and adoption of activities for "more meaningful and richer design of life" (Calgren, 1990). When students learn about their needs, they can learn to manage their behavior, because “only true education is an education and as such a negation of a dressage. Education belongs to people, dressage to an animal.” (Izetbegovic, 1995:124-125)

Key words: behavior, learning of behavior, positive discipline, responsibility

"Djete je izazvano okolinom a ne svojim unutaršnjim poteškoćama. Ono što mu manjka iznutra jest sposobnost da izađe na kraj s okolinom koja ga ljuti i plaši."

V. Oaklander

Uvod

Potreba za odgojem i za demokratskim vrijednostima osjeća se u svim školskim sistemima modernog svijeta. To je nužna i stalna potreba čovječanstva koja postoji od samog početka postojanja ljudi. Slabljenje tradicionalnih vrijednosti, moralna kriza i mnogi problemi u ponašanju djece i mladih potakli su javni interes za obrazovanjem i javno

priznanje da su odgojna pitanja danas u svijetu primarna. "Protiv raspada vrijednosti se možemo odlučno boriti - samo treba svladati svoj moralni kukavičluk u pedagogiji" (Henting, 1997:131).

Djeca kao i odrasli žele zadovoljiti svoje potrebe da opstanu, da budu uspješni i da budu voljeni i slobodni. Potreba za moći, pripadanjem, poštovanjem, važnošću, samopoštovanjem ili poštovanjem od drugih, posebno vršnjaka, relativno se teško zadovoljava u školskom razdoblju. Posebno mjesto u životu djece i mladih ima potreba za zabavom. Zato ih treba učiti potrebama. Naučiti ih kako pobijediti ali i kako gubiti. Glasser(1994) tvrdi da učenici kad nauče svoje potrebe, mogu naučiti kako upravljati svojim ponašanjem i uskladiti svoje potrebe sa potrebama drugih ljudi. Svako ponašanje djeteta ima neko značenje i smisao, "to znači da za sve što čovjek učini postoji neki razlog" (Gosen i Aderson, 1996:37). Svojim ponašanjem dijete nam nešto poručuje. Ponašanje se najčešće javlja kao nastojanje djeteta da zadovolji određenu potrebu ili da dobije ono što želi. "Potrebe i ciljevi su međusobno zavisni - jedno ne postoji bez drugog" (Kreč, Kračfild i Balaki, 1972:71). Život djece i mladih veoma je složen.

Nekad se smatralo da ponašanje čine samo vanjske reakcije organizma, danas se ono shvaća mnogo šire. Glasser (1994) navodi da je ponašanje način na koji neko vlada sobom. Ponašanje je ono što čovjek radi, što misli, osjeća, kao i ono što je fiziološka reakcija djelovanja, mišljenja i osjećanja. Prema teoriji kontrole ponašanje se sastoji od 4 komponente: postupak, mišljenje, osjećanja i fiziologije. Ove komponente djeluju zajednički i međusobno su povezane.

Ljudsko ponašanje je društveno uslovljeno i ponašanje svakog čovjeka razvija se i formira pod različitim uticajima. Razvija se postepeno. Dijete prvo uči da se ponaša u skladu sa zahtjevima i očekivanjima svojih roditelja, vršnjaka, nastavnika i drugih osoba. Sve to upućuje na neophodnost zajedničkog rada sa djecom u suočavanju sa specifičnim problemom.

U interesu svake društvene zajednice i društva u cjelini je da se njeguje prihvatljivo ponašanje pogotovo djece i mladih. Zato je odgajanje ponašanja jedno od najvažnijih područja odgojnih djelovanja. Nohl (1919) je isticao važnost odgoja omladine za "vedro, hrabro, stvaralačko djelovanje". Za Carlgrena (1990) smisao odgoja je razvijanje sposobnosti i usvajanje aktivnosti za što je moguće "osmišljenije i bogatije oblikovanje života". Potrebno je razvijati sposobnost pojedinca da ispravno percipira i razumije svoje socijalno okruženje, da primjereno reaguje, odnosno potrebno je učiti kako uspješno sarađivati s drugim ljudima, i da ta saradnja bude usklađena sa vlastitim mogućnostima i potrebama, kao i potrebama sredine kojoj pripada. Nije dovoljno objašnjavati ciljeve, izučavati vrijednosti za kojima teži. Djecu i mlade potrebno je učiti "tako, da se ono o čemu se govori, ono što se saznaje, prenosi u aktuelni život, porodične situacije, razredne zajednice, dječije, školske organizacije, neformalne grupe vršnjaka" (Rakić, 1981:17). Zato je važno da postoji jedinstvo odgojnih ciljeva i djelovanja u porodici, školi, grupi vršnjaka. U suprotnom kod djeteta dolazi do nesnalaženja i konfuzije.

Porodica - temeljni izvor normi i vrijednosti

Odnosi u samoj porodici kao i odnosi porodice i djece posebno su važni ne samo u formiranju normi ponašanja djeteta nego i u formiranju njegove cjelokupne ličnosti. U porodici se stiču prva iskustva, formira mišljenje, stavovi, oblici ponašanja, sposobnost prilagođavanja novim situacijama. "Zdrava i odgovorna porodica najbolja je podrška djetetu, a i zaštita od svih rizika kojima je dijete izloženo"(Brkić i Hadžić-Suljkić, 2001:44). Roditelji su odgovorni i obavezni da osiguraju valjanu osnovu za razvoj svoga djeteta. Porodica je osnovni izvor normi i vrijednosti koje se ne mogu jednostavno prenositi. Roditelji žele da pomognu svojoj djeci da postignu visok stepen samopoštovanja i dovoljno jak karakter da se mogu nositi sa izazovima koji su pred njima u današnjem društvu (Bešir i Bešir, 2007:9). Njegovanje pozitivnih vrijednosti od velikog je značaja za svako dijete i od kvaliteta odnosa roditelja i djece uveliko zavisi njihov razvoj i njihovo uklapanje u zajednicu u kojoj žive.

Odgojno djelovanje škole

Škola se pojavljuje kao socijalni prostor, odnosno kao zajednica u kojoj se dijete nalazi u situaciji normiranoj pravilima. Međutim i u toj situaciji mora se imati na umu da svako dijete ima svoju vlastitu originalnost i autonomiju, o čemu u procesu socijalizacije djeteta treba voditi računa. Institucionalna pedagogija, koja se pojavila šezdesetih godina prošlog stoljeća, zalaže se za strukturiranje jednog odgojno-obrazovnog ambijenta, u kojem pojedinac ima mogućnosti da da doprinos, iskazujući svoje životno iskustvo i vlastite sposobnosti. Pod odgojno-obrazovnim ambijentom, uz mjesto gdje se odvija i organizira život i rad učenika, podrazumjeva se i obrazovni pristup u okviru kojeg se realizira nastava. Nastavne metode, oblici i sredstva, rada koji se primjenjuju trebaju biti strukturirani tako da doprinose razvoju različitih sposobnosti svakog djeteta, jer svako dijete ima svoju vlastitu originalnost i autonomiju. "Ponašanje učenika je zavisno od spoljnih stimula, ali i od karakteristika njegove ličnosti"(Rakić,1981:58). Nema općevažeće paradigme odgojnog djelovanja koja je prihvatljiva u svakoj situaciji i za svako dijete. "Svaki sistem koji ne uzima u obzir individualnost čovjeka, koji na silu i uprkos svim suprotnim činjenicama hoće da u njemu vidi isključivo člana društva, polazi od pogrešne pretpostavke" (Izetbegović, 1995:166). Pored porodice, škola postaje glavno socijalizacijsko okruženje, te su školska iskustva veoma značajna za život učenika. "Djeca sa kojom se učitelj sreće u školi već su pod snažnim uticajima i vrlo su različita" (Henting,1993:103). Razvojno primjereno vođenje djece osigurava njihovo ponašanje, te je kvalitetno upravljanje razredom jedna od najvažnijih zadataka svakog nastavnika. "Nastavnik kreira svoj rad i realizacija njegovih profesionalnih zadataka zavisi od uspostavljenog odnosa sa svakim pojedinim učenikom" (Brkić i Hadžić-Suljkić, 2001:87). Nastavnici svojim djelovanjem pomažu djeci da sazriju i odrastu. Razvojno primjereno vođenje usmjereno je na pomaganje djeci da razviju samokontrolu i sposobnost donošenja odluka u kasnijem životu.

Od škole se očekuje da pomaže i roditeljima, da što uspješnije ostvare svoju složenu funkciju, za koju se najčešće nisu pripremali. Ponekad se očekuje da škola u odgojnom djelovanju zamijeni roditelje, što je nerealno. Međutim, škola može pomoći roditeljima u učenju koncepta pozitivnog roditeljstva. Pozitivno roditeljstvo bazirano je na poštovanju djeteta, na učenju postupaka i prihvatanju pravila sa razumijevanjem.

Djelotvorna disciplina

Odgoj je proces u kojem se uči, razvija kritičko mišljenje, pomaže u izgradnji sopstvenog stava i mišljenja, uče se obrasci ponašanja određene kulture, usvajaju društvene vrijednosti. Proces učenja je u težnji da se čovjek prilagodi grupnim standardima. Da bi se to postiglo mora postojati sistem pravila i normi. Prihvatanje pravila koja vrijede u društvu i poštivanje tih pravila razvija osjećaj za vrijednosti, ponašanja, pozitivan stav prema disciplini, razvija odgovornost i samoodgovornost. Djelotvorna disciplina je proces uspostavljanja ravnoteže između djetetove potrebe za samostalnošću i potrebe za ograničenjem. To podrazumijeva uvažavanje potreba djece i mladih i ulaganje napora da se shvate i razumiju. Cilj discipline je pomoći djetetu da razumije šta je prihvatljivo ponašanje, da nauči donositi dobre odluke pri izboru ponašanja i da stekne samokontrolu. Oblike ponašanja djeca trebaju prihvatiti i usvojiti kao smislene i korisne, kako bi postali sastavni dio njihovog "življenja", jer djeca prihvataju samo ono što shvate i razumiju.

Pozitivan autoritet u obrazovanju stiče se i na bazi dobrog poznavanja potreba učenika i pružanju mogućnosti da se te potrebe zadovolje, a da se prethodno ne mora pristati na bilo kakvu protuuslugu. Kada se upoznaju potrebe i stavovi djece i mladih prema radu, školi i porodici, onda je lakše shvatiti čemu oni teže i pronalaziti načine adekvatnog uticaja na njihovo ponašanje.

Odrastanje predstavlja veoma dinamičan proces u toku kojeg se mladi ljudi suočavaju sa mnoštvom problema i zadataka. U procesu odrastanja često su samovoljni, hiroviti, neobuzdani, sistem vrijednosti je nerijetko poremećen. U svakodnevnom porodičnom, a i školskom životu susreću se mladi čije je ponašanje društveno neprihvatljivo, štetno i nezrelo. I u takvim situacijama potreban je pozitivan pristup, potrebno je ulagati napor za otkrivanje i isticanje onoga što je u njihovom ponašanju pozitivno i na tome dalje graditi odgojne uticaje. Važno je raditi na uspostavljanju ravnoteže između potreba i motiva djece i mladih i zahtjeva koji su nastali iz struktura modernog društva u kojem se mijenja status mladih.

Prema Glasser-u (1994, 1999) svako ponašanje osobe je najbolje ponašanje za koje je u datom trenutku sposobna. Da je mogla drugačije postupiti sigurno bi i učinila. Zato je važno da učenici nauče svoje potrebe. Kad nauče svoje potrebe, Glaser tvrdi da učenici mogu naučiti kako upravljati svojim ponašanjem, jer svako naše ponašanje je naš izbor našeg djelovanja u datoj situaciji. Prema teoriji kontrole ponašanje se sastoji od četiri komponente: postupka, mišljenja, osjećanja i fiziologije. Ove komponente djeluju zajednički i međusobno su povezane. Analogija s upravljanjem automobilom "automobil života" koju je uveo Glasser, učenicima pomaže da shvate svoje ukupno ponašanje. Naime četiri kotača automobila predstavljaju četiri komponente ponašanja. Zato je potrebno naučiti učenike da njihovo ponašanje u datoj situaciji nije posljedica određenog događaja, nije posljedica onog što je prethodilo njihovom ponašanju, već onog što im se događa u glavama, što znači da je svaki njihov postupak, njihovo djelovanje i njihov izbor.

Nastavnici moraju objasniti učenicima da ako žele upravljati svojim ponašanjem, to se radi sa dva prednja kotača (djelovanje i mišljenje), a ne da osjećanja i fiziologija (zadnji kotači)

kontrolišu ponašanje. Glasser primjer "automobil ponašanja" ilustruje na primjeru objašnjenja dječaka koji je ranije izostajao sa nastave: "Kad osjetim da govor moga tijela na stražnjim kotačima postaje glasan, moram misliti na prednje kotače, otkriti koja je moja potreba i upitati se šta sebi mogu reći i šta mogu učiniti." Taj dječak je ovladao samodisciplinom. Zadaća nastavnika je da pomognu učenicima da shvate da je njihovo djelovanje posljedica njihovog izbora i probleme u ponašanju mogu zajedno rješavati i pronalaziti bolje, svima prihvatljivo rješenje.

Metodološki okvir istraživanja

U mnogim zemljama svijeta, pa i u Bosni i Hercegovini, istražuju se modeli odgajanja odgovornog ponašanja djece i mladih. Od škole se traži da odgajaju dobre ljude a ne samo dobre učenike. "Cilj pravog odgoja nije da neposredno mijenja čovjeka (jer to, strogo uzevši, nije ni moguće) nego da primjerom, savjetom, prizorom ili bilo čim drugim, pokrene jedan unutarnji tok doživljaja, iznudi sasvim unutarnju odluku u korist dobra" (Izetbegović, 1995.124). Ciljevi i motivacije za rad moraju preći na učenike osim verbalnom porukom, ponajviše onom vrstom poruke, koju rađa sama situacija. Iz situacije moraju moći steći dojam, da je ono što rade jedan važan rad i da im pomaže u pripremanju za život koji ih očekuje.

Bertolini (1988:248) ističe "da je upravo u nadležnosti pedagogije da preuzme jednu svjesnu orijentaciju prema budućnosti, iako to ne treba nikada smatrati nečim apstraktnim, već je to uvijek konkretno povezano (dakle, i uslovljeno), kako sa sadašnjošću, tako i sa prošlošću". Dalje navodi da postoje glagoli "stimulirati", "animirati", "poticati", i tako dalje koji konstitutivno pripadaju pedagogiji. Tome pridodaje i glagol "podržavati" (misli učenika) sve do trenutka dok i sam ne svlada onu projekciju operativnosti, i prema tome i ono "moguće".

Obimnije istraživanje koje se odnosi na problem odgajanja odgovornog ponašanja djece i mladih, realizirano je na području Tuzlanskog kantona.

U ovom radu prezentirani su rezultati koji se odnose na faktore koji opisuju kako se treba učitelj ponašati i šta treba raditi kako bi učenici imali prihvatljive oblike ponašanja. Istraživanjem je obuhvaćeno 216 nastavnika od prvog do petog razreda osnovnih škole sa područja Tuzlanskog kantona.

Istraživanje je transverzalnog karaktera, uz primjenu deskriptivne metodologije.

Rezultati istraživanja

Zajedničko u odgoju u povijesti i danas je – učiniti sve što je moguće za razvoj i dobro djece. Odgoj je organiziran i aktivan proces i od samog početka postojanja ljudi postojao je kao neophodna i stalna potreba čovječanstva. Izuzetnu važnost ima u izgradnji osobina ličnosti, stavova, pogleda na život, usvajanje moralnih, društvenih i radnih vrijednosti.

Prezentirani rezultati odnose se mišljenja i stavove nastavnika o navedenom problemu.

"Učitelj je u stanju da održi pozitivnu atmosferu u razredu ako":



Grafikon 1. Discipliniranje učenika kaznom

Iz grafičkog prikaza očigledno je da najveći broj nastavnika, (83,33%) smatra da bi se održala pozitivna atmosfera u razredu treba učenike kažnjavati. Kad nastavnik kaznom pokušava disciplinirati učenike, priznaje svoju nemoć. Kyriacou (2001) ističe da se disciplina može uspostaviti kaznom kad učnički neposluh potraje i kada druge metode ne daju rezultate. U tim slučajevima učenicima treba pomoći da shvate i razumiju da je kazna u njihovom interesu i da se ubuduće prihvatljivo ponašaju. Ako je dobro pripremljen i organiziran nastavni čas, utemeljen na uzajamnom poštovanju i razumijevanju, ostaje malo mjesta za učnički neposluh.

"Učitelj je u stanju da održi pozitivnu atmosferu u razredu ako":



Grafikon 4. Discipliniranje učenika slabom ocjenom

Iz grafičkog prikaza je očigledno da jedan broj nastavnika discipliniraju učenike slabom ocjenom (njih 20,37 se slaže, a 5,09% u potpunosti se slaže sa navedenom tvrdnjom). Neki nastavnici zaboravljaju da ocjena prije svega treba da podstiče učenike da povećaju svoje mogućnosti učenja. Ovako učenici misle da nastavnici nisu na njihovoj strani. Ocjenom se prosuđuje učenikov uspjeh, ocjene trebaju nastavnicima dati povratne informacije o učničkom napretku.

Intervencije nastavnika u rješavanju problema neprihvatljivog ponašanja

U tabeli koja slijedi predstavljeni su rezultati istraživanja koji se odnose na stavove i mišljenja nastavnika o intervencijama koje je potrebno poduzeti kako bi se riješio problem neprihvatljivog ponašanja učenika.

Tabela 1. *Intervencije nastavnika u rješavanju problema neprihvatljivog ponašanja*

Da bi se riješili problemi neprihvatljivog ponašanja učenika	Uopće se ne slažem		Ne slažem se		Neodlučna/a sam		Slažem se		Potpuno se slažem	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ne trebaju se isticati učenici sa lošim ponašanjem	9	4,16	43	19,91	42	19,44	120	55,6	2	0,92
Korisno je udaljavati učenika sa časa, ako ometa čas	42	19,44	136	62,96	21	9,72	16	7,4	1	0,46
Korisno je upisivati ponašanje "nemirnog" učenika u dnevnik	8	3,70	64	29,63	60	27,78	80	37,04	4	1,85
Ispravno je kazniti učenika, koji obavlja druge radnje na času	1	0,46	63	29,17	61	0,46	91	42,13	0	0
Korisno je isključiti učenika iz škole, ako ima izrečene i druge disciplinske mjere	17	7,87	55	25,46	86	39,81	33	15,28	25	1,54
Češće isticati primjere poželjnog ponašanja	0	0	7	3,24	8	3,70	124	57,41	87	40,28
Zastrašiti učenike kaznenim mjerama	1	0,46	63	29,17	44	20,37	96	44,44	12	55,56
Nepohodno je pomoći učenicima da se bolje ponašaju i da prihvate odgovornost za svoje ponašanje	0	0	0	0	8	3,70	74	34,26	134	62,04

Analizirajući rezultate prikazane u Tabeli 1. može se zaključiti da gotovo svi nastavnici, pored uobičajenih disciplinskih mjera ("upisivanje u dnevnik", "zastrašiti kaznama"), smatraju da je nepohodno pomoći učenicima da se bolje ponašaju i da prihvate odgovornost za svoje ponašanje

Detaljnijem sagledavanju ovog problema doprinijela je kvalitativna analiza podataka dobijenih iz Intervjua i fokus grupa. Došlo se do niza pokazatelja i podataka koji daju sveobuhvatniji uvid u trenutno stanje i pružaju osnovu za izvođenje zaključaka i preporuka koje proizlaze iz stavova i mišljenja nastavnika-odgajatelja. Izjave nastavnika odnose se na procjenu odgojnog rada, na njihovo mišljenje o motivima, o ponašanju koje život traži, od pažnje do razmišljanja od poštivanja samog sebe do samokritike.

Svi se slažu da je neophodno intenzivirati pedagoški rad na odgoju ponašanja, odnosno "odgoju za svijest o vrijednostima". Također, predlažu:

"dodatno edukovati učitelje za rad u odjeljenjskoj zajednici kako bi bili osposobljeni prepoznati učeničke potrebe i interese i uvažavati ih, naučiti učenike da donose odgovorne odluke, te razvijati pozitivne vrijednosti, socijalne i emocionalne vještine kod učenika i iste pratiti",

"u školi organizovati pedagoško – psihološka savjetovanja za roditelje",

"učenike neprihvatljivog ponašanja obavezno uključiti u društveno koristan rad",

"pozivati roditelje da prisustvuju nastavi i uključivati ih u rješavanje problema",

"u školama uvesti video nadzor".

Zaključak

Odgoj i obrazovanje moraju biti usmjereni prema temeljnim demokratskim vrijednostima života među ljudima. Promjene u ponašanju predstavljaju reakciju djeteta na neko tjeskobno stanje u kojem se nalazi. Svrha ovog rada usmjerena je da potakne na razmišljanje: o implikacijama pedagoškog rada; o sposobnostima, koje jedan odgajatelj treba da posjeduje; o elementima, čije djelovanje se ogleda bilo u tome da pogoduju, bilo da sprečavaju izgradnju jednog odgojno-obrazovnog koncepta, u okviru kojeg se uvažava identitet učenika. Teorijsko razmatranje problema i rezultati istraživanja upućuju na to da učenicima treba pomoći da nauče kako upravljati svojim ponašanjem i uskladiti svoje potrebe sa potrebama drugih ljudi. U tome im mogu pomoći njihovi nastavnici, mogu ih naučiti kako pobijediti ali i kako gubiti. Da bi se to postiglo važnu ulogu ima osposobljavanje nastavnika za odgojni rad u raredu i školi. Također, treba pomoći roditeljima da se nose sa promjenama koje se dešavaju u razvoju njihove djece.

Bibliografija

- Andrić, V. i Čudina, M., *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1985.
- Bertolini, P., *Pedagoški rad*, obrada: Biavati, A., Marini, Ch., Metodološka redakcija: Pasquale, G., Maselli, M., Znanstvena redakcija: Canevaro, A., La Nuova, Italia, 1988.
- Bešir, E. i Bešir, M.R. *Odgoj djece u svjetlu Kur'ana i Suneta*, Ilum, Bužim, 2007.
- Brkić, M. i Hadžić-Suljkić, M., *Preopterećenost učenika, uzroci i posljedice*, Jela Educa, Tuzla, 2001.
- Calrgren, F., *Odgoj ka slobodi, pedagogija Rudolfa Steinera*, Društvo za Waldorfsku pedagogiju, Zagreb, 1990.
- Cocever, E., "Institucionalna pedagogija, povijest i suvremene orijentacije" u *Programiranje iteškoće u školstvu*, obrada: Bassi, R., Canevaro, A., Mondadori, Milano, 1979.
- Cowley, S., *Tajne uspješnog rada u razredu*, Školska knjiga, Zagreb, 2006.
- Gardner, H., *Naučiti razumjeti dječiji stereotip i školsko izučavanje*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Glasser, W., *Kvalitetna škola*, Educa, Zagreb, 1994.
- Glasser, W., *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Educa, Zagreb, 1999.
- Gordon, T., *Kako biti uspješan nastavnik*, Kreativni centar, Beograd, 1998.
- Gossen, D. i Anderson, J., *Stvaranje uvijeta za kvalitetne škole*, Alinea, Zagreb, 1996.
- Henting, H., *Humana škola*, Educa, Zagreb, 1997.
- Izetbegović, A., *Islam između istoka i zapada*, Svjetlost (etc.), Sarajevo, 1995.
- Kreč, D., Kračfeld, R., S. i Balaki, I., *Pojedinac u društvu*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije, Beograd, 1972.
- Kyriacou, Ch., *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb, 2001.
- Mursi, M., *Umijeće podizanja djece*, Srebreno pero, Sarajevo, 2004.
- Nohl, H., *Padagogische und politische Aufsätze*, Jena, 1919.
- Oaklander, V., *Put do dječijeg srca*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.
- Rakić, B., *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*, Svjetlost, Sarajevo, 1981

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Edina Fazlić

Dr.sc. **Tarik Obralić**, vanr. prof.
Univerzitet u Travniku
Travnik, BiH
obralict@hotmail.com

Dr.sc. **Hanifa Obralić**, vanr. prof.
Univerzitet u Travniku
Travnik, BiH
obralich@hotmail.com

**KVALITETNO UNIVERZITETSKO OBRAZOVANJE U SLOŽENIM
TRANZICIJSKIM, EKONOMSKIM, SOCIJALNIM I POLITIČKIM
OKOLNOSTIMA KAO GLOBALNI TRŽIŠNI ZAHTJEV U ZEMLJAMA
ZAPADNOG BALKANA KOJE NISU ČLANICE EU**

Sažetak

Pitanje kvalitetnog univerzitetskog obrazovanja, posebno u tranzicijskim zemljama kakve su one sa područja Zapadnog Balkana je pitanje koje se dnevno aktuelizira u vrijeme kada se visokoškolsko obrazovanje stavlja u ravan najveće industrije na Balkanu, posebno kada je riječ o privatnim visokoškolskim obrazovnim institucijama. (BiH 46, Albanija 43). U novonastaloj situaciji su se javni univerziteti u zemljama u tranziciji, preko noći našli u jednoj, sasvim novoj poziciji, potpuno ovisni i suočeni sa novim izazovom. U razvijenom informacijsko-komunikacijskom tehnološkom okruženju pred zemlje Jugoistočne Evrope, koje nisu članice Evropske unije, postavljen je globalni tržišni zahtjev: kvalitetno obrazovanje pretvoreno je u tržišnu utakmicu čiji ishod neće imati cijenu. U suprotnom, nacionalni sistemi i institucije ponaosob će se suočiti sa teškim posljedicama, posebno na tržištu znanja. Ishod može biti bolan.

Ključne riječi: *tranzicija, Zapadni Balkan, globalno tržište*

**QUALITY UNIVERSITY EDUCATION IN THE COMPLEX TRANSITION,
ECONOMIC, SOCIAL AND POLITICAL CIRCUMSTANCES AS THE
GLOBAL MARKET DEMAND IN THE WESTERN BALKAN NON-EU
COUNTRIES**

Abstract

The issue of quality of university education, especially in transition countries such as those from areas of the Western Balkans, is the issue that is daily updated. It all happens while the higher education is considered as one of the biggest industries in the Balkans, especially when it comes to private higher education institutions. (BH 46, Albania 43). In the newly emerged situation, the public universities in countries in transition found themselves in a quite new position overnight, totally dependent facing new challenges. In the advanced information and communication technology environment, the South East European countries which are non-European Union family members, have been required to meet the global market demand: the quality education in the competing market whose outcomes will be priceless. In contrary, national systems and individual institutions will face serious consequences, especially in the knowledge market. The outcome might be painful.

Key words: *transition, the West Balkan, global market*

Uvod

Kraj prošloga stoljeća obilježio je raspad velikih teritorijalnih, političkih i obrazovnih sistema na manje, usitnjene, poput ovih naših, zapadnobalkanskih, smještenih na istom prostoru, ali sa novim, tranzicijskim odnosima koji sa sobom nose i nove zahtjeve s kojima se ponakada te zemlje Zapadnog Balkana teško nose. Zahtjevi nametnuti urušenim obrazovnim sistemima u zemljama u tranziciji, u zemljama Zapadnoga Balkana koje nisu članice EU, a na tragu Bolonjskih zahtjeva, traže i novi pristup, posebno u upravljačkoj strukturi koja će upravljati, prije svega ljudskim i materijalnim resursima, na sasvim drugačiji, kvalitetniji način.

Kada potrebe obrazovnog tržišta postaju sve vidljivije, a očekivanja tržišta sve veća, neupitno nam se nameće potreba i za kvalitetnijim univerzitetskim obrazovanjem u složenim tranzicijskim, ekonomskim, socijalnim i političkim okolnostima kao globalni tržišni zahtjev u zemljama Zapadnog Balkana koje nisu članice EU.

Osim ljudskog resursa, ljudskog kapitala, o kojem će tokom rada biti ponajviše riječi, ovaj upravljački mehanizam bezuslovno zahtijeva i korištenje informacionih tehnologija, odnosno uključivanja obrazovnih resursa shodno zahtjevima tržišta i to onih resursa koji će biti na tragu evropskih (pa i svjetskih) standarda i koji će se temeljiti na “društvu znanja”.

To zahtijeva, prije svega, (re) definiranje kako unutarnjih, tako i vanjskih ciljeva obrazovanja (socijalnih, političkih, ekonomskih, kulturnih, ekoloških) koji će se temeljiti na znanju sa sasvim drugih i drugačijih pozicija, u novim okolnostima, na novim pozicijama, u vremenu i prostoru promjena koje će ostavljati snažan utjecaj na sve sfere života. Redefiniranjem ciljeva obrazovanja, očekuju se i snažne promjene ljudi i odnosa, što će u konačnici rezultirati promjenama obrazovnih sistema. Obrazovni sistemi u zemljama Zapadnoga Balkana su na tragu evropskih sistema, koji su već pretrpjeli promjene i koji iz faze razvoja prelaze u fazu djelovanja, fazu transfera i evaluacije tih djelovanja a temelje se na znanju kao najvrednijem resursu.

Naša razmatranja su plod istraživanja utjecaja menadžmenta visokoškolskih institucija na promjene, na prvorangiranim univerzitetima u zemljama Zapadnog Balkana koje nisu članice EU i to: Srbije (University of Belgrade), Makedonije (Cyril and Methodius University Skopje), Bosne i Hercegovine (University of Sarajevo), Albanije (University of Tirana) i Crne Gore (University of Montenegro).

Ti prvorangirani univerziteti u nacionalnim državama Zapadnoga Balkana koje nisu članice EU su lučonoše tih promjena koje će za posljedicu imati veću mobilnost studenata, bolje uvjete studiranja, više prakse, veću konkurentnost na domaćem i evropskom tržištu rada. One su (sve) članice Bolonjskog procesa, odnosno, potpisnice Evropske konvencije o kulturi Vijeća Evrope, kako je to sadržano u Berlinskom komuniqueu (2003):

„Države strane u Evropskoj konvenciji o kulturi će se kvalifikovati za članstvo u Evropskom prostoru visokog obrazovanja pod uslovom da istovremeno izjave svoju spremnost da slijede i primijene ciljeve Bolonjskog procesa u vlastitim sistemima visokoškolskog obrazovanja.“

Dakle, visokoškolske institucije u zemljama potpisnicama Evropske konvencije su obavezne raditi na principima, normama i standardima Bolonjskog procesa. Riječ je o zaštiti interesa studenata, očuvanju digniteta visokog obrazovanja (privatnih i javnih visokoškolskih ustanova), većoj mobilnosti i kvalitetnijoj razmjeni znanja, kvalitetnijem preustroju sistema visokog obrazovanja u zemljama Zapadnoga Balkana, kako bi isti bio razumljiv i vjerodostojan. Riječ je o procesu, procesu implementacije Bolonjskih principa koji nije jednostavan, prije svega zbog kompleksnosti visokoškolskih sistema u tranzicijskim i različitim društveno-historijskim kontekstima. To uključuje i potrebu nastojanja da se tokom usklađivanja ne povrijedi evropska različitost i tradicija.

Menadžment u poslovanju visokoškolskih institucija

Pojam obrazovne institucije uključuje veoma širok krug samostalnih i drugih ustanova društva, čije su bitne odlike:

1. Relativno trajno postojanje kao organiziranog oblika rada čija je on primarna uloga i opći zadatak;
2. Posjedovanje relativno stabilnih programa i planova obrazovanja;
3. te legalnost institucije.

U te institucije svakako spadaju:

- a) sve vrste obrazovnih institucija, bilo da su kao institucije određenog nivoa, *državne, privatne* ili da su jedan od *oblika djelatnosti* neke druge institucije;
- b) relativno stalni oblici obrazovanja u okvirima određenih privrednih organizacija/subjekata.

Sistem poslovanja i poslovni menadžment naročito se razlikuju između obrazovnih institucija privatnih vlasništva i institucija koje su državno vlasništvo ili su vlasništvo neke privredne ili druge organizacije. U tom smislu treba posebno razlikovati obrazovne institucije koje sva sredstva stižu na otvorenom, spoljnom tržištu i njima slobodno raspoložu od institucija koje ne stižu sredstva na tržištu ili ih stižu samo djelimično.

Najjasniji je primjer razlika između državnih i privatnih obrazovnih institucija, pa i visokoškolskih institucija i menadžmenta u njima.

Obrazovanje u visokoškolskim institucijama čiji je osnivač država (javne visokoškolske institucije) imaju slijedeće bitne karakteristike:

- materijalno-finansijsku osnovu osigurava država po svojim standardima;
- visokoškolske institucije su obavezne da rade po propisanim programima uz relativno uske mogućnosti njihovog variranja;
- ulogu predavača (profesora, saradnika) mogu ostvarivati samo lica koja ispunjavaju propisane uvjete;

- radno vrijeme, način ocjenjivanja rezultata i materijalna naknada za određeni rad i uspjeh u radu su okvirno propisani.

U takvim institucijama mogućnosti za ostvarivanje menadžerskih funkcija veoma su restriktivne. U tim okolnostima postoji samo jedan subjekt, a to je TOP- MENADŽER – ovlašten i odgovoran za materijalno–finansijsko poslovanje i za upravljanje obrazovnim procesima.

Da li to i takvo lice odgovara modelu top-menadžera?

Top-menadžeri su, po shvatanju prof. dr. Aziza Šunje, „menadžeri koji se nalaze na organizacionom vrhu, odnosno menadžeri koji su odgovorni za poslovanje cjelokupne organizacije. Oni, za razliku od menadžera srednje linije, imaju tzv. kros – sektoralnu odgovornost, odnosno odgovornost za poslovanje cjelokupne organizacije – svih organizacionih jedinica. U tom kontekstu posmatrano, organizacijski top-menadžeri i jesu organizacijski ključni menadžeri.“ (Šunje, 2003, str. 15)

Prema shvatanju navedenog autora, „uloga poslovnog odlučivanja čini suštinu menadžerskog posla, a prema ovom konceptu razlikuju se slijedeće uloge poslovnog odlučivanja:

(1) uloga *preduzetnika* (engl. entrepreneur), uloga u okviru koje se menadžer pojavljuje kao inicijator promjena, najčešće na osnovu informacija prikupljenih posredstvom uloge monitora (prepoznavanje vanjskih „šansi“ i „opasnosti“, iniciranje novih ideja...).

(2) uloga *korektora poremećaja* (engl. disturbance handler), u okviru koje menadžer reagira na sve vrste poremećaja koje se pojavljuju kao rezultat pritiska (i promjena) koje su izvan menadžerske kontrole – od svađe dvojice podređenih, do primjedbi koje ima kupac ili dobavljač...

(3) uloga *alokatora resursa* (engl. resource allocator), uloga u kojoj se menadžer pojavljuje kao centralni subjekt koji odlučuje koji će resursi biti angažirani i kako će se dati resursi rasporediti i međusobno povezati.

(4) uloga *pregovarača*, s naznakom da menadžeri, posebno top–menadžeri, znatan dio vremena provode pregovarajući sa različitim partnerima – kupcima, dobavljačima, sindikatima, vladom i svim interesnim grupama. Vještina pregovaranja je inače jedna od najcjjenjenijih menadžerskih vještina...menadžeri, obavljajući jednu ulogu, najčešće istovremeno obavljaju i neke druge menadžerske uloge.“ (Šunje, 2003, str. 18,19)

Mada ovaj model ne prikazuje proces odlučivanja, on je bitan jer dozvoljava poređenje najvažnije funkcije menadžera i top-menadžera.

Top-menadžer se bavi, relativno slobodno, uz okvirnu saglasnost vlasnika svim ključnim funkcijama i poslovanjima u ulozi vrhovnog nalogodavca i kontrolora o svim pitanjima

poslovanja preduzeća, a poslovni uspjeh mu je glavni zadatak i odgovornost. To mu je i glavni kriterijum u mjerenju uspjeha.

Poslovanje u budžetskoj obrazovnoj instituciji svakako nije primarni predmet interesa, već je to zadovoljavanje društvenih potreba, radi čega je ustanova i osnovana, a shvatanje je prvenstveno usmjereno na upotrebu sredstava koja je budžet stavio na raspolaganje, na najefikasniji i najfunkcionalniji način. Naravno da se ne spori činjenica da se, u okviru poslovanja budžetske obrazovne institucije, nužno obavljaju nabavke sredstava od sredstava za održavanje univerziteta do nastavnih sredstva, pa i usluga studentskih i drugih servisa. Ali, to se nikako ne može približiti poslovanju koje se odigrava na tržištu, uz konkurenciju i s ciljem da se dođe do profita. Top-menadžer (rektor, prorektori, dekani, prodekani, direktori) po svojoj stvarnoj ulozi i funkcijama u poslovanju univerziteta nikako se ne uklapa u idealni tip menadžera koji se nalazi u postulatima menadžera kao stratega i vizionara poslovanja.

Sa privatnim visokoškolskim ustanovama stvar stoji mnogo drugačije. Uistinu, i one su u pogledu bitnih odgojno-obrazovnih djelatnosti dužne da ispunjavaju zakonom propisane obaveze i utvrđene standarde. Međutim, u poslovnom dijelu one imaju veoma široke mogućnosti.

Privatne visokoškolske institucije se sukobljavaju sa snažnom konkurencijom razvijene tradicionalne mreže besplatnih (javnih) univerziteta čiji je vlasnik država. One, u toj konkurenciji, moraju da privuku platežno sposobnu klijentelu, a da bi u tome uspjele, one moraju tim korisnicima da ponude izvjestan ekskluzivitet, ali bez remećenja osnovnih, propisanih obrazovnih programa i standarda rada. Takve visokoškolske institucije (univerziteti, fakulteti) moraju (trebalo bi) da nude i realiziraju više i bolje nego što se, po shvatanju korisnika, može dobiti u državnim (javnim) univerzitetima i što vrijedi posebno platiti.

Vlasnik ovakve (privatne) visokoškolske institucije može biti bilo koji subjekt (osim onoga kome to zakon zabranjuje), bilo to grupni ili kolektivni. Međutim, specifičnost je menadžmenta privatnih visokoškolskih institucija, što njeni glavni menadžeri (rektori, dekani) i njihovi zamjenici (prorektori, prodekani) moraju biti iz odgojno-obrazovne struke, tj. subjekti koji su vlastitim obrazovanjem stekli određene, odgovarajuće nivoe profesionalnog obrazovanja i verifikovane prakse (odgovarajući izbori u zvanju). Ostali sastav menadžmenta mora biti u skladu sa potrebama tih visokoškolskih institucija (njenom organizacijom i razvijenošću) i važećim propisima. Najčešće, javljaju se menadžeri srednjeg nivoa pravne i finansijske struke.

Primjer privatnih visokoškolskih institucija (univerziteti, fakulteti) ukazuje na pojavu tipa menadžera koji je osposobljen za obavljanje objedinjenih menadžerskih funkcija. Moguće je da vlasnik i top-menadžer budu spojeni u istom subjektu odgovarajućih kvalifikacija te da oni, uz pomoć određenih stručnih saradnika koji nemaju status

menadžera ili su to "menadžeri prve linije", menadžeri na prvoj organizacionoj razini/ljudi, koordiniraju rad operativnih izvršilaca na organizacionom dnu.

On obavlja sve uloge top-menadžera (interpersonalne, informacione, uloge poslovnog odlučivanja) i sve bitne funkcije menadžmenta (planiranje, organiziranje, kadrovsku funkciju, vođenje, marketing, kontrolu) uz pomoć stručnih izvršilaca ili uz pomoć posebno angažiranih lica i institucija.

Identifikacija univerzitetskog menadžera (menadžmenta)

Najsloženija situacija sa identifikacijom menadžmenta i menadžera je na univerzitetima, (Dervišbegović, 1997) kako na državnim, tako i na privatnim. (Bulatović, 2002); (Shepherd, 1988) Po zakonu, fakulteti ne bi trebali biti i dalje pravna lica, što, u načelu, podrazumijeva da se prava i odgovornosti fakulteta u poslovanju, kao i odgovarajući menadžment prenose na Univerzitet kao pravni subjekat. (Poggeler, Nemeth, 2002) Međutim, zakonskim reguliranjem odnosa fakulteta i univerziteta po kojem fakulteti mogu postojati samo u okvirima univerziteta, reguliranjem stručnog i akademskog obrazovanja i položaja institucija u međusobnim odnosima, kao i raspored nadležnosti i odgovornosti kolektivnih organa pogoduje da se u njihovom poslovanju primijeni idealnotipski koncept menadžmenta. Teškoće su u još uvijek necentraliziranim (neintegriranim) univerzitetima, gdje su fakulteti još uvijek samostalni pravni subjekti. Takav je i Univerzitet u Sarajevu.

Za državne univerzitete i fakultete jasno je da u poslovnoj sferi možemo govoriti samo o strogo restriktivnom menadžmentu jer:

- a) broju studenata koje će pojedini fakulteti upisati u određenom statusu odlučuju ministarstvo uz utjecaj univerziteta;
- b) za dio studenata sredstva se osiguravaju budžetom;
- c) cijene studija samofinansirajućih studenata formiraju se pod kontrolom i uz utjecaj nadležnog ministarstva, itd.

Sve je to dovelo do situacije da se na fakultetima pored dekana, uvede i status menadžera, kao lice koje ima posebnu odgovornost za nastavno poslovanje, ali je podređeno dekanu. Dakle, na državnim fakultetima i univerzitetima ne može se govoriti o standardnom tipu menadžmenta i menadžera, iako se ti fakulteti mogu, u određenim slučajevima, baviti i vanobrazovnim poslovima koji donose prihod (npr. izdavanje prostorija, pružanje određenih intelektualnih usluga, stručnih savjeta, itd.) Univerzitet u privatnom vlasništvu, pogotovo ako je to jedan individualan subjekt, teži da upravljanje materijalnim i finansijskim sredstvima centralizira i koristi ih uz najmanje troškove i uz dobit.

Uvažavajući prethodno rečeno, riječ je o dvije tipične situacije:

1. univerzitet je jedina djelatnost i jedini (ili glavni) izvor prihoda vlasnika;
2. univerzitet je samo jedna specifična poslovna jedinica u poslovnom sistemu vlasnika.

Rektor univerziteta može biti vlasnik univerziteta ako ispunjava zakonske uvjete, i tada on objedinjuje poslove izvan i u procesu obrazovne djelatnosti i vrhovni je njihov upravljač. Rektor može biti i drugo lice koje ispunjava uvjete, npr. istaknuti naučnik, ali je i on, iako su nedležnosti rektora definirane zakonom i statutom univerziteta, u velikoj zavisnosti od vlasnika, jer, privatni univerzitet je privatni posjed vlasnika, on je u sistemu, njegova poslovna jedinica koja mora biti profitabilna. S obzirom da rektor (kao ni dekani) ne mora biti upućen u ekonomiju i ekonomiku, u pravno – administrativne i druge vanobrazovne aspekte poslovanja, susrećemo se sa *menadžerom univerziteta*, koji vodi vannastavne poslove, ali i neke poslove u uskoj vezi sa obrazovnim procesima i u njihovoj funkciji.

Na takvim univerzitetima veoma je teško identifikovati stvarne menadžerske uloge, ovlaštenja i odgovornosti rektora, dekana, menadžera fakulteta i univerziteta, s jedne strane, i vlasnika i menadžment sistema u okviru koga posluje univerzitet, s druge strane. Kada univerzitet ne spada u drugi, širi poslovni sistem, veoma je teško razlučiti normativno određene nadležnosti i odgovornosti između menadžerskih i kolektivnih organa, kao i između organa univerziteta i fakulteta. Još je teže to učiniti u praksi. Postavlja se jedno veoma složeno i značajno pitanje: šta u sferi obrazovnog menadžmenta donosi koncept da su to državne i privatne ustanove koje su u obavljanju obrazovnog posla samostalne? Nije li to nov koncept samostalnosti univerziteta? Očigledno je da je to veoma složen i teško ostvarljiv koncept. Samostalnost se uglavnom promatra kroz materijalnu i pravnu osnovu, a ta materijalno – pravna samostalnost uvjet je i za samostalnost obrazovnog i odgojnog procesa, a to znači i menadžmenta u obrazovanju.

Iz dosad izloženog relativno se jasno vidi *izvršilački karakter* menadžmenta u obrazovanju. Osnovne okvire postavlja država, ona nam manje – više određuje planove i programe i uvjete koje moraju ispunjavati njihovi izvođači, propisuje uvjete pod kojima se ti programi mogu izvoditi uključujući i organizacionu strukturu, kao i način stjecanja sredstava ovim djelatnostima. Menadžment obrazovnih institucija na to utječe uglavnom posredno, a glavni mu je zadatak da organizira izvršenje od države postavljenih zadataka. Generalno uzevši, to se podjednako odnosi kako na državne, tako i na privatne obrazovne ustanove.

Da li nam prethodna razmatranja dozvoljavaju navedeni zaključak? Osnov pitanja je činjenica da pravne okvire države moraju poštovati sve legalne organizacije. Međutim, regulativa koja se odnosi na ustanove, a posebno na one obrazovne, daleko je detaljnija i konkretnija, a mogućnosti menadžmenta suženije. U tom smislu, čak i u privatnim obrazovnim organizacijama može se konstatovati samo specifičan oblik restriktivnog menadžmenta. I drugo, evidentno je da se menadžment obrazovnih ustanova jasno dijeli na dvije sfere:

1. uvjetno nazvanu poslovnu sferu i
2. obrazovnu sferu.

U poslovnoj sferi, ma koliko ona bila ograničena, otkrivamo funkcije menadžmenta i uloge menadžera, pri čemu je to evidentnije i naglašenije manifestovano u privatnom sektoru obrazovanja. Sve što smo do sada rekli o menadžmentu u poslovnoj sferi obrazovanja važi i za specijalne visokoškolske institucije (vojska, policija, diplomatija itd.) kao i za obrazovne oblike u kompanijama i druge oblike obrazovanja koji svoje funkcije ostvaruju u okvirima rada drugih sistema, s tim što je sve to jače naglašeno. Moguće je, čak, da takvi oblici i nemaju svoj menadžment u sferi materijalno – finansijskog poslovanja. Primjer za to su oni oblici obrazovanja u preduzećima koji nemaju stalne organizacione oblike, planove i programe obrazovanja. (Milosavljević, 2003) Sve njihove materijalnofinansijske transakcije vezane su i posredovane za menadžera ljudskih potencijala (ljudskih resursa, kadrova) preduzeća. Razlog tome je djelatnost koja nameće dominaciju odgojno-obrazovnog procesa i njegovih rezultata kao kriterijuma uspješno ostvarenog cilja.

Planiranje promjena u obrazovanju

Promjene u obrazovanju svojstvo je procesa obrazovanja. Te promjene se odigravaju, pod dejstvom raznih faktora, prvenstveno u:

- (1) sadržaju i metodu obrazovanja,
- (2) organizaciji obrazovanja,
- (3) dostupnosti obrazovnim sadržajima,
- (4) osposobljenosti prenosilaca i stvaralaca znanja,
- (5) osposobljenosti primalaca znanja,
- (6) potrebama društva i pojedinaca za znanjem i određenim stepenima osposobljenosti. (Milosavljević, Vukanović, 2000)

Na račun zaostajanja obrazovanja u zadovoljavanju društvenih potreba izrečeno je mnogo, pretežno neopravdanih kritika koje nisu uvažavale dvije bitne činjenice:

- a) faktičke materijalne i kadrovske mogućnosti društva i
- b) proces ostvarivanja i disperziju novog saznanja.

Idealni tip obrazovne institucije i procesa obrazovanja je zamisao koja se razvijala. Prekretnica u zamisli idealnog tipa javlja se sa Komenskim, i njene su osnove u: organizovanoj školi humanističke organizacije, višestepenoj, uređenoj i povezanoj s mehaničkim modelom. Već sama zamisao škole kao organizacije podrazumijeva stalno prilagođavanje promjenama u okruženju. U toj zamisli/dinamičkom idealnom tipu usmjerenost škole je uvijek na najnovija znanja:

- a) samoj školi, njenim metodima, organizaciji, opremi, itd., i
- b) sadržaju nastave kojom se prezentiraju najnovija i društveno najupotrebljivija saznanja.

Međutim, ta orijentacija teško se ostvaruje, prvo, zbog mnogo prepreka u stjecanju saznanja o novim znanjima, a pogotovo o onima koja su u nastajanju; i drugo, zbog ograničene materijalne i kadrovske osposobljenosti.

Planiranje promjena u školama i obrazovanju, polazeći od idealnog tipa dinamičkog razvoja obrazovanja/obrazovanja u funkciji razvoja društva koje se i samo razvija, ima u vidu sva bitna događanja u razvoju društva i okruženja škole, s naglašenim osloncem na aktualna i predviđena saznanja nauke. Obavještenost o savremenim idejama i istraživanjima, o čemu je najobavještenije visoko obrazovanje, mora se stjecati i koristiti upravo kroz međusobnu povezanost svih nivoa i tipova obrazovanja uključujući i neorganizirano obrazovanje i s osloncem na sve medije i medijatore obrazovanja.

U tom smislu, svaka posebna obrazovna jedinica mora imati svoje planove, ali uklopljene u koncepcije i planove sistema. Menadžment obrazovanja u tome ima bitnu ulogu! Ustvari, i svaki plan je samo jedan idealiziran tip prognostičke zamisli.

Osnivanje visokoškolskih institucija

Sistem obrazovanja je reguliran i visoko organiziran, programiran sistem kojim se nužno upravlja te se u njemu primjenjuju određene odredbe, činioci i odnosi karakteristični za menadžment uopće, ali ne svi i ne na isti način.

Sistem obrazovanja je pod neposrednom ingerencijom države i državnih organa koji donose strateške odluke o osnivanju, razvoju, organizaciji, programima obrazovanja i načinu ostvarivanja te koji obavljaju poslove nadzora i vrednovanja rezultata. U sistemu imamo razne oblasti i nivoe obrazovanja koje se umnogome međusobno razlikuju. Iz navedenih razlika proističu i one između menadžmenta i menadžmenta u obrazovanju. One su u praksi relativno velike čak i kada se radi o obrazovanju u tržišno – usmjerenim organizacijama obrazovanja.

Visokoškolske obrazovne institucije se formiraju po određenim kriterijumima (standardima) koji su, u suštini, procjena odnosa potreba i opravdanosti njihovog zadovoljavanja. Ovi kriterijumi (standardi) jesu izvedeni – izvođeni iz raznih situacija realnosti, ali su toliko uopćeni i unutar njih su često veoma prenaplašena svojstva nekih činilaca tako da imaju više svojstava idealnog tipa nego modela realnosti. Primjer fakulteta sa minimalnim brojem studenata je u tom smislu vrlo ilustrativan. U navedenom slučaju samo je idealan tip moguć kao polazni kriterijum vrednovanja osnivanja institucije – i to idealno izveden „idealiziran model”. Ovdje se, kao i u cijelom istraživanju, ponavlja pitanje značenja pojma i procedure „izvođenja“.

Nesporno je da svaka obrazovna institucija polazi od idealnog tipa potrebnih znanja u budućnosti jednostavno zato što znanje i ukupna osposobljenost podrazumijevaju vrijednost i funkcionalnost koji traju kroz dug vremenski period, mada ne sva podjednako i ne jednako primjenljiva. Ovi početni idealni tipovi se kompariraju sa stvarnim efektima i tako kao „analitički“ instrument služe kao osnova mjerenja i vrednovanja.

Organizovanje visokoškolskih institucija

Idealan tip, formuliran kao paradigmatički princip jednakih šansi, komponenta je svakog mjerila ostvarenja odgovarajuće lokacije i svojstava odgojno-obrazovnih ustanova. Idealni tip jednakih šansi u našem slučaju podrazumijeva i jednake šanse u obrazovanju, odnosno, ako to konkretiziramo, približno istu teritorijalnu, geografsku udaljenost svim potencijalnim polaznicima do škole i iste materijalnotehničke uvjete obrazovanja u tim institucijama. U praksi, to nije moguće ostvariti te i nema takve praktične situacije. Idealni tip se na taj način pojavljuje:

- a) kao inicijalni i
- b) kao kriterijum, kao osnove mjerenja u dvije sfere: sfere prostorne udaljenosti i u sferi metoda i opremljenosti obrazovnih ustanova.

Ipak, konkretne kriterijume daje normativni ili naučno-stručni model. Taj model je, ustvari, izveden iz idealnog tipa, i uvažava i stvara društvene mogućnosti. Ukoliko je situacija u rasporedu na određenoj teritoriji sličnija idealnom tipu, utoliko je ona bolje vrednovana. I obrnuto.

Idealnotipsko vrednovanje u visokoškolskim institucijama

Da bi se odgovorilo na mnoštvo pitanja koja proističu iz hipotetičke postavke da se idealni tipovi mogu javiti i da se javljaju u vrednovanju obrazovanja, moramo prvo objasniti pojam i proceduru vrednovanja kao i odnos vrednovanja i vrijednosti sa idealnim tipovima. Polazeći od pojmova ideala, idealizacije i idealnog, konstatujemo da je proces idealizacije u suštini proces vrednovanja. Ako je **ideal** i **idealno** ono što sadrži i izražava neku najvišu vrijednost kojoj se teži, koja je nedostižna jer je utopijska, dakle - zamisao nedostižne vrijednosti, onda je **idealni tip** zamisao neke pojave *društvene stvarnosti*, u kojoj su te vrijednosti posebno naglašene (prenaglašene). To su idealni tipovi društveno prihvaćenih, afirmiranih odredaba, svojstava i ponašanja koja se na listi određenih vrijednosti tretiraju kao pozitivna i poželjna. Međutim, orijentacione vrijednosti su proizvod ljudi kao i njihovi ideali; stanja i situacije odgovaraju karakteristikama društvenog doba, nivou društvenog razvoja – materijalnog, psihičkog, intelektualnog i duhovnog. Međutim, znanje i umijeće su trajne i uvijek visoko cijenjene i uvažavane vrijednosti čijim se dostizanju uvijek, kroz sve periode postojanja i zadovoljavanja ličnih, grupnih, zajedničkih i društvenih potreba, teži.

Blagostanje u materijalnom i društvenom smislu, sigurnost i sloboda bitne su i trajne kategorije vrijednosti kojima ljudi trajno teže. I o njima postoje suštinski idealni tipovi koji su u osnovi svih ostalih, te su također i u osnovama vrednovanja obrazovanja. Podrazumijeva se da se ovi idealni tipovi javljaju u raznim interpretacijama i kao mnogi parcijalni idealni tipovi. Dakle, obrazovanje i obrazovanost su oduvijek bili idealni tip promocije u društvu, kao i bitan faktor individualne i društvene moći.

Zaključak

Visokoškolske institucije u zemljama sa područja Zapadnoga Balkana koje nisu članice EU imaju jasan zadatak; ispuniti definirane kriterije postavljene od strane potpisnika Konvencije a tiču se akreditacije visokoškolskih ustanova koje su na tragu Evropskim edukativnim standardima i smjericama koje osiguravaju kvalitet u Evropskom prostoru visokog obrazovanja. Te kriterije je nužno ispuniti kako bi se pristupilo procesu akreditacije, odnosno kako bi se uspješno završio sam proces akreditacije.

Sam proces akreditacije je složen i zahtjevan i ide u rasponu od potpune akreditacije prvorangiranog univerziteta u Srbiji, do Univerzita u Sarajevu koji još nije ni integriran, a posebno ne akreditiran. Uzroke sporog procesa integracije pa i akreditacije na pr. Univerziteta u Sarajevu treba tražiti ponajviše, s jedne strane, u nedostatku želje i kapaciteta za tako nešto, a sa druge, u preplitanju nadležnosti nekoliko nivoa vlasti na malom prostoru na kojem egzistira Univerzitet u Sarajevu (državna, federalna, kantonalna). Stanjem u kojem se nalazi Univerzitet u Sarajevu, ne može biti zadovoljan ama baš niko, posebno ne studenti koji su ovakvim stanjem mnogo oštećeni. Fakulteti nisu kurentni samostalno, kao pravni subjekti, na evropskom tržištu kapitala, nemaju mogućnosti i nisu ravnopravan partner prestižnim evropskim univerzitetima. Dakle, za neintegrirane nema akademske saradnje s evropskim univerzitetima, nema mobilnosti studenata i profesora mada je ta mobilnost sastavni element Bolonjskog procesa. Razvijeni obrazovni sistemi i Univerziteti u zemljama EU svoje nedostatke u sveukupnoj relizaciji zacrtanih Bolonjskih principa kompenziraju baš pojačanom mobilnošću i razmjenom znanja.

Pred visokoškolskim institucijama (privatnim i javnim) u zemljama Zapadnog Balkana koje nisu članice EU stoje brojni zadaci a EU i nacionalni obrazovni sistemi očekuju odgovore na mnoga pitanja od kojih su, između ostalih i da li su dostignuti planirani standardi, da li je Bolonjom osiguran kvalitativan i kvantitativan rast fonda u univerzitetskim bibliotekama, je li osigurana bolja opremljenost univerzitetskih laboratorija, koliko je Bolonja učinila na kompjuterizaciji visokoškolskih institucija, koliko diploma stečenih na univerzitetu u bilo kojoj zemlji Zapadnog Balkana, potpisnici Bolonjske deklaracije, imaju svoje značenje u zemljama koje su članice EU, da li je Bolonjskim procesom načinjen preustroj sistema visokog obrazovanja u zemljama Zapadnoga Balkana kako bi isti bio razumljiv i vjerodostojan i konačno, jesu li studenti zadovoljni? Šta misle profesori?

Literatura

Bogdanović S.,(2004) *Organizacijski diskurs obrazovanja odraslih*, časopis "Obrazovanje odraslih – ključ za XXI stoljeće", br. 1, vol. IV, Bosanski kulturni centar – Institut za međunarodnu saradnju njemačkog saveza visokih narodnih škola, Sarajevo,

- Bulatović R. (2002) *Andragoški zapisi*, Institut za andragogiju i pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd
- Dervišbegović M. (1997) *Socijalna pedagogija sa andragogijom*, Univerzitetska knjiga, Sarajevo
- Milosavljević G. (2003), *Projektovanje obuke*, Bemust, Sarajevo
- Milosavljević G., Vukanović S., (2000) *Profesionalno obrazovanje na distancu*, Čigoja štampa, Beograd, 2000.
- Obralić, H. (2011) *Vrednovanje u obrazovanju*, Sarajevo
- Obralić, T. (2010), *Specifičnosti menadžmenta u obrazovanju*, Sarajevo
- Poggeler F., Nemeth B., (2002) Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education, in: *Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy*, International Conference on the History of Adult Education, Peter Lang Publishing
- Shepherd Knowles Malcolm, (1998) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Book Company
- Šunje A. (2003) *Top-menadžer, vizionar i strateg*, Tirada, Sarajevo

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada
Lektor: Lejla Dučić, prof.

Dr.sc. **Ljubomir Zuber**, doc.
Filozofski fakultet Pale
Istočno Sarajevo, BiH
ljubomirzuber11@yahoo.com

MA **Aleksandra Mandić**
BLC Koledž Banja Luka
Banja Luka, BiH
sandym_87@hotmail.com

ETIKA I ONLINE MEDIJI

Sažetak

Početak 21. vijeka su obilježile tehnološke promjene koje su dovele do transformacije prirode i etike novinarstva. Konvergencija masmedijskih tehnologija sa digitalnim alatima za prikupljanje, obradu i diseminaciju informacija uslovlila je prilagođavanje medijskih organizacija tehnološkim izazovima. Štampani mediji pokreću svoje web stranice, televizija se digitalizuje, tv i radio stanice pokreću svoje online platforme, javlja se veliki broj medija na mreži koji nisu u vezi sa tradicionalnim medijskim kućama, već posluju samostalno, a tu su i društvene mreže. Online mediji potiču nastanak novih oblika novinarstva, koji su, prije svega, interaktivni, a građani sada imaju priliku da stvaraju i razmjenjuju informacije, tako da komunikacija u online medijima postaje višesmjerna. Komunikatori u online medijima nisu samo profesionalni novinari, već ljudi različitih struka i obrazovanja, koji različito poznaju i primjenjuju novinarsku etiku. Ovim radom pokušaće se odgovoriti na pitanja koliko se etički principi novinarstva usvojeni za tradicionalne medije mogu primijeniti na novo informacijsko okruženje, da li je etiku online medija moguće utemeljiti na opštoj etici, etici medija i deontologiji novinarstva, kao i kakvo je trenutno stanje u online medijima u BiH i svijetu kada je ova problematika u pitanju.

Ključne riječi: *etika, novinarstvo, online mediji, medijska etika*

ETHICS AND ONLINE MEDIA

Abstract

The beginning of 21. century was marked by technological changes that led to the transformation of the nature and ethics of journalism. The convergence of mass media technologies with digital tools for the collection, processing and dissemination of information resulted in the adjustment of media organizations to technological challenges. The press launches their websites, television is digitized, TV and radio stations are launching their online platforms, there is a large number of online media which are not connected with traditional media companies, but operate independently, and there are social networks. Online media encourages the emergence of new forms of journalism, which are primarily interactive, and citizens now have the opportunity to create and share information, so that communication in online media becomes multidirectional. Communicators in online media are not only professional journalists, but people of different professions and education, who know and apply journalistic ethics differently. This paper will attempt to answer the questions how the ethical principles of journalism adopted for traditional media can be applied to the new information environment, whether the ethics of online media can be based on general ethics, media ethics and deontology of journalism, and what is the current state of online media in BiH and world when it comes to this issue.

Key words: *ethics, journalism, online media, media ethics*

Uvod

Etika (grč. *ethos*- običaj, navika) je filozofska disciplina koja istražuje porijeklo, motive, normu i svrhu moralnog djelovanja i prosuđivanja. Ona podrazumijeva primjenjivanje određenog skupa vrijednosti koje je pojedinac usvojio da bi ostvario cilj koji je sebi postavio i kojeg smatra ispravnim. Naše etičke vrijednosti čine temelje na kojima donosimo etičke odluke i one su u osnovi naših stavova o moralnim pitanjima. Istinsko moralno rasuđivanje mora da uzme u obzir i osjećanja i uvjerenja u vezi s nekim pitanjem. Utemeljivačem etike kao teorije o moralnom djelovanju koje podrazumijeva empiriju smatra se Aristotel. Moral (lat. *mos, moris*- običaj, vladanje, ponašanje) predstavlja oblik praktičnog odnosa čovjeka prema sebi i drugima, određuje kakvo ljudsko djelovanje treba biti, a pripadnici zajednice prihvaćaju te principe i podvrgavaju im se. Paul Ricoeur pravi razliku između etike i morala, odnosno onoga što se smatra ispravnim i onoga što se nameće kao obavezujuće. Kunczik i Zipfel (2006: 104) smatraju da je bolje govoriti o novinarskom moralu, a ne novinarskoj etici, s obzirom na to da se moral odnosi na zahtjeve i norme ponašanja sa kojima se susrećemo, a etika na moralne osjećaje i kriterijume za dobro i pravično djelovanje. Ipak, sintagma koja je široko prihvaćena u nauci o medijima je *novinarska etika* i u okviru ove profesije podrazumijeva novinarski ispravno i dobro. Mnogi aspekti ljudskog ponašanja nisu obuhvaćeni nekim formalnim pravilima i zato novinari moraju negdje drugo tražiti uputstva za odgovarajuće ponašanje u takvim situacijama. Odgovore na ta pitanja pruža široka koncepcija ideja o tome što je dobro, a šta nije, odnosno koncepcija moralnosti ili etike. Problem za novinare je u tome što nijedna etička teorija nije opšteprihvaćena u cijelom svijetu. Generalno gledajući, novinari podliježu relativno malim pravnim ograničenjima, koja su samo okvir za njihovo djelovanje. Zato je u praksi potrebno i samoograničavanje, koje se pojavljuje u obliku izrazito važne profesionalne, novinarske etike. Deontologija, odnosno profesionalna etika, ukazuje na pravila za sprovođenje u djelo one etike na polju koje joj je jedinstveno. To je skup obaveza koji osigurava regulisanje određene prakse i može da proističe isključivo iz morala. Etika informisanja se tiče novinara i onih koji su na čelu medija, ali i korisnika medija.

Novinarska etika u 21. vijeku

21. vijek je vijek ubrzanih tehnoloških promjena koje su uslovile transformaciju prirode i etike novinarstva, kako klasičnih, tako i online medija. Kultura tradicionalnog novinarstva, koja treba da se oslanja na osnovne postulate novinarstva kao što su nepristrasnost, istinitost, zaštita izvora je sve više u sukobu sa kulturom online novinarstva, koja se zasniva na neposrednosti, transparentnosti i pristranosti. Klasični mediji pokreću online platforme (web stranice, portale, blogove, profile na društvenim mrežama), a njihovi zaposlenici se prilagođavaju novim standardima poslovanja, dopunjavaju ili potpuno mijenjaju prethodno stečene navike i pravila pri prikupljanju, obradi i odašiljanju informacija raznolikoj i sve brojnijoj publici. Komunikacija postaje višesmjerna, tako da građani dobijaju priliku da kreiraju i šalju informacije, odnosno i sami postaju komunikatorima, služeći se prvenstveno novim tehnologijama. Povećanjem konvergencije online i offline medija, gubi se tradicionalna podjela medija, odnosno od tradicionalnih medija se očekuje da svoje djelovanje prošire na mrežu, a od online medija da prihvate osnovne postulate novinarstva i djeluju u skladu sa već prihvaćenom etikom medija, u obliku koji odgovara prirodi novih medija.

Sistem etike je neophodan za vođenje društvenih odnosa. Javnost očekuje protok tačnih informacija, od novinara se očekuje da izvještavaju istinito i objektivno, a kada to ne čine opada im kredibilitet. Masovni mediji su veoma uticajni u demokratskom društvu i nalaze se na raskršću između građana i njihovih političkih, ekonomskih i društvenih institucija kao takvi su ključni za prenošenje kulturnih vrijednosti. Određuju uslove za to koje vrijednosti će biti važne i nude putokaze za etičko ponašanje kroz širenje informacija u vidu teksta, zvuka i videa, odnosno proizvodnju i marketing masovne zabave. Novinarstvo treba „pribaviti i širiti informacije o stvarima od javnog interesa, o tome zauzeti stav i kritizirati kako bi se utjecalo na proces formiranja mišljenja“ (Kunczik, Zipfel 2006: 104). Međutim, u kapitalističkim društvima mediji moraju poštovati i zahtjeve tržišta, zadovoljiti apetit javnosti za spektakularnim i senzacionalnim, praveći informativne sadržaje koji ne prenose određene moralne vrijednosti, koji nisu od društvenog značaja i nemaju mnogo veze sa demokratskim procesom. Bez obzira na izvor i sadržaj informacija, društvo ima pravo da očekuje određeni nivo etičkog ponašanja od medijskih institucija, a kada toga nema, dolazi do krize povjerenja.

Wilke razlikuje tri nivoa medijske etike: teorijski, empirijski i pragmatični, pri čemu svakom od njih pridaje jednak značaj. Teorijski nivo se odnosi na strukturalne, ekonomske i političko-pravne uslove etičnog djelovanja i na primjenu koncepcija, empirijski na etično ponašanje novinara, a pragmatični na posredovanje etičkih normi u obrazovanju i njihovu primjenu u novinarskoj profesiji. Potrebno je razlikovati i individualnu i etiku medijskog sistema. Etika medijskog sistema se odnosi na to kakvu odgovornost imaju oni koji donose zakone koji su u vezi sa medijima, vlasnici medija, zaposleni u medijima, ali to novinare ni u kom slučaju ne oslobađa lične odgovornosti. Moguće je razlikovati i tri nivoa novinarske etike: deskriptivni, strateški i normativni. Deskriptivna etika se bavi opisivanjem prakse novinara, ali i vrijednostima na koje se novinari pozivaju, strateška se odnosi na regulaciju medija, a normativna na dužnosti i prava. Neki autori (Korni, Đorđević) novinarsku etiku dijele na normativnu i primijenjenu, pri čemu je normativna etika najčešći oblik teorijskih i praktičnih rasprava. Ona omogućava da stvaramo norme koje će usmjeravati moralno ponašanje novinara i medija, dok primijenjena veoma zaostaje za normativnom.

„U teoriji je apsolutna istina cilj kojem bi svaki medijski radnik trebalo da teži. Međutim, u praksi primjena tog principa najčešće zavisi od okolnosti i uloge moralnog agenta“ (L.A. Dej 2004: 105). Iz novinarske perspektive postoji veliki broj stavova o tome šta, zapravo, predstavlja istinito novinarsko izvještavanje. Prije svega ono mora biti tačno, činjenice se moraju provjeriti i zasnivati na čvrstim dokazima. S druge strane, novinarsko izvještavanje bi trebalo da promovira i razumijevanje, odnosno priča bi trebala da sadrži što više dostupnih relevantnih informacija koje bi čitaocu/gledaocu/slušaoocu ponudile objašnjenje činjenica i njihov kontekst. Izvještavanje u bilo kom obliku mora biti pošteno i uravnoteženo, što podrazumijeva odsustvo novinarske pristrasnosti. Ono što ugrožava navedene standarde je žurba medija ili novinara da donesu sud kada obrađuju neku priču, tzv. pomama ili mentalitet stada.

Medijski radnici se suočavaju sa moralnim nepoznicama informacionog doba i pribjegavaju standardizaciji pri kreiranju programa, zato što se od njih očekuje da svojim

sadržajem pokrivaju interesovanje što većeg dijela publike. Medijii njihovi uposlenici stavove o društvenoj odgovornosti mogu steći kroz promociju pozitivnog korporativnog imidža i na taj način stvoriti skup korporativnih vrijednosti, ali i kroz učešće u životu zajednice, interesovanjem za pitanja koja se tiču sredine u kojoj rade.

Etika online medija

Proces digitalizacije je uticao na porast broja dostupnih sadržaja, a državi je otežao kontrolu tih podataka. S obzirom na to da ne postoji način kontrolisanja Interneta na međunarodnom nivou, odnosno sadržaja koje nudi, samoregulacija se nameće kao rješenje za povećanje online odgovornosti i mehanizam naklonjen slobodi govora. Ključna uloga samoregulatornih mehanizama je poticanje povjerenja javnosti u medije. Mediji moraju biti odgovorni ako žele da zadrže ulogu *psa čuvara* i upravo samoregulacija potiče medijsku odgovornost prema publici, kao i kvalitet medija kroz dobrovoljne mehanizme koje novinari, urednici i izdavači slijede.

Temeljni etički principi novinarstva za tradicionalne medije su usvojeni tokom prošlog vijeka, a danas je značajno utvrditi u kojoj se mjeri te norme mogu primijeniti na novo informacijsko okruženje. Etičke vrijednosti novinarstva se najvećim dijelom prenose na online novinarstvo, ali je na Internetu kršenje tih pravila prisutnije.

Samoregulacija se u različitim kulturama različito tumači. U razvijenim zemljama je potpuno prihvaćena od strane novinarskih stručnjaka, ali i publike, dok je u tranzicijskim društvima još uvijek na nivou zagovaranja ili se slabo primjenjuje. Samoregulacija bi trebala da štiti prava novinara, da im pomogne da ostanu nepristrasni i samostalni, kao i da im se ukaže na eventualne profesionalne greške ili kršenje nečijih prava.

Shvatanje društvene odgovornosti kao moralne obaveze ogleda se u tri samoregulatorna mehanizma: kodeksu postupanja, medijskom ombudsmanu i novinskim savjetima. U slučaju odsustva medijske etike javlja se medijska manipulacija, pod kojom se podrazumijeva sistematsko zloupotrebljavanje medija i svjesno kršenje etičkih normi. Upravo je medijska manipulacija dovela u pitanje etiku novinarstva, naročito kada su u pitanju novi mediji koji se još uvijek ne vode ustaljenim principima. Novi mediji bi trebali samostalno regulisati sadržaj koji se proizvodi u njihovo ime, kako bi održali određeni nivo kvaliteta, tematski fokus i jezički stil.

Novinarima i građanima je u sklopu kodeksa za medije ili posebnih publikacija i radionica potrebno ponuditi smjernice za rješavanje složenih etičkih pitanja u novinarstvu, da bi se ono afirmisalo i podstaklo javnu raspravu. Neke od smjernica podrazumijevaju teme kao što su tačnost, privatnost, različitost, vrijeđanje, nepristrasnost, nezavisnost, učestvovanje publike, pouzdanost i zaštitu izvora, ispravku grešaka, saglasnost.

Autorska prava i plagijat

Ugrožavanje autorskih prava definiše se kao neovlašteno korištenje tuđeg intelektualnog vlasništva. Na Internetu podrazumijeva neovlašteno kopiranje i korištenje kulturnih proizvoda u elektronskom obliku. Digitalno piratstvo najčešće označava besplatnu distribuciju kulturne produkcije i ne zasniva se na sticanju materijalnih dobara, što je izazvalo debatu u vezi s tim da li predstavlja krađu ili slobodan protok informacija.

Nove tehnologije novinarima uveliko olakšavaju posao, ubrzavaju proces pronalaska relevantnih podataka, kojih sada ima u izobilju, olakšavaju obradu i odašiljanje poruka, ali i olakšavaju krađu tuđih tekstova, fotografija, video zapisa i sl. Novinari koji su obrazovani i koji se pridržavaju etičkih standarda, znaju da sadržaje preuzete od agencija i drugih medija ne smiju prisvajati, već ih imaju pravo izmijeniti u skladu sa koncepcijom medija za koji rade, ali uz navođenje izvora, odnosno autora. Isti je slučaj i sa fotografijama. Na Internetu postoji mogućnost za identifikaciju legitimnosti online fotografija u vidu obrnute pretrage (npr. pomoću pretraživača TinEye ili Googlovog plugin-a), da bi se utvrdilo da li je fotografija korištena ranije u drugom kontekstu. Online medijima je lakonaznačiti sadržaje preuzete iz drugih medija, navođenjem linka koji vodi izvornoj stranici. Veliki broj online medija preuzima sadržaje od svojih konkurenata, a oni kojima je stalo do zadržavanja publike i održanja kredibiliteta se striktno pridržavaju navođenja izvora, uz napomene o eventualnim izmjenama. Ako novinar mora koristiti sadržaj koji nije verifikovan, trebala bi se uz sadržaj staviti napomena koja pojašnjava odakle dolazi informacija i zašto bi mogla biti nepouzdana.

Samoregulacijska tijela u BiH i zemljama u okruženju

Bosna i Hercegovina i zemlje u okruženju suočene su sa digitalizacijom, ubrzanim razvojem informaciono-komunikacionih tehnologija i tehnički su djelimično u zaostatku za razvijenim državama, ali su problemi etičnosti i odgovornosti u medijima jednako zastupljeni.

Vijeće za medije je najpoznatiji mehanizam za provođenje medijske samoregulacije. Jedinstven model vijeća za medije ne postoji i obično se oblikuje u skladu sa zahtjevima kulturnog, historijskog i političkog konteksta. Osnovna uloga vijeća za medije je izgradnja povjerenja i kredibiliteta u medijima, sprječavanje miješanja države i politizacije medija i smanjenje broja sudskih procesa koji se pokreću protiv medijskih kuća i njihovih zaposlenika. Vijeća za medije, između ostalog, primaju i procjenjuju pritužbe, procesuiraju ih, utvrđuju povrede prema etičkim kodeksima, osiguravaju transparentnost odluka, analiziraju trendove i osiguravaju razumijevanje pravila, štite medijske slobode, utvrđuju profesionalne standarde za novinare. U zemljama u tranziciji i u onim koje su u početnim fazama razvoja medijske samoregulacije, vodeću ulogu u finansiranju imaju međunarodni donatori (Evropska komisija, OSCE-a, razvojni programi za buduće članice EU).

Vijeće za štampu u BiH postoji od 2000. godine i prvo je vijeće za medije na ovim prostorima. Finansijsku i tehničko-logističku podršku dobija od međunarodne zajednice. 2010. godine dijelom Vijeća za štampu BiH postaju i online mediji, čime proširuju svoje djelovanje i primjenu i propisivanje etičkih normi.

U Srbiji je etičkog kodeksa usvojen početkom 2010. godine formirano je Vijeće za medije i Komisija za prigovore, uz podršku Vijeća za medije Norveške. Ono pruža odgovarajuću zastupljenost medijske industrije, medijskih udruženja i predstavnika javnosti, bavi se pritužbama, reaguje i samoinicijativno u slučajevima narušavanja etičkog kodeksa i u drugim slučajevima koji su od interesa za javnost.

U Crnoj Gori postoji samoregulacijsko tijelo Vijeće za medije, a Kodeks se upotpunjava u skladu sa nadolazećim trendovima, pa podrazumijeva i regulaciju novinarskog ponašanja na Internetu.

Hrvatska, kao članica EU, medijsku regulativu prilagođava evropskim standardima. Osnivač Hrvatskog vijeća za medije je Udruga Hrvatskog vijeća za medije. U Kodeksu navodi i regulaciju medijskih sadržaja online kao jednu od svojih obaveza.

Zaključna razmatranja

Danas publika ima važnu ulogu u prikupljanju i širenju vijesti. Novonastalo medijsko okruženje zahtijeva više samoregulacije koja se smatra najboljim načinom da se slijede medijske etičke norme, tako da većina vijeća za štampu u svoje kodekse uključuje i online medije.

Novinari dijele prostor javnih informacija sa korisnicima društvenih medija i građanima koji pomoću novih tehnologija pokušavaju da se bave novinarstvom, a nikada se ranije nisu susreli sa etikom medija. Etičke standarde trebaju jednako primijenjivati svi koji rade u polju vijesti i javnih informacija. Online usluge većinom nisu pokriveno regulatorima, ali to ne bi trebalo medije ili njihove novinare izuzeti od primjene osnovnih etičkih standarda.

Iako su svi etički standardi u online novinarstvu podjednako značajni, u digitalnom dobu novinari moraju biti posebno oprezni kada je u pitanju privatnost i provjera informacija koje su primili. Internet je stvorio kulturu slobode informacija koja je povećala nivo anonimnosti, što nerijetko pokazuje nebrigu za prava autora i dozvoljava plagijat. Potrebno je nametnuti neke etičke granice, iako bi to bilo problematično ako bi se time ugrozila prava na izražavanje mišljenja.

Umjesto čisto evolucije iz etike novinarstva klasičnih medija, etiku novih medija sa skoro potpuno izmijenjenim sadržajem zasnovanim na asimetričnom komuniciranju realnih, virtuelnih ličnosti i botova moguće je utemeljiti samo u opštoj medijskoj kulturi, zasnovanoj na obrazovanju za medije, u kućnom i školskom odgoju, društvenom moralu, obrazovanju za ljudska prava, opštoj etici i deontologiji novinarstva.

Kvalitet i odgovornost online medija moguće je postići samo obrazovanjem, podizanjem svijesti, neophodno je ohrabriti online medije da postavljaju standarde i da ih primjenjuju u svom radu. Novinari ne moraju slijediti organizacijske korake tradicionalnih medija, ali oni koji pružaju vijesti i informacije u digitalnom dobu moraju se voditi načelima i standardima ukoliko žele da uspiju na tržištu prepunom vijesti.

Literatura

- Bauer, A. Thomas (2007), *Mediji za otvoreno društvo*, Zagreb: ICEJ.
- Bertrand, Claude Jean (2007), *Deontologija medija*, Zagreb: ICEJ.
- Brigs, Adam; Kobli, Pol (2005), *Uvod u studije medija*. Beograd: Clio.
- Dej, Luis Alvin (2008), *Etika u medijima*, Beograd: Klub plus.
- Koković, Dragan (2007), *Društvo i medijski izazovi*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Korni, Daniel (1999), *Etika informisanja*, Beograd: Clio.
- Kunczik, Michael; Zipfel, Astrid (2006), *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*, Zagreb: Friedrich Ebert.
- Nikšić, Stevan; Davičo, Ana (2004), *Etika novinarstva, priručnik za profesionalne novinare*, Beograd: CPM.
- Vard, Mike (2002), *Journalism online*. Oxford: Focal press.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Vera Dejanović

Dr.sc. **Senija Tahirović**, vanr. prof.
Internacionalni Univerzitet Sarajevo
Sarajevo, BiH
stahirovic@epn.ba

SAVREMENI MEDIJI I PSIHOLOŠKI RAZVOJ DJECE I MLADIH

Sažetak

Mediji kao što su kompjuter, internet, virtualne igre, mobiteli, razne elektronske mreže i drugi elektronski mediji su savremena sredstva komuniciranja o kojima djeca dosta znaju i često ih više koriste u odnosu na odrasle osobe u njihovom okruženju. U ovom radu se bavimo analizom mogućih efekata savremenih medija u psihološkom razvoju djece. Savremeni mediji mogu imati pozitivan utjecaj na razvoj djece jer podstiču razvoj fine motorike, olakšavaju usvajanje znanja podstiču razvoj mišljenja i analitičkih sposobnosti pomažu u procesu intelektualnog sazrijevanja i razvoja kreativnih potencijala, pomažu u učenju stranih jezika podstiču dječiju radoznalost pomažu u razvijanju strategija rješavanja matematičkih problema i sl. Posebnu pažnju ćemo posvetiti promjeni uloge roditelja i nastavnika u odrastanju djece pod utjecajem savremenih medija. Nepravilno ili pretjerano korištenje savremenih medija može imati negativne efekte na neke aspekta razvoja djece kao što su: razvoj grube motorike, razvoj nekih kognitivnih sposobnosti, mišljenja, razvoj emocionalne inteligencije i vještina komunikacije, razvoja socijalnih vještina i vještina rješavanja socijalnih problema. Osim toga u ovom radu ćemo analizirati moguće negativne utjecaje savremenih medija u okviru moralnog razvoja, rizika po sigurnost djece te promjena u načinu odrastanja djece. Pored toga bavit ćemo se analizom pitanja utjecaja savremenih medija na razvoj potencijalnih psihopatoloških razvojnih poremećaja kod djece i mladih.

Ključne riječi: djeca, razvoj, kompjuter, riziko faktori, roditelji

MODERN MEDIA AND PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH

Abstract

Media such as the computer, Internet, virtual games, mobile phones, various electronic networks and other electronic media are the modern tools for communication. Children know about such media as well is used them much more than adults in their environment. In this paper, we do the analysis of possible effects of modern media on psychological development of children. Modern media can have a positive impact on children's development since they can encourage the development of fine motor skills, facilitate the acquisition of knowledge, encourage the development of thoughts as well as analytical skills, they can support the process of intellectual maturation and development of creative potential, assist in foreign language learning, stimulate development of children's curiosity, help in develop of math problems solving strategies. The special attention will be paid to issue of changing roles of parents and teachers under the influence of modern media. Inappropriate or too much use of modern media can have negative effects on some aspects of child development, such as: the development of gross motor skills, development the development of emotional intelligence and communication skills, development of social skills and social problem-solving skills. In addition we will analyze the possible negative effects of modern media on moral development, the risk for the safety of children and changes of the childhood under influences of modern media. Besides, we will analyse issue of influences of modern media on potential development of psychopathological phenomena in children and youth.

Key words: children, development, computer, risk factors, parents

Savremeni mediji i razvoj djece i mladih

Uvod

Kada smo govorili o utjecaju medija na razvoj djece, prije deset i više godina, uglavnom smo analizirali koliko djeca vremena provode gledajući TV ili slušajući radio ili kako dužina gledanja TVa i sadržaji koje dijete gleda mogu utjecati na njihov razvoj. Danas kada govorimo o utjecaju medija na razvoj djece i mladih, mi ustvari posmatramo vrlo široku lepezu savremenih medija kao što su kompjuter, internet, virtualne igre, mobiteli, razne elektronske mreže i drugi elektronski mediji. Mediji koji su dostupni djeci su savremena sredstva komuniciranja o kojima roditelji u velikoj mjeri znaju manje nego njihova djeca. Samim tim roditelji ne mogu ispuniti svoju ulogu i naučiti djecu kako da se koriste savremenim sredstvima koja im obezbjeđuju. Kad dobiju kompjuter ili internet-konekciju djeci uglavnom ne obezbjeđujemo obuku o korištenju istih ili čak djeca educiraju svoje roditelje o korištenju te moderne igračke. Izgleda da se napredak u tehnološkom razvoju odvija mnogo brže nego što se mijenjaju roditeljske uloge, što utječe na komunikaciju između roditelja i djece.

U ovom radu više se bavimo kompjuterom i mogućim utjecajima ove moderne igračke na razvoj djece. Djeca koriste kompjuter na više načina u zavisnosti od njihovog interesovanja i vještina korištenja novih tehnologija. Kompjuter i internet pružaju djeci mogućnost brzog pristupa velikom broju informacija. Ova činjenica uveliko je promijenila odnos između djece, njihovih roditelja i nastavnika. Odrasle osobe više nisu za djecu autoriteti koji znaju sve i kojima se djeca obraćaju kad god imaju neku dilemu, oni radije te informacije traže na internetu i interpretiraju ih na svoj način. Selekcija i način razumijevanja informacija sa interneta često nije u skladu sa njihovim kognitivnim sposobnostima, što ih čak više zbuni nego što im pomogne da riješe svoje dileme. Zahvaljujući kompjuteru, djeca u nekim oblastima imaju više informacija i znanja nego roditelji ili njihovi nastavnici, što značajno formira drugačiji odnos između djece i roditelja ili nastavnika. Djeca koriste kompjuter kako bi igrali individualne i grupne igrice i na taj način aktivno participirali u virtualnom svijetu kreiranom određenom igrom. Više sati provedenih u virtualnoj igri za dijete znači potpuno isključivanje iz realnog svijeta i odlazak u „svijet likova“ koji vrlo često ubijaju ili rade nadnaravne aktivnosti. S obzirom na djetetovu prirodnu radoznalost i sposobnost maštanja virtualni svijet može ostavljati utisak stvarnog svijeta u kome se dešavanja doživljavaju na emotivnom i kognitivnom nivou vrlo intenzivno, kao što je to moguće u realnom svijetu.

Utjecaj savremenih medija na psihološki razvoj djece i mladih

Prema Beu i Boydu (2010) broj djece koja koriste kompjuter kod kuće značajno se povećao u zadnjih deset godina. Djeca uglavnom koriste kompjuter i internet kako bi završavali školske zadatke, kako bi igrala igrice ili bili dio elektronskih mreža. Kompjuteri su postali dio okruženja u kojem djeca odrastaju te ga oni stoga koriste na isti način na koji se ponašaju prema drugim stvarima u svom okruženju. Opća ograničenja koja bi roditelji trebali uspostavljati u svakodnevnom životu bi trebala važiti i kod korištenja kompjutera. Istraživanja koja su uključila opservaciju korištenja kompjutera u školi (Foehn, 2006) su pokazala, da učenici kada rade školske zadatke na kompjuteru uglavnom uporedo s tim igraju igrice ili slušaju muziku. Mnogo djece pored toga također se dopisuje sa prijateljima na

društvenim mrežama istovremeno. Dakle djeca uporedo rade tri do četiri vrste različitih aktivnosti za vrijeme pisanja školskih zadataka. Imajući na umu da se tokom djetinjstva maturacija mozga odvija vrlo intenzivno i da prema istraživanjima neuropsihologa određen dio kore velikog mozga je specijaliziran za izvršavanje više zadataka istovremeno mogli bismo zaključiti da je ovakvo ponašanje stimulatивно za psihološki razvoj djece. Ipak prema istraživanjima Lawa, Logiea i Pearsona (2006) ovakav način procesuiranja informacija se ne pokazuje kao efikasan način obrade razumljivih informacija. Prema Beeu i Boydu (2010) istraživanja su pokazala da realizacija više zadataka u isto vrijeme povećava šanse za razvoj rizičnih ponašanja kod djece i ovakva praksa je povezana sa povećanjem nivoa anksioznosti kod djece.

Rad na kompjuteru uz korištenje interneta predstavlja formu interaktivnog medija za komunikaciju koja obezbjeđuje učenje, stalni napredak i komunikaciju. Dokazano je da rad na kompjuteru ima pozitivne utjecaje na razvoj djece. Prema Berku (2009) već trogodišnje dijete ima sposobnost da koristi miš i tastaturu kompjutera. Neosporno je da ovakve aktivnosti podstiču razvoj fine motorike kod djece. Kako djeca nauče pisati i čitati oni imaju mogućnost da koriste druge kompjuterske programe i tako usavršavaju vještine čitanja i pisanja. Na ovaj način se podstiče kognitivni razvoj djece, a posebno u oblasti usvajanju znanja o svojstvima objekata, brojeva, logičkih i matematičkih problema. Istraživanja (Jakson i dr., 2006) su pokazala da kada djeca koriste kompjuter za rješavanja akademskih zadataka to im može pomoći u postizanju boljih rezultata i lakšeg savladavanja gradiva. Koristeći virtualni svijet djeca na očigledan način mogu razumjeti prilično komplikovane sadržaje. Određeni sadržaji koji se mogu naći na internetu podstiču razvoj mišljenja i analitičke sposobnosti i na taj način stimulišu intelektualno sazrijevanje i razvoj kreativnih potencijala. Veliki broj djece uz pomoć kompjutera nauči strane jezike i koriste ih tokom igranja igrice ili tokom komunikacije sa ljudima širom svijeta. Širok spektar ponuđenih informacija, šarenilo boja i imaginarne situacije predstavljaju stimulans razvoju dječije radoznalosti i razvijanju strategija rješavanja problema.

Međutim, važno je naglasiti da prerano, nepravilno ili pretjerano korištenja kompjutera nosi mnogo mogućnosti za negativan utjecaj kompjutera na razvoj djece. Negativni utjecaji mogu se odnositi na nekoliko razvojnih aspekata koje predstavljamo u narednom dijelu teksta.

Tjelesni razvoj. Predugo sjedenje za kompjuterom smanjuje mogućnost kretanja djeteta i negativno utječe na razvoj grube motorike. U ekstremnim situacijama može doći do deformacije kičme, poremećaja u radu mozga, dehidracije ili čak razvijanja ovisnosti o internetu i elektronskim mrežama.

Kognitivni razvoj. Pojedini sadržaji kao što su pornografija, ubistva i dr. koji su djeci lako dostupni na internetu, mogu zbuniti ili uplašiti dijete, pogotovo kada nivo kognitivnog razvoja djeteta ne podržava obradu takvih vrsta informacija. Djeca koja provode više sati za kompjuterom igrajući video igrice stalno razmišljaju o igri i imaju ozbiljne probleme da zaustave igru i kad moraju da zadovolje osnovne fiziološke potrebe. Ovakava situacija utječe na način razmišljanje djece, razvijanje vrijednosti prema tjelesnim potrebama kao i na

povećanje pobuđenosti tijela zbog kontinuiranog prisustva potrebe za takmičenjem.

Emocionalni razvoj. Sadržaji nasilja i agresivnosti čine djecu manje osjetljivim na nasilje, učeći ih nasilnom ponašanju i podstičući razvoj negativnih stavova i netolerantnosti. Istraživanja Andersona (2004) su pokazala da igranje nasilnim igricama povećava agresivnost i mržnju kod djece. Prema Berku (2009) u zavisnosti od sadržaja video igara one mogu podsticati nekooperativnost i antisocijalna ponašanja kod djece. Video igrice često motiviraju djecu na agresivna ponašanja na način da je igra uspostavljena tako da više agresivnih ponašanja direktno doprinosi ostvarivanju boljih rezultata u igrici. Predugo korištenje kompjutera i elektronskih komunikacija smanjuje vrijeme provedeno u direktnoj komunikaciji s vršnjacima, što negativno utječe na razvijanje “emocionalne pismenosti” u okviru emocionalne inteligencije, odnosno nerazvijanja sposobnosti prepoznavanja i kontrole vlastitih emocija u svakodnevnoj komunikaciji.

Razvoj identiteta. Pretjerano igranje igrica može utjecati na dijete da se poistovijeti s likovima iz igrica, što se može odraziti na razvijanja slike o sebi. Postoji također rizik da djeca koja dugo i često igraju igrice izgube granicu između realnog života i virtualnog svijeta dječijih igrica. Svaki izazov u realnom životu kod djeteta izaziva osjećaj straha što dugoročno utječe na povećanje nivoa anksioznosti. Anksiozna osjećanja se najčešće iskazuju kroz specifične fobije i generalnu zabrinutost za sve što se dešava u djetetovom okruženju. Dugoročno ovakva situacija može direktno utjecati na psihološki razvoj djeteta i pojavu ozbiljnih razvojnih poremećaja.

Socijalni razvoj. Pretjerano korištenja kompjutera smanjuje mogućnost djeteta da komunicira s drugom djecom i tako smanjuje šanse za razvoj socijalnih vještina, a često čak dovodi do potpunog socijalno otuđivanja. Novi način komunikacije preko internetskih mreža zadovoljava potrebu djeteta da komunicira s drugim i da osjeti pripadnost grupama vršnjaka, ali ne podstiče razvoj vještina direktne komunikacije i rješavanja socijalnih problema. Prema Berku (2009) istraživanja Whitlocka i drugih su pokazali da djeca koja pate od socijalne anksioznosti, depresije i bulimije ili anoreksije lakše stupaju u kontakt sa vršnjacima putem virtualnih društvenih mreža što im pruža osjećaj pripadnosti socijalnom miljeu. Međutim ovakva komunikacija predstavlja i opasnost, jer neoprezna komunikacija sa nepoznatim ljudima predstavlja ogroman rizik za seksualno zlostavljanje, emocionalno nasilje i etničku diskriminaciju. (Whitlock, Powers i Eckenrode, 2006)

Moralni razvoj. Odsustvo direktne komunikacije ne pruža mogućnost djetetu da razvija adekvatne moralne principe, odnosno čak i više potječe njihov razvoj u pogrešnom smjeru, jer je mnogo lakše slagati, nepravilno optužiti, odnosno ponašati se suprotno moralnim uvjerenjima ukoliko nemamo direktnu, tj. tzv. „licem u lice“ komunikaciju. Osim toga posjedovanje najmodernijih elektronskih medija je postalo pitanje simbola socijalnog statusa što utječe na razvoj socijalnih i moralnih vrijednosti kod djece.

Sigurnost djece. Nepravilno korištenje interneta može ugroziti sigurnost djece i učiniti ih žrtvama nasilja ili nekog od oblika zloupotrebe djece. Roditelji često vjeruju da su djeca koja

sjede za kompjuterom u sobi sigurna i zaštićena, ali njihova sigurnost može biti ozbiljno ugrožena. Česte su situacije da djeca nakon komuniciranja putem virtualnih mreža vjeruje kako su upoznali osobu i odluče se na direktan kontakt što često rezultira uspostavljanjem emotivnih ili socijalnih veza sa osobama koje su sklone nasilju prema djeci.

Na kraju iako smo moguće rizike na razvoj djece zbog pretjeranog i nekontrolisanog korištenja kompjutera i interneta predstavili kroz pojedine razvojne aspekte, svi oni u cjelini doprinose činjenici da djeca koja odrastaju u svijetu modernih tehnologija mijenjaju način odrastanja u odnosu na period od prije desetak godina. Dječija igra najvažniji je pokretač dječijeg tjelesnog, kognitivnog, socijalnog, emocionalnog i moralnog razvoja. Ona pomaže djeci pri rješavanju razvojnih teškoća. Više korištenja kompjutera znači manje direktne igre s vršnjacima i odraslim osobama, odnosno manje stimulansa u svim aspektima psihološkog razvoja djece. Više igre na kompjuteru znači manje podsticaja u tjelesnom, socijalnom, emocionalnom razvoju a više kontradiktornih utjecaja na kognitivni i moralni razvoj djece. Pored ovoga važno je naglasiti da je povećano korištenje novih medija u svakodnevnom životu, ali i u obrazovanju povećalo razlike između djece različitog ekonomskog statusa. S obzirom na to da se kompjuteri sve više koriste u procesu učenja i komunikacije među vršnjacima djeca iz siromašnih porodica koja često imaju niži uspjeh u školi su stavljena u još težu poziciju jer oni najčešće ne posjeduju kompjuter i na taj način imaju otežan pristup informacijama i učešću u socijalnim mrežama svojih vršnjaka.

Zaključna razmatranja

Bez obzira na činjenicu da je lista mogućih negativnih utjecaja korištenja kompjutera duga, važno je naglasiti da pravilno korištenje kompjutera može podsticati razvoj djece. Kad odlučujemo o tome šta je pravilan način korištenja kompjutera, važno je prije svega imati na umu dob djece kako bismo odredili najadekvatnije vrijeme i sadržaje kojima dijete može imati pristup. U predškolskom periodu bitno je uspostaviti adekvatne načine kontrole korištenja kompjutera i istovremeno raditi na jačanju svijesti djeteta o samozaštiti te podučavanju djeteta o prednostima ali i mogućim opasnostima neadekvatnog korištenja kompjutera i interneta. Na taj način kompjuter bi kao moderna igračka mogao ostvariti bar u jednom dijelu podsticajnu razvojnu funkciju koju igračke i dječija igra, dokazano, imaju na razvoj djece.

Kompjuter, internet i virtualni svijet dio su tehnološkog i društvenog razvoja. Za očekivati je da će njihov utjecaj kao dijela okruženja u kojem dijete odrasta imati sve veći utjecaj na razvoj djece. Kompjutere sve više koristimo u realizaciji obrazovnih ciljeva u školama. U ekonomski razvijenijim zemljama djeca dobiju na poklon kompjuter sa polaskom u prvi razred osnovne škole. Nove tehnologije su nesumljivo značajan faktor u odrastanju djece. Stoga znanje i svijest o pozitivnim stranama ali i mogućim lošim utjecajima korištenja kompjutera pomaže roditeljima, nastavnicima i posebno djeci da razvijaju navike njegovog pravilnog i sigurnog korištenja. Međutim, važno je imati na umu da je igra s vršnjacima u parku, školi, kući ili drugom sigurnom okruženju nezamjenjiv dio odrastanja te najbolji i najugodniji način razvoja psiho-socijalnih sposobnosti djece u svim razvojnim oblastima.

Literatura

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist / 4-18*. Burlington: University of Vermont.
- Anderson, C., Funk, J.B., Griffiths, M.D. (2004). Contemporary Issues in Adolescence Video Game Playing: Brief Overview and Introduction to the Special Issue. *Journal of Adolescence*, 27, 1-3.
- Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Baron, R.A., Kalsher, M.J. (2008). *Psychology: From Science to Practice*. Boston: Pearson.
- Bartol, C.R. (1995). *Criminal Behaviour: A Psychological Approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bee, H., Boyd. D. (2010). *The Developing Child*. Boston: Pearson Education.
- Bennett, P. (2007). *Abnormal and Clinical Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Berk, L.E. (2009). *Child Development*. Boston: Pearson.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Temblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E., Pettit, G.S., Vitaro, F. (2003). Developmental Trajectories of Childhood Disruptive Behaviours and Adolescent Delinquency. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Connor, D.F. (2002). *Aggression and Antisocial Behaviour in Children and Adolescents*, New York: Guilford Press.
- Cook, J.L., Cook, G. (2009). *Child Development, Principles and Perspectives*, Boston: Pearson..
- Davison, G.C., Neal, J.M. (1999). *Psihologija Abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Zagreb: Naklada Slap.
- DeHart, G., Sroufe, L.A., Cooper, R.G. (2004). *Child Development, Its Nature and Courses*. New York: McGraw Hill.
- Essau, C.A., Conradt, J. (2004). *Agresivnost kod djece i mladih*. Zagreb: Naklada Slap.
- Feldman, S.R. (2009). *Development Across the Life Span*. Boston: Pearson.
- Foehn, U.G.(2006) *Media multitasking among American youth: Prevalence, predictors, and pairing – Key findings from* <http://www.kff.org/entemedial/7593.cfm> (12.03.2014)
- How the Media Affects a Child's Development. *StudyMode.com*. Retrieved 05, 2008, from <http://www.studymode.com/essays/How-The-Media-Affects-a-Child%E2%80%99s-150877.html> (12.03.2014)
- Jakson i dr., (2006). *Classroom contextual effects of race on children's peer nominations*. *Child development*, 77, 1325-1337
- Krahe, B. (2001). *The Social Psychology of Aggression*, East Sussex: Psychology Press.
- Law, A., Logie,R., Pearson, D. (2006) *The impact of secondary tasks on multitasking in virtual environment*. *Acta Psychologica*, 121,27-44
- Mash, E.J., Wolfe, D.A. (2010). *Abnormal Child Psychology*, Wadsworth: Cengage Learning.
- Ross, V., Haith, M.M., Miller, S.A. (2005). *Dječija psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Tahirović, S. (2010). The Value of Parenting is Measured by Love and Support, *Bologna University journal Riccerche di Pedagogia e Didarrica*. <http://rpd.cib.unibo.it/>.
- Tahirović, S. (2011). *Agresivnost djece, razvojna perspektiva*, Tuzla: University of Tuzla.

Tahirović, S. (2013). *Psihološki razvoj djece i mladih*, Sarajevo: International University of Sarajevo.

Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija, od dojenačke dobi do adolescencije*. Zagreb: Naklada Slap.

Whitlock, J., Powers L., Eckenrode, J.(2006) *The virtual cutting edge: The internet and adolescence self –injure*. *Developmental psychology*, 42, 407-417

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Naida Pekmezović

Dr.sc. **Ivan Tanta**, doc.
Veleučilište VERN u Zagrebu
Zagreb, Hrvatska
ivan.tanta@vern.hr

Gordana Lesinger, spec.
Odjel za kulturologiju Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Osijek, Hrvatska
glesing@kulturologija.unios.hr

KAKO PREŽIVJETI U VIRTUALNOM SVIJETU – OSNOVE KOMUNICIRANJA PUTEM NOVE SIMBOLIKE

Sažetak

Tehnika, tehnologija te ubrzani tehnološki razvoj stvaraju neke nove obrasce ponašanja - pravila komuniciranja koja utječu na svakodnevnu interpersonalnu komunikaciju. Još uvijek je uvriježeno mišljenje kako je za dobro razumijevanje poruka koje se šalju u svakodnevnoj međuljudskoj komunikaciji važan „kontakt očima“ iz kojega ćemo, kroz neverbalne znakove, iščitati stvarne poruke koje nam se šalju. Pojavom virtualnog svijeta i online zajednicâ pojavili su se neki novi oblici komuniciranja koja su ponudila komunikacijska pravila prema kojima jednako jasno možemo iščitati što nam sugovornik zapravo poručuje. Netiquette je skup pravila poželjnog ponašanja u Internet zajednici ili online etički kodeks koji nam je ponudio „Zlatna pravila“ i regulirao obrasce ponašanja u virtualnom svijetu, stvorio emotikone koji nam olakšavaju razumijevanje i poimanje raspoloženja online sugovornika te kratice i simbole koje koristimo na online platformama. Ovaj novi način komunikacije, s popularnim „smajlicima“ te skraćenicama, polako je postao i sastavni dio „offline“ komunikacije. Upravitelji društvenih mreža kažu kada imenica postane glagol tada znamo da se ona udomačila u našem jeziku, pa tako danas neizostavno „guglamo“, ali i „lajkamo“, „četaimo“ ili „tagamo“, kako je komunicirala jedna reklama za mobilnog operatera, te „fejsamo“ i „tvitamo“ svaku informaciju koju želimo podijeliti s našim virtualnim prijateljima. Tvorci društvene mreže Facebook nametnuli su sintagmu „ic komplikejtid“ kada nam stvari „ne idu baš kao po loju“, a koja se sve češće rabi i u svakodnevnoj komunikaciji. O ovoj je pojavi davno govorila prof. Nives Opačić kada je upozoravala kako se stvara „hrengleski“ jezik. U ovome ću radu nastojati dati odgovor koji je to osnovni fundus riječi pomoću kojih živimo u virtualnom svijetu te koliko su nam se „online“ i „offline“ komunikacija približile u virtualnom i stvarne okruženju. Vrijede li u njima ista ili drugačija pravila te koji su to simboli, znakovi i kodovi po kojima možemo razlikovati komunikaciju ova dva svijeta koja su tako slična, a opet tako različita.

Ključne riječi: virtualna komunikacija, interpersonalna komunikacija, nova simbolika, emotikoni

HOW TO SURVIVE IN THE VIRTUAL WORLD - FUNDAMENTALS OF COMMUNICATION THROUGH NEW SYMBOLISM

Abstract

Techniques, technologies and rapid technological developments create some new patterns of behavior - the rules of communication that affect everyday interpersonal communication. Still, the opinion is that is important "eye contact" for a good understanding of messages in everyday interpersonal communication from which we, through non-verbal signs, read the actual messages that are sent to us. With the advent of virtual worlds and online communities have emerged some new forms of communication that are offered communication rules by which we can see as clearly as we source actually says. Netiquette is a set of rules desirable behavior in the Internet community or online code of ethics, which offered us a "Golden Rules" and regulate patterns of behavior in the virtual world, created emoticons that make our understanding and perception of mood-line callers and abbreviations and symbols we use to online platforms. This new mode of communication, with the popular "smiley" and abbreviated, it became an integral part of the "offline" communication. Managers of social

networks say when a noun becomes a verb then we know that it is endemic in our language, so today is inevitably to "googol", and "like", "chat" or "tagg" as communicated one advertisement for the mobile operator, and "face" and "tweet" any information we wish to share with our virtual friends. The creators of the social network Facebook has been forced on the phrase "ic komplikejtid" when things "do not go quite as smoothly", which are increasingly being used in everyday communication. About this appears a long said prof. Nives Opacic when it indicated that it creates "hrengleski" language. In this paper I will try to give an answer which is the main fund of words that we live in a virtual world and how we are "online" and "offline" komunikacija closer in the virtual and real environments. Do the same to them or different rules, and that these are symbols, symbols and codes by which we can distinguish between these two worlds communication that are so similar and yet so different.

Key words: virtual communication, interpersonal communication, new symbolism, emoticons

O OSNOVAMA KOMUNICIRANJA U VIRTUALNOM SVIJETU

Sami počeci izražavanja i komuniciranja vezuju se za slikovno izražavanja ili piktograme te za znakove i simbole koje su tadašnji stanovnici koristili kako bi se međusobno sporazumjeli. Znakovni se jezik danas više vezuje za gluhoonijeme osobe koje komuniciraju specifičnim pokretima ruku i tijela, a skraćenice i akronimi najčešće se vezuju za vojnu komunikaciju.

Virtualni svijet, nekada se zove i Web, Cyberspace (prvi ga je popularizirao William Gibson 1984. godine), ili jednostavno "Internet"¹ sa svojim je ubrzanim razvojem donio i novi oblik komuniciranja.

Taj novi oblik komuniciranja na Internetu ponudio nam je mješavinu ova tri oblika, te nam je kroz određena pravila komuniciranja zadao nova pravila i u interpersonalnoj komunikaciji. Sve brži razvoj Interneta, posebice sve brojnijih društvenih mreža, te sve modernijih tehnoloških naprava, popularno nazvanih „gadgeti“, omogućili su da nam online komunikacija postane i svakodnevna komunikacija. Zbog široke rasprostanjenosti engleskog jezika, koji se uvriježio i u našem svakodnevnom govoru, jezik specifičan za online komunikaciju, danas se sve češće čuje posebice među mladom populacijom.

Od svoga je nastanka Internet postao značajan čimbenik u svakodnevnoj komunikaciji, a nastankom i razvojem različitih komunikacijskih kanala razvijao se i prilagođavao jezik u virtualnom svijetu.

Jezik na Internetu čini kombinaciju pisanog i govornog jezika, do razine kakva se do sada nije nikada upotrebljavala. Poruke koje se šalju kroz virtualne kanale zahtijevaju brzinu, a ta brzina utječe i na govornu komunikaciju. Obzirom je tipkovnica glavno sredstvo komunikacije novijim generacijama, korisnik se mora usredotočiti na pisane oblike.

¹ Matusitz J., "Deception in the Virtual World: A Semiotic Analysis of Identity", Journal of New Media and Culture, Winter 2005.: 3.(1)., čitano 10.01.2014. dostupno na: <http://www.ibiblio.org/nmediac/winter2004/matusitz.html>

VIRTUALNA KOMUNIKACIJA vs INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA

Kako bi se potaknula govorna komunikacija, korisnici virtualne komunikacije okreću se skupini ne jezičnih znakova nazvanih emotikoni, kao i akronimima i skraćenicama. Emotikoni stimuliraju govor – zapravo stimuliraju facijalne ekspresije i tjelesnu komunikaciju koja prati govor– što bi činilo govornu komunikaciju.²

Popularni „*smajlič*“, tužni ili sretni, najpoznatiji je simbol iz skupine „emotikona“, a tijekom povijesti doživio je razne verzije. Prema tekstu „*A design for life*“³ John Savage navodi kako je prva inačica „*smajlija*“ nastala 1960 – ih godina prošloga stoljeća te se mijenjala i prilagođavala virtualnoj komunikaciji sve do kraja 1980 – ih godina prošloga stoljeća.

Smajli :-) i njegove različite varijante postale su značajan (i zabavan) dio online društvene kulture, čime se emocije prenose u običan tekst. Upravo nam ovaj simbol omogućuje jasnije razumijevanje raspoloženja sugovornika u bilo kojem obliku virtualne komunikacije, a postoje tri oblika emotikona koja se upotrebljavaju u virtualnoj komunikaciji⁴:

1. Tipografski emotikon - :-) – tvori se od interpunkcijskih znakova ili nekih drugih tipografskih simbola koji se mogu pronaći na tipkovnici;
2. Grafički emotikon J - često je animiran, predstavlja sliku nekoj od računalnih ekstenzija (JPG, GIF), a neki ih softveri automatski oblikuju tipografski emotikon u grafički;
3. Verbalni emotikon (_Happy Smiley_) riječju predstavlja grafički ili tipografski emotikon što postaje sve produktivnije, paralelno s neverbalnim smješkom.

U ovom slučaju promatramo proces imitiranja grafičkog simbola u jezičnom smislu i obrnuto. Znakovi „*smajlija*“ proširili su se sa sretnog (J) i tužnog (L), na „kesim se“ ili „umirem od smijeha“ (:D), „beljim se (:P), „ne razumijem“ (:s) pa sve do „puse“ (:*) i „volim te“ (<3) te mnogih drugih....

Tako je, primjerice, u jednoj epizodi „Teorije velikog praska“, nakon upornog uvjeravanja prijatelja kako ga nisu htjeli prevariti kod dobivanja rezultata znanstvenog istraživanja, osebujni lik dr. Sheldon Cooper odgovorio: „*u svijetu emotikona ja bih bio dvotočka i D*“ te je pritom nagnuo glavu na desnu stranu kako bi što stvarnije prikazao značenje i izgled emotikona i u interpersonalnoj komunikaciji. Odgovor prijatelja Raja tada je bio „*u svijetu emotikona ovo bi sada bilo dvotočka i O*“.

Ove oznake, u svijetu emotikona znače „*umirem od smijeha*“ i „*zbunjen sam*“, a koliko je javnost prihvatila ovakvu povezanost virtualne i interpersonalne komunikacije dokazuje činjenica da su se odmah otvorile „fan stranice“ s ovom rečenicom, a fotografije sa Sheldonovim likom i istim citatom otisnute su i na majicama.

² Randall N., „Lingo Online: A Report on the Language of the Keyboard Generation“, University of Waterloo, 2002.

³ Savage J., „*A design for life*“, čitano 10.01.2014. dostupno na: <http://www.theguardian.com/artanddesign/2009/feb/21/smiley-face-design-history>

⁴ Amaghlobeli, N., (2012), „Linguistic Features of Typographic Emoticons in SMS Discourse“, Theory and Practice in Language Studies, 2(2), str. 348-354,

Utjecaj virtualne komunikacije na interpersonalnu komunikaciju ne možemo ignorirati, pa iako bi vjerojatno velika većina mlađe populacije umjesto „:D“ odgovorilo LOL, kratica koja se koristi u svim oblicima virtualne komunikacije i oznaka je za smijanje, a značenje joj je "Laughing Out Loud" ili „smijem se na glas“. Ovaj primjer pokazuje koliko se kreativnosti i mogućnosti skriva u korištenju znakova, simbola i skraćenica u oba oblika komuniciranja.

Iako je primarni cilj Netiquette pravila bilo regulirati ponašanje na Internetu, čini se kako su pravila sve više prešla i u svakodnevnu komunikaciju, pa je tako scena iz filma „Anchorman – Legenda se nastavlja“ vrlo ironično prikazala kako može biti protumačeno nešto što je pisano velikim slovima.

Televizijski je voditelj Ron Burgundy u trenu počeo vikati iz sveg glasa kada mu se na blesimetru pokazao tekst ispisan velikim slovima. Kada je shvatio da ga svi gledaju u čudu, spustio je glas objasnivši „*tekst mi je bio ispisan velikim slovima*“ što je poznavateljima online komunikacije jasan signal kako netko na nekoga više.

Još jedan dobar primjer ispreplitanja interpersonalne komunikacije sa simbolima specifičnim za online komunikaciju mogao se vidjeti i u filmu „Tajni život Waltera Mittyja“. Mitty je neobičan čovjek koji neprestano sanjari, pomalo je introvertan i asocijalan, te je stoga jako posvećen svome poslu. No, nedavno se u istom poduzeću zaposlila Cheryl Melhoff koja se povjerila kolegicama u kantini kako traži partnera preko online posrednika „eHarmony“.

Iako rade skupa i svakodnevno se susreću, Mitty se ipak odlučio prići Cheryl preko „eHarmonya“ na način da joj pošalje „mig“ klikom miša na emotikon „*wink*“ umjesto da joj se nasmiješi i namigne kada se prvi puta sretnu u kantini. Ovo je slikoviti prikaz kako su simboli online komunikacije, preuzeti iz interpersonalne komunikacije, omogućile ljudima da napravi prvi korak kod međusobnog upoznavanja.

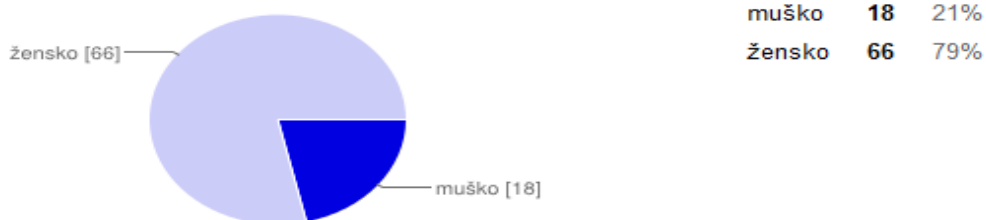
Kompjutorski posredovana komunikacija može upravo jačati veze među ljudima, a aktualnost konkretnih ljudi (sa svojom kulturom, specifičnim individualnim osobinama, iskustvom, znanjima, vještinama, sposobnostima) utječe na odnos prema kompjutorskoj tehnologiji. Potencijalna „intenzivnost“ odnosa stvara se u interakciji s drugima i sa samim sobom.⁵

ANALIZA I GRAFIČKI PRIKAZI REZULTATA ANKETE

Ovo će poglavlje analizirati dobivene rezultate ankete kroz grafički prikaz i komentare. Analiza rezultata je obavljena prema redoslijedu anketnih pitanja. Anketa je provedena na studentima Sveučilišta J.J.Strossmayer u Osijeku u razdoblju od 15. siječnja do 15. veljače 2014. godine, a alat koji je korišten pri izradi online ankete je google. docs. Istraživanju se odazvalo 84 ispitanika od toga 66 ili 79% bilo je žena, dok je 18 ili 21% muškaraca odgovorilo na anketna pitanja.

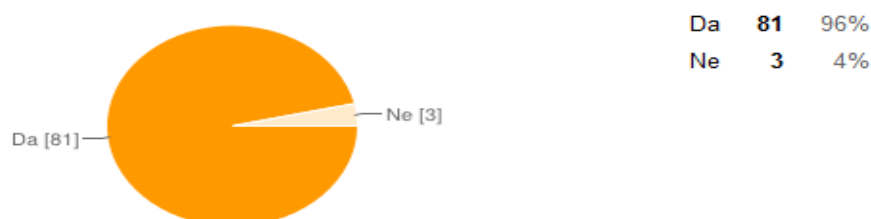
⁵ Sindik, J., Reicher, K. (2007.) „Internet kao sredstvo za ostvarivanje „intimnije“ komunikacije“, Metodčki ogleđi, 14 (2).,

1. SPOL



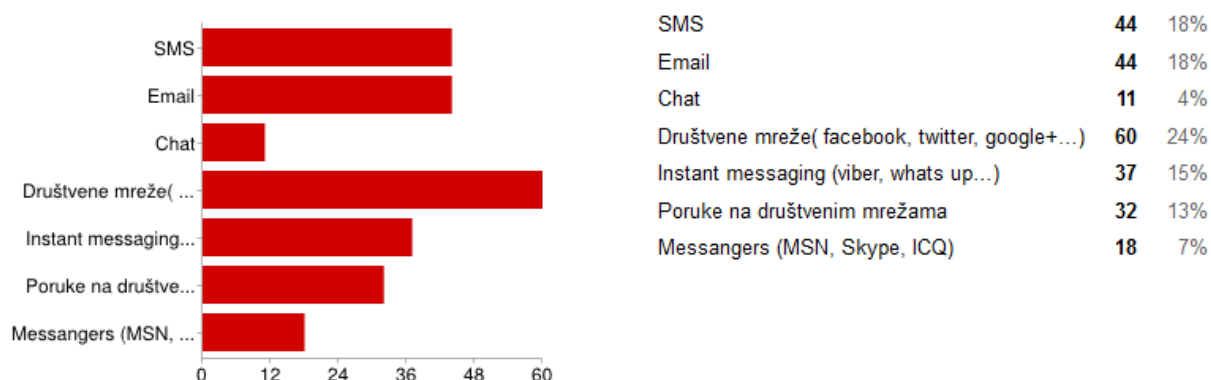
Kako je cilj ankete bilo utvrditi koriste li se ispitanici bilo koji oblik virtualne komunikacije, na ovo je pitanje 96% odnosno 81 ispitanik odgovorio kako koristi virtualnu komunikaciju, dok samo 3 ispitanika ili 4% uopće ne koristi ovakav oblik komunikacije.

2. KORISTITE LI VIRTUALNU KOMUNIKACIJU?

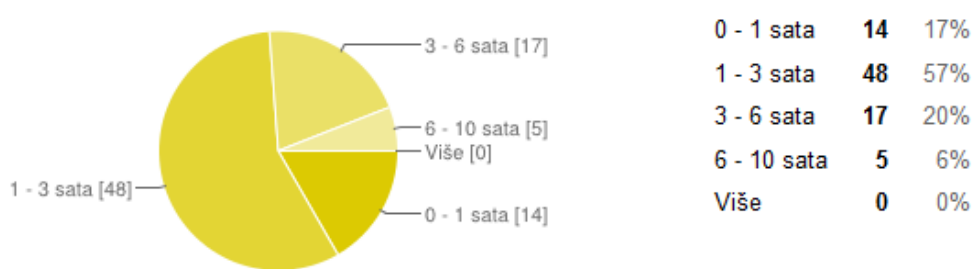


Obzirom su ispitanici većinom odgovorili pozitivno na prethodno pitanje, treće pitanje koje im je postavljeno glasilo je „Koji oblik virtualne komunikacije najčešće koriste“ na što su ispitanici odgovorili kako komunikacija na društvenim mrežama prednjači pa tako njih 60 odnosno 24% većinom koristi ovaj oblik. Poruke ne eMailu i SMS-u koriste jednako, njih 44-oro ili 18% koristi ova dva kanala komunikacije. Podjednako koriste i „instant messaging“ i poruke na društvenim mrežama kako bi komunicirali sa sugovornicima, pa tako njih 37 odnosno 15% koriste Viber ili Whats up dok njih 32 odnosno 13% posto koriste inbox društvenih mreža. Kanale poput Skype koriste samo njih 18 odnosno 7%, a chat kao oblik virtualne komunikacije koristi samo njih 11 odnosno 4%.

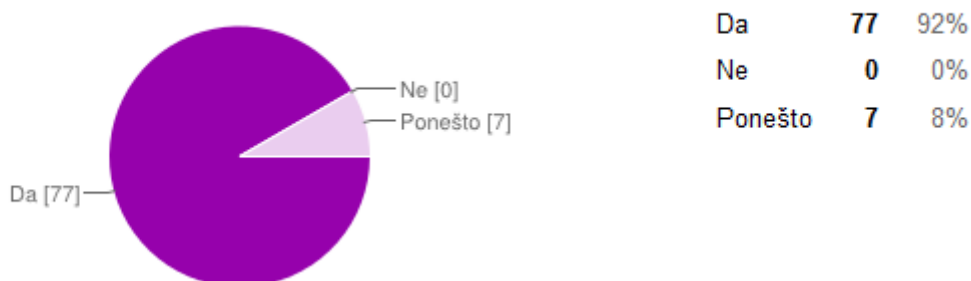
3. KOJI OBLIK VIRTUALNE KOMUNIKACIJE NAJČEŠĆE KORISTITE



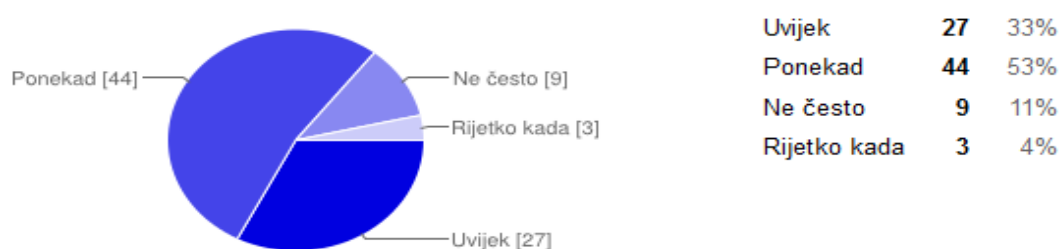
Da ispitanicima virtualna komunikacija nije strana potvrđuje i vrijeme koje provode u virtualnome svijetu pa tako najviše ispitanika, njih 48 ili 57% online komunicira od 1 do 3 sata na dnevnoj bazi. Njih 17 ili 20 posto provodi čak od 3 do 6 sati online, do jednoga sata provodi njih 14 ili 17% dok samo njih 5 ili 6% provodi i do 10 sati na online komunikaciji.

4. KOLIKO ČESTO KOMUNICIRATE ONLINE (na dnevnoj bazi)

Kako je jezik u svakodnevnom govoru, pa tako i u virtualnom svijetu, znatno drugačiji od hrvatskog standardnog jezika ispitanici su potvrdili kako za komunikaciju u virtualnome svijetu njih 57 ili 69% koristi neformalni jezik i žargone, dok njih 26 ili 31% zadržava formalni jezik pri ovakvom obliku komunikacije.

5. U VIRTUALNOJ KOMUNIKACIJI NAČEŠĆE KORISTE**6. JE LI VAM RAZUMLJIV JEZIK KOJI SE KORISTI U VIRTUALNOJ KOMUNIKACIJI?**

Pitanje 6. i 7. vežu se jedan na drugi pa tako njih 77 odnosno 92% kaže kako razumije jezik kojime komuniciraju u virtualnoj komunikaciji, dok samo 7 ispitanika ili 8% razumije ponešto. Niti jedan ispitanik nije odgovorio da ne razumije jezik virtualnog svijeta. Pitanje 7. Glasilo je „Koja populacija, po vašem mišljenju, najčešće koristi virtualni jezik?“, a bilo je otvorenog tipa te je većina ispitanika odgovorilo kako „mlađa populacija“ koristi online komunikaciju, „Mlađa, kako bi bili u trendu“ ili kao zaključak „korisnici interneta, uglavnom bez obzira na dob“.

8. KORISTITE LI KRATICE, EMOTIKONE I AKRONIME U VIRTUALNOJ KOMUNIKACIJI?

Najčešći simbol virtualne komunikacije je smajličić ili emotikon (J), kojega koristi većina ispitanika. Tako je na pitanje „koriste li emotikone u virtualnoj komunikaciji“ - uvijek i ponekad odgovorilo 27 ili 33%, odnosno 44 ili 53% ispitanika što čini 71 ispitanik ili 86% ispitanika koristi emotikone u virtualnoj komunikaciji. Samo njih 9 odnosno 11% ne koristi često, a rijetko kada njih 3 odnosno 4% ispitanika.

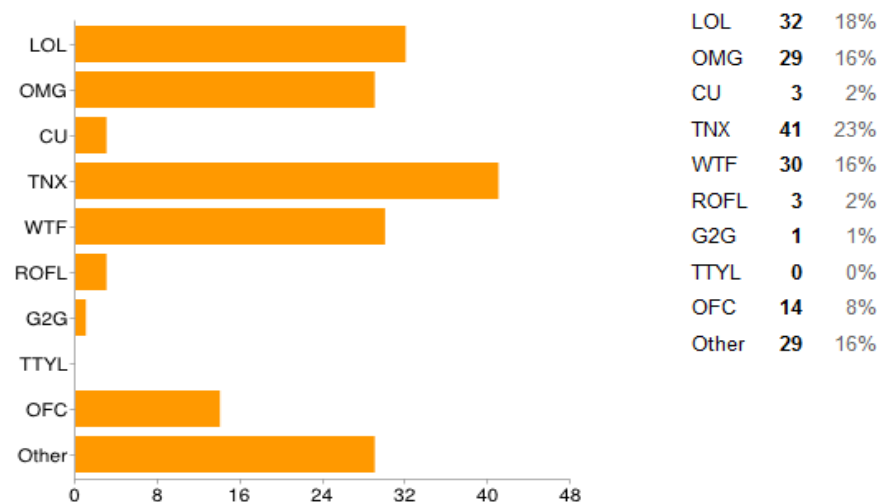
Upravo ovaj oblik emotikona (:) ili J) se najčešće koristi u online komunikaciji, pa ga tako koristi 70 ispitanika. Oblik :D (smijem se ili kesim se) ili ;) (namigivanje) koristi 44 ispitanika, te kolokvijalni (beljim se) :P koristi 39 ispitanika. Ostali oblici emotikona koriste se, ali rjeđe iz čega se može zaključiti kako cijeli dijapazon emotikona ne poznaju baš svi korisnici virtualne komutacije.

U virtualnoj komunikaciji koriste se i akronimi i skraćenice, koji su ubrzali komunikaciju, ali i otvorili prostor obzirom su neke platforme limitirane sa znakovima. Najčešće korišteni su TNX kojega koristi 41 ispitanik ili 23%, LOL kojega koristi 32 ispitanika ili 18%, WTF koristi 30 ispitanika ili 16% te OMG kojega koristi 29 ispitanika ili 16%.

10. KOJE EMOTIKONE NAJČEŠĆE KORISTITE

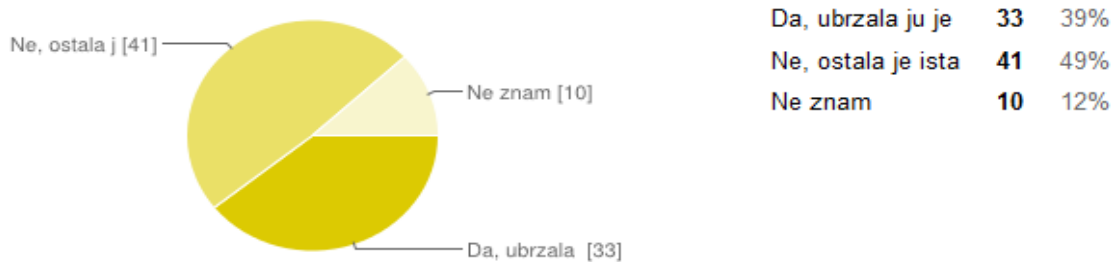


9. KOJE KRATICE NAJČEŠĆE KORISTITE



Na pitanje „*Utječe li virtualna komunikacija na vaše svakodnevno izražavanje*“, odnosno koliko su emotikoni i akronimi utjecali na način svakodnevni govor, 41 ili 49% ispitanika smatra kako je govor u interpersonalnoj komunikaciji ostao isti. Njih 33 ili 39% smatra kako se interpersonalna komunikacija ubrzala, dok samo 10 ispitanika ili 12% ne zna odgovoriti na ovo pitanje.

12 UTJEČE LI VIRTUALNA KOMUNIKACIJA NA VAŠE SVAKODNEVNO IZRAŽAVANJE



13 JE LI VIRTUALNA KOMUNIKACIJA UTJECALA NA RAZVOJ VAŠEG MATERINJEG JEZIKA



Kako su većinom izbornici i postavke na popularnim „*gadgetima*“ na engleskome jeziku, a online komunikacija obiluje anglizmima, ispitanici su nam potvrdili kako je virtualna komunikacija utjecala na razvoj ili nazadovanje materinjeg jezika, u ovom slučaju stavila ga je u drugi plan jer je kod 45 ispitanika ili 54% odgovorilo kako je kod njih prisutna češća uporaba engleskoga jezika. No, 37 ispitanika ili 44% ispitanika smatra kako je virtualna komunikacija omogućila kreativnosti u komunikacije, dok samo 2 ispitanika ili 2% smatra kako je virtualna komunikacije unaprijedila materinji jezik.

Unatoč miješanju dvaju jezika, ispitanici ipak paze na pravopis, pa tako 51 ili 61% vodi računa oko pravopisnih pravila i korištenja interpunkcije, dok 31 ili 39% ispitanik ne pazi ili nema potrebe za tim.

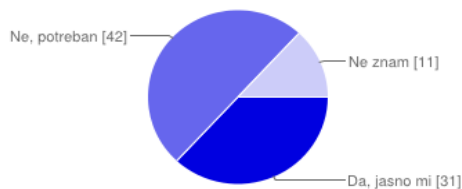
14. PAZITE LI NA PRAVOPIS I INTERPUNKCIJU KOD VIRTUALNE KOMUNIKAIKJE



Unatoč napretku tehnike i tehnologije, ali i unatoč emotikonima i akronimima, koji su sve prisutni u online komunikaciji te unatoč vremenu koje ispitanici provode u virtualnom svijetu, 42 ispitanika ili 50% smatra kako ne može postići prisnost sa sugovornikom putem virtualne komunikacije jer im je za prisnost još uvijek potreban kontakt očima. Prisnost u virtualnoj

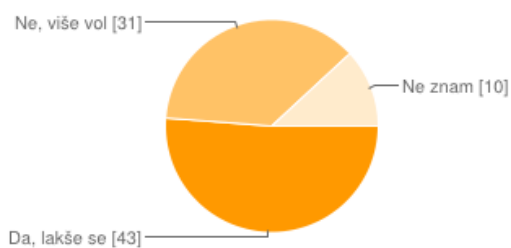
komunikaciji, kroz emotikone i akronime, može postići njih 31 ili 37%, dok na ovo pitanje nije znalo odgovoriti 11 ispitanika ili 13%.

16. MISLITE LI DA SE MOŽE POSTIĆI PRISNOST SA SUGOVORNIKOM PUTEM VIRTUALNE KOMUNIKACIJE (mogu li se prepoznati emocije)



Da, jasno mi je kroz emotikone i akronime	31	37%
Ne, potreban je „kontakt očima“	42	50%
Ne znam	11	13%

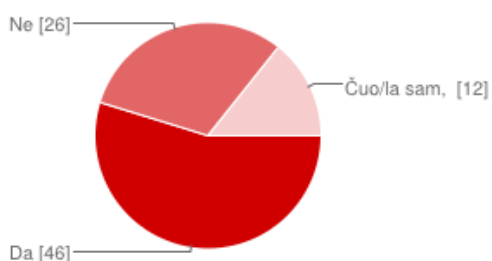
17 MISLITE LI DA JE VIRTUALNA KOMUNIKACIJA OLAKŠALA PRISTUP PREMA DRUGIM OSOBAMA



Da, lakše se upoznajem s drugim osobama	43	51%
Ne, više volim osobne kontakte	31	37%
Ne znam	10	12%

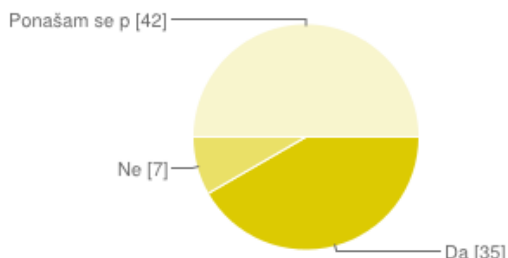
Obzirom je dostupna i svakodnevno nas okružuje, virtualna nam je komunikacija olakšala pristup prema drugim osobama što smatra njih 43 ili 51% ispitanika. Unatoč čarima online svijeta, osobne kontakte više voli 31 ispitanik ili 37%, dok 10 ispitanika ili 12% ne zna odgovoriti na ovo pitanje.

18. ZNATE LI ŠTO SU NETIQUETTE PRAVILA PONAŠANJA NA INTERNETU



Da	46	55%
Ne	26	31%
Čuo/la sam, ali ne znam što je	12	14%

19. POŠTUJETE LI ZADANA NETIQUETTE PRAVILA PRI VIRTUALNOJ KOMUNIKACIJI



Da	35	42%
Ne	7	8%
Ponašam se prema vlastiti pravilima	42	50%

Pravila komuniciranja na Internetu davno su postavljena, u obliku bontona, a zovu se Netiquette pravila. Da znaju što su to Netiquette pravila potvrdno je odgovorilo 46 ispitanika ili 55%, njih 26 ili 31% nije čulo za pravila ponašanja na Internetu dok je 12 ispitanika ili 14% čulo ali ne zna što je.

Tom analogijom odgovoreno je i na sljedeće pitanje „*poštujete li zadana pravila*“ na što je 35 ili 42% ispitanika odgovorilo kako poštuje Netiquette pravila, 7 ispitanika ili 8% ne poštuje pravila ponašanja na Internetu, dok se čak 42 ispitanika ili 50% ponaša prema vlastitim pravilima u svijetu kojega rado koriste i koje je vrlo jasno definirano.

Pitanje 11. „*Zašto koristite kratice, emotikone i akronime u komunikaciji?*“ te pitanje 15. „*Koje su, po vama, prednosti/nedostaci virtualne komunikacije?*“ bili su otvorenog tipa te ćemo a temelju ova dva pitanja izvući završne riječi ovoga istraživanja. Prema mišljenju ispitanika ovakav oblik komunikacije je brži, daje dodatnu dimenziju komunikaciji i dodatno objašnjenje. Emotikoni skraćuju pisanje, odnosno u skladu su s brzom komunikacijom kakva je današnja. Koriste se iz razloga što tekst poruke djeluje zanimljivije i možda pomoću emotikona lakše predočimo ono što osjećamo. Obzirom se u verbalnoj komunikaciji emocije prenose mimikom i gestom, u virtualnoj komunikaciji koristimo emotikone kako bi što bolje pojasnili svome sugovorniku kako se u tom trenutku osjećamo, kakav nam je izraz lica i slično.. Time se upotpunjuje poruka koju se želi prenijeti, a dobar je način izražavanja reakcije kako se ne bi krivo shvatio sadržaj poruke. Proširuju i osnažuju izraz poruke - simpatični su, a tom obliku komunikacije nedostaje f2f⁶ komunikacija pa tako nadopunjujemo facijalne izraze - ako koristim, primjerice, sarkazam, ironiju i sl. da to ne uzmu za ozbiljno ili da shvate kad ih kritiziram. Tekst je samo tekst, nema tona pomoću kojeg bi se mogao shvatiti kontekst razgovora, stoga emotikone smatramo pomagalima koji na zanimljiv način pospješuju virtualnu komunikaciju. Kad ne bismo koristili emotikone cijela bi virtualna komunikacija djelovala nekako hladno, a jednostavniji su za korištenje i više govore od samih riječi. Toliko su zastupljeni da ih svi razumiju pa je način komuniciranja brži, jednostavniji i lakši, nema potrebe za dugim rečenicama.

Kao prednosti virtualne komunikacije ispitanici su izdvojili sljedeće: brzina, dostupnost, jednostavnost, praktičnost, relativno povoljna cijena, često komuniciranje - u bilo koje vrijeme, s bilo kojeg mjesta, s bilo kojom osobom. Prednost je također komunikacija na velike udaljenosti, odnosno povezanost sa cijelim svijetom. Moguće je dobivanje informacija unaprijed, bez čekanja na fizički sastanak, stoga se komunikacija ubrzava i puno je efikasniji način za doći do nekoga zbog bilo kojeg razloga. Ovakva komunikacija omogućuje vježbanje engleskog jezika. Isto tako, virtualnom komunikacijom možemo izreći neke stvari koje uživo ne možemo ili ne bismo rekli. Virtualna nam komunikacija omogućuje da ostanemo u kontaktu s osobama s kojima se nemamo priliku često viđati i razgovarati. Lakše je međusobno dogovaranje, lakši je pronalazak te je lakša komunikacija s osobama koji ne žive u blizini. Lakše razmišljamo o temama i razgovoru nego u stvarnosti. U novije vrijeme nedostaje nam vremena za komunikaciju, što se donekle nadoknađuje virtualnom komunikacijom jer je fleksibilnija, a neki se lakše opuste u virtualnoj komunikaciji. Ali u pitanju bolest novog doba – jer umjesto da smo sretni jer komuniciramo na sve moguće načine – brže, bolje, jače, neki to zlorabljuju.

Kao nedostaci istaknute su sljedeće karakteristike: gubitak bliskosti s ljudima, pismoslovna komunikacija ne može prenijeti emocije kao ona uživo (eventualno putem kamere (Skype i

⁶ skraćunica f2f ili face to face, nap. prev. licem u lice

sl.)). Virtualna nas komunikacija udaljava od druženja 'uživo', komunikacija je okrnjena jer ništa ne može zamijeniti komunikaciju licem u lice. Na ovakav način ljudi su postali ljeniji što se tiče izlazaka i bilo kojih drugih aktivnosti vezanih za druženje u živo. Kod virtualne komunikacije nema neverbalnih znakova pa se neke poruke mogu pogrešno shvatiti. Ona osiromašenje svakodnevnog govora, puno je anglizama, a prisutna je i površnost korištenja jezika i pravopisa. Danas smo se odvikli od interakcije u stvarnom životu pa se suočavamo sa sve rjeđim i kraćim druženjima i kontaktima u živo. Izbjegavamo stvarnu komunikaciju, jer sve više vremena ostajemo za računalom u virtualnom svijetu te polako možda i gubimo doticaj sa stvarnošću na nekim područjima. Nedostatak virtualne komunikacije se najviše vidi kod mladih koji ju previše forsiraju, većina nije sposobna sastaviti prostu proširenu rečenicu, ne koriste slova č,ć pa ih često i ne raspoznaju pri izgovoru - ukratko, mladež je uvelike nepismena te nepoštuje pravila u komunikaciji.

SEMIOTIKA U VIRTUALNOJ KOMUNIKACIJI

Online komunikacija je jedna od najkompliciranijih oblika komuniciranja za izučavanje iz razloga što kada teoretičari shvate jedna oblik komuniciranja, paralelno se pojavio jedan novi sasvim drugačiji.⁷

Ljudska bića komunikaciju ostvaruju govorom, ali i gestama kojima potkrepljuju poruke koje se šalju pa se tako smješkamo, trepćemo, mašemo ali i ljutimo, bjesnimo te se volimo i ljubimo. Kroz ove neverbalne poruke komuniciramo čak i onda kada se stvarna komunikacija govorom nije dogodila, pa je online komunikacija preuzela sve ove neverbalne znakove i pretočila ih u emotikone kojima potkrepljujemo svaki naš oblik online komunikacije.

Osim emotikona, jedan od najprepoznatljivijih simbola Interneta, online komunikacije ali i svakodnevnog izričaja mlađe populacije je poznati „at“ ili „monkey“ (@) koji je, kada se pojavio u široj uporabi, izazvao veliko zanimanje. Iako je prvotno primijećen na amforama u Španjolskoj, a kasnije se upotrebljavao u trgovini kako bi se označila cijena koštanje ili vrijednosti nečega, šira uporaba simbola @ započela je pojavom elektroničke pošte. Stvarno etimološko porijeklo samoga simbola do danas je ostala zagonetka.⁸

O popularnom emotikonu „smajliju“ govorili smo u prethodnome poglavlju. Emotikon se sastoji od dva, tri ili četiri grafema koja korespondiraju s područjima ljudskoga lica o kojima je govorio Paul Ekman, kaže Natia Amaghlobeli u svome radu „*Linguistic Features of Typographic Emoticons in SMS Discourse*“⁹. Semantički se dosta mijenjao, a najveće izmjene bile su oko područja očiju i usta. Ostale dvije zone, nos i obrve, mogu biti dodane ili izostavljene, a kao dodatak mogu se dodavati suze, kosa, zubi, jezik itd.

Oči su najčešće označene kao dvotočka, ali mogu biti i točka zarez (;), ili znak jednakosti (=), broj osam (8), slovo B, znak za postotak (%) itd, nastavlja Amaghlobeli. Svi ovi znakovi

⁷ Griffin E., „*A first look at Communication Theory*“, McGraw-Hill, New York, 2012. str. 147.

⁸ „*What do you call the @ symbol used in e-mail addresses?*“, čitano 16.01.2014. dostupno na: <http://www.atsymbol.com/history.htm>

⁹ Ibidem bilješka 7.

predstavljaju različite stupnjeve otvorenosti očiju, te u kombinaciji s ostalim znakovi predstavljaju stupnjeve otvorenosti lica, što označava različita stanja emocija.

Usta se tradicionalno označavaju kao zagrada, ali različita značenja emotikon dobiva dodatkom slova, brojeva, tipografskih simbola ili nekih drugih simbola tvrdi Amaghlobeli. Nos rijetko mijenja značenje emotikona, osim u slučaju nestašluka ili gluposti, pa se tradicionalno označava crticom.

Short Message Service (SMS)

SMS je u mobilnoj telefoniji doživio, do sada, neviđeni rast na području komunikacijskih znanosti od kada je uveden još od davne 1980 – e godine, kaže Jayantha Wannisinghe u tekstu „*Semiotic Analysis of Short Message Service (SMS)*”¹⁰. Ovaj je oblik znatno ubrzao komunikaciju jer omogućavao samo 160 znakova, što je pojava pametnih telefona danas ostavila prostora i za nešto dužu komunikaciju. Upravo zbog prostora od samo 160 znakova, posebice mlađa populacija danas, uvelike koristi emotikone, skraćenice, akronime i sve ostale oblike koje im mobilna telefonija nudi kako bi prenijeli svoju poruku.

Nadalje, Wannisinghe kaže kako skraćena verzija poruke ili samo jedna riječ mogu biti formirani kroz proces kraćenja, izostavljanje slova, ili zamjena početnih slova svake riječi što je popraćeno znakovima i simbolima koji čine fonetski ekvivalent. Osim ovih osnovnih oblika komunikacije, Multimedia Messaging sustava (MMS) omogućuje korisniku kombinaciju teksta, zvuka, slike i videa, što u budućnosti može stvoriti nered u komunikaciji.

Emotikoni sa širom upotrebom i započeli kroz SMS komunikaciju. Virtualni je jezik pisani jezik koji se razilazi se s gestama, izrazima lica, i prozodijskim značajkama kao što su intonacija, ritam, i tonalitet. Zbog toga su emotikoni ušli u virtualni svijet, kako bi u virtualni svijet ulili emocije, odnosno ljudski dodir.

Kada govorimo o akronimima i skraćenicama, oni su također specifični za SMS komunikaciju, ali ne postoje određena pravila za njihovo korištenje. Korisnici online komunikacije akronime i skraćenice koriste kako bi olakšali komunikaciju i učinili ju što učinkovitijom.¹¹

Društvene mreže (Facebook i Twitter)

Facebook je danas postao jedna od najrasprostranjenijih društvenih mreža. Osim svakodnevne uporabe emotikona i akronima kod pisanja statusa, najpoznatiji simboli s ove platforme su „sviđa mi se“ ili „like“ opcija i odnedavno „ne sviđa mi“ ili „dislike“ opcija.

U travnju 2010. godine društvena je mreža Facebook pokrenula ovaj njezin najprepoznatljiviji simbol „like“ opciju, navodi Kenneth J. Gamage u svome radu „*Like it? Ritual Symbolic Exchange Using Facebook's 'Like' Tool*“. Opcija „like“ ponuđena je svakom članu, a namijenjen je za dijeljenje sadržaja, za komentare, postove i statuse. Ovom opcijom ostali

¹⁰ Wannisinghe, J. (2011) „*Semiotic Analysis of Short Message Service (SMS)*“, International Journal of Communicology; 1(1)

¹¹ ibidem

sudionici rasprave pokazuju slaganje ili ne slaganje s objavama na ovoj društvenoj mreži, a on je ujedno i posrednik u čitanju i pisanju – odnosno u komunikaciji na ovoj platformi. Nevjerojatnih 362, 861 'likeova' izmjeni se u sekundi, izvjestio je Times 2012. godine.¹²

Lajkam ili *nelajkam* izrazi koji su se uvriježili u slangu mladih. Tako se opcija koja je prvotno zamišljena kao oznaka statusa na ovoj društvenoj mreži, polako počela upotrebljavati i u svakodnevnom govoru. Kada nešto „lajkamo“ sugovorniku dajemo do znanja sviđa li nam se ili ne ono što govori, čini ili kako je primjerice kako je odjeven.

S pojavom društvene mreže Twitter pojavio se simbol hashtag (#) – kod nas poznat kao ljestve ili taraba. Riječi ili fraze označene simbolom "#" kategoriziraju tweetove u "oznake". Na ovaj se način pomaže korisnicima ove društvene mreže, koji nisu slijedili određene postove, da ih pronađu pomoću *hashtaga* te na taj način *tagiraju* vaš status i uključuju se u raspravu na Twitteru.

Status na Twitteru nema smisla ukoliko ne sadrži upravo ovaj mali simbol. Hashtag (#) ne podržava niti jedna druga društvena mreža, a oznaka nije svojstvena niti interpersonalnoj komunikaciji. Još jedna značajka Twittera je da omogućuje čak i kraću poruku od SMS-a, pa tako u jedan twit stane samo 140 znakova.

ZAKLJUČAK

Neosporna je činjenica kako je virtualna komunikacija postala naša stvarnost. Zaključak cijeloga članka jest da živimo u vremenu u kojem nas prati pomahnitala tehnika i tehnologija uz koju imamo priliku zakoračiti i probiti sva ograničenja. Mreža korisnika iz cijeloga svijeta, koji se skrivaju iza debeloizoliranih slojeva žica, toliko nam je dostupna da se zapravo gubimo u povlačenju granica, kada nešto neželjeno postaje željno.

Uz pomoć komunikacijskih tehnologija, rodila se potreba za slobodnim načinom komunikacije - blogovi, web stranice i forumi, online magazini, e-mail, društvene mreže... gdje svatko od nas ima mogućnost ravnopravnog sudjelovanja u javnoj sferi. Prelaskom na dvosmjerni sustav komuniciranja vratili smo moć razmjeni mišljenja i ojačali svoj status pri utjecanju na društvene promjene.

Virtualnom zajednicom „vladaju“ emotikoni, skraćenice i akronimi, no ne trebaju zavladati i nama na način da zaboravljamo pustiti glas i potrebu za društvom i druženjem – jer ipak, čovjek je društveno biće! Kratice i emotikoni dobro su došli za promijeniti raspoloženje ili ton komunikacije, ali ne i svijesti - barem ne bi trebali onima koji ju imaju kristalno i jasno definiranu.

Još uvijek se vode rasprave utječe li virtualna komunikacija na stvarnu komunikaciju, no složni smo u tome da se današnji način komunikacije znatno promijenio. Činjenica jest da je

¹²Gamage, K.J.,: „*Like it? Ritual Symbolic Exchange Using Facebook's 'Like' Tool*“, MSc in Media and Communications, Media@LSE, London School of Economics and Political Science 2013. str. 2.

pojava, posebice društvenih mreža, unijela puno više kreativnosti u svakodnevnu komunikaciju, ali i „ugrozila“ hrvatski standardni jezik prekomjernom uporabom angлизama.

Virtualna je komunikacije utjecala i na to da se poruke sažmu što je više moguće, a uz „smajlic“ i „monkey“ danas sve češće imam skraćenicu „LOL“. Nekada se moglo čuti kako nešto „stavljamo u fusnotu“, danas heštegamo određeni termin kako bismo označili njegovu važnost. Komunikacija se ubrzala, virtualnost je omogućila lakše povezivanje s ljudima s kojima vjerojatno nikada ne bismo uspostavili kontakt, a jezik je postao neformalniji i sve se manje vodi računa i o pravopisu.

Stoga, trebamo primiti nalete novoga doba, ali i pored toga ostati pri svim prednostima i manama koje nam priža interpersonalna komunikacija. Biti emotivan, pokazati što osjećamo i mislimo te pri tome biti zahvalan što to još uvijek možemo jasno pokazati jer identitet je odrednica oko koje nema pregovaranja i nagodbi.

POPIS LITERATURE

Knjige

Em Griffin., „*A first look at Communication Theory*“, McGraw-Hill, New York, 2012.

Kenneth J. Gamage, „*Like it? Ritual Symbolic Exchange Using Facebook's 'Like' Tool*“, MSc in Media and Communications, Media@LSE, London School of Economics and Political Science, 2013.

Nikola Rot, „*Znakovi i značenja – verbalna i neverbalna komunikacija*“, Psihološka slagalica, Beograd, 2004.

Članci

Amaglobeli, N., (2012), „Linguistic Features of Typographic Emoticons in SMS Discourse“, *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2)

Labaš, D. (ur.) (2009) „Novi mediji - nove tehnologije - novi moral“, zbornik radova, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb

Matusitz J., (2005) „Deception in the Virtual World: A Semiotic Analysis of Identity“, *Journal of New Media and culture*, 3.(1), čitano 10.01.2014. dostupno na: <http://www.ibiblio.org/nmediac/winter2004/matusitz.html>

Randall N., (2002), „Lingo Online: A Report on the Language of the Keyboard Generation“, University of Waterloo

Sindik, J., Reicher, K. (2007.) „Internet kao sredstvo za ostvarivanje „intimnije“ komunikacije“, *Metodički ogledi*, 14 (2)

Wannisinghe, J. (2011) „Semiotic Analysis of Short Message Service (SMS)“, *International Journal of Communicology*; 1(1)

Internetske stranice

Margulis J., „What You Can Learn About the Smile from Japanese Emoticons“ čitano 10.01.2014. dostupno na: <http://www.oprah.com/blogs/What-You-Can-Learn-About-the-Smile-from-Japanese-Emoticons>

"In the world of emoticons, I was colon, capital 'd.'" ~ Big Bang Theory, preuzeto: 09.01.2014., dostupno na: <http://www.pinterest.com/pin/337277459564091949>

- What do you call the @ symbol used in e-mail addresses?“, čitano 16.01.2014. dostupno na: <http://www.atsymbol.com/history.htm>
- Radošević, B.: „Znate li što znače kratice GNOC, TDTM ili D46? To su najnoviji akronimi kojima se služi Facebook generacija“, čitano: 20.01.2014., dostupno na: <http://gadgeterija.tportal.hr/2012/02/03/znete-li-sto-znace-kratice-gnoc-tdtm-ili-d46-to-su-najnoviji-akronimi-kojima-se-sluzi-facebook-generacija/#.Utl1aFaw-nMw>
- HUOJ: „Kako komunicirati na društvenim mrežama“, čitano 12.01.2014. dostupno na: <http://www.huoj.hr/aktivnosti-udruge/specijalno-izdanje-carpe-diema-kako-komunicirati-na-drustvenim-mrezama-okupilo-stotinjak-clanova-huoj-a-studenata-i-gostiju-hr731>
- Juršić M., „Excuse me, govorite li hrengleski?“ čitano 28. 12.2013. dostupno na <http://www.matica.hr/odjeci/479/>
- ****“The First Smiley :-) „, čitano: 21. 02.1204. dostupno na: <http://research.microsoft.com/en-us/um/people/mbj/Smiley/smiley.html>
- The Big Bang Theory - Funniest Scene, gledano: 09.01.2014. dostupno na: <http://www.youtube.com/watch?v=tSCl4RnpkUc>
- Savage J., „A design for life“, čitano 10.01.2014. dostupno na: <http://www.theguardian.com/artanddesign/2009/feb/21/smiley-face-design-history>
- Šimunić N., „Komunikacija mladih putem SMS-a“ čitano 12.01.2014. dostupno na: http://www.zdrav-zivot.com.hr/index.php?cat=komunikacija_madih_putem_sms_a&nrs=4
- The Secret Life Of Walter Mitty - Trailer #1, gledano 13.01.2014. dostupno na: <http://www.youtube.com/watch?v=kGWO2w0H2V8>
- „Netiquette“, čitano: 20.01.2014. dostupno na: <http://networketiquette.net/sitemap.htm>

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*
Lektor: Gordana Lesinger

Dr.sc. **Elvira Islamović**, vanr. prof.
Pedagoški fakultet Univerzitet u Bihaću
Bihać, BiH
elviraislamovic@gmail.com

OBRAZOVANJE KAO “PRAKTICIRANJE (NE) SLOBODE”

Sažetak

Podsjećajući na Durkheimovo stajalište "da nema slobodnog odgoja", u ovom radu razmatraju se osnovne orijentacije u sociološkim promišljanjima uloge obrazovanja u sistemu društvene, klasne i ideološke dominacije. Obrazovanje se u mnogim sociološkim istraživanjima percipira kao kompleksan odnos, u kojem različite društvene grupe nastoje uspostaviti kontrolu nad obrazovanjem i na taj način ostvariti društvenu moć. Brojne sociološke analize odnosa društva i obrazovanja, ukazuju na činjenicu da se ideologije, političke preferencije i društveni ciljevi većine zemalja, izražavaju u njihovim obrazovnim sistemima, pri čemu se funkcija obrazovanja kao instrumenta ljudske emancipacije u suvremenim društvima sve više potiskuje, a škola postaje instrument za ostvarenje različitih političkih i ekonomskih aspiracija. S tim u vezi, u radu se problematiziraju pitanja moći, prinude, kontrole i emancipacije aktera u obrazovnoj strukturi.

Ključne riječi: humanističko obrazovanje, emancipacija, ideologija, odnosi moći, politički i ekonomski interesi

EDUCATION AS THE PRACTICE OF (UN) FREEDOM

Abstract

Recalling Durkheim's view that "there is no free education" this paper discusses the basic orientations in the sociological aspects of the role of education in the social, class and ideological domination. In many sociological research, education is perceived as a complex relationship, in which different social groups seek to establish control over education and thus achieve social power. Numerous sociological analyses of the relationship between society and education indicate the fact that the ideologies, political preferences and social objectives of most countries are expressed in their educational systems, whereby the function of education as an instrument of human emancipation in modern societies is increasingly suppressed, and the school becomes an instrument for the realisation of different political and economic aspirations. In this respect, the paper addresses issues of power, coercion, control and emancipation of the actors in the educational structure.

Key words: humanistic education, emancipation, ideology, power relations, political and economic interests

Uvod

Obrazovanje se ne može posmatrati izdvojeno i neovisno od društvene zbilje koja ga određuje i unutar koje ono učestvuje u kreiranju socijalnog realiteta. Svako društvo definira potrebe i obrazovne ciljeve, te provodi i kontrolira ostvarenje tih ciljeva. Obrazovanje i odgojnu praksu u svakom društvu nastoji kontrolirati država i službena ideologija. Razvoj masovnoga državno kontroliranog obrazovanja, imao je značajnu ulogu za stvaranje političke lojalnosti stanovništva, posebice posredstvom poduke nacionalne historije, kulture i jezika. Obrazovanjem se u većini društava nastoji manipulirati u političke svrhe i nametnuti ono što odgovara interesima (materijalnim, simboličkim i pedagoškim) vladajućih grupa ili klasa (Bourdieu, 1970). Među sociolozima, ali i drugim teoretičarima obrazovanja, postoji slaganje o tome da škole nisu potpuno društveno neutralne. Stoga, sociološka istraživanja u

obrazovanju ne mogu izbjeći pitanja moći, prinude, kontrole i emancipacije aktera u obrazovnoj strukturi. Odnos između znanja i moći upućuje na to da oni koji imaju moć u društvu, koriste znanje kako bi moć pretvorili u efikasan način vladanja. Obrazovanje je, kako ističe Giddens, "dugo bilo političko bojno polje, a tako je i sada na početku ovog stoljeća" (2003, 499).

Humanističko-liberalna perspektiva

Prema humanističko-liberalnoj perspektivi, odgoj i obrazovanje su put ka ličnom samoispunjenju i razvoju duhovnih, emocionalnih i fizičkih mogućnosti pojedinca. Liberalna perspektiva obrazovanje posmatra kroz prizmu pojedinca, a ne kroz prizmu društva. U tom smislu, najvažniji zadatak obrazovanja je izgradnja blagostanja pojedinca, a tek onda posredno i razvoj društva. Socijalni progres ostvariv je, prema tom mišljenju, jedino slobodom pojedinca. Jedan od najznačajnijih predstavnika liberalnog razumijevanja obrazovanja bio je američki teoretičar pedagogije i filozof John Dewey (1953). Prema njegovom mišljenju, zadatak obrazovanja je poticati pojedince da razviju svoj puni potencijal kao ljudska bića, posebice intelektualni potencijal. Obrazovanje mora biti dostupno svima, kako bi pomoglo razvoju tjelesnih, emocionalnih i duhovnih talenata, te intelektualnih sposobnosti. Posebno ističe važnost učenja iz iskustva: čineći, a ne slušajući, čime se razvijaju ne samo znanja, nego i vještine i kritička stajališta neophodna za rješavanje problema. Liberalni teoretičari ukazivali su na značaj obrazovnog sistema za razvoj demokracije, tolerancije, jednakosti, ali i otvorenog društva i emancipacije. Stoga zagovaraju besplatno školovanje i koncept jednakosti šansi. Pojedini predstavnici liberalne perspektive u obrazovanju, očekivali su da će obrazovanje pomoći smanjenju društvenih nejednakosti. Afirmiranjem talenata i potencijala svakog pojedinca tokom obrazovanja, stratifikacijski sistem će postati fleksibilniji. Liberalna vizija obrazovanja doživjela je kritike i od strane marksističkih sociologa i desničarskih političara. Marksisti tvrde da liberalna stajališta o obrazovanju zanemaruju nejednakosti u društvu, zbog kojih se liberalne zamisli ne mogu provesti bez velikih društvenih promjena (Haralambos, Holborn, 2002, 781). Širenje obrazovanja omogućuje veću mobilnost i učinak u društvu. Ekspanzija obrazovanja trebala bi reducirati nejednakost u društvu. Reforme koje su se temeljile na liberalnim idealima oblikovane su vjerovanjem da obrazovanje može stvoriti ravnopravnije i pravednije društvo. Međutim, jaz između liberalnih ideala i stvarnosti, nije lako premostiti.

Konfliktne teorije o obrazovanju

Konfliktni teoretičari naglašavaju ulogu škole u reprodukciji i legitimiranju postojećih društvenih odnosa i poretka. Pri tom, obrazovanje bez obzira na to kako je organizirano, nekim će pojedincima donijeti više privilegija nego drugima. Iako se u zapadnoj tradiciji obrazovanje shvata kao mogućnost za izgradnju pojedinca i uspon na društvenoj ljestvici, konfliktne teorije ističu, da je škola zapravo društveni mehanizam održavanja postojećeg sistema socijalne stratifikacije. Konfliktne teorije o obrazovanju temelje se na Marxovoj analizi kapitalističkog društva (Bowles, Gintis, 1976) i Weberovom opisu statusnih grupa (Collins, 1979).

Vladajuća, kapitalistička klasa stvara obrazovni sistem prema svojim interesima, odnosno proizvodi kvalificirano i disciplinirano radništvo. Prema marksističkim sociolozima, škole ne vode samorazvoju ličnosti, kako to tvrdi humanističko-liberalna perspektiva, nego upravo suprotno. Francuski filozof Louis Althusser smatra da je škola najvažniji ideološki aparat države u kapitalizmu. U školi se ne uče samo znanja i vještine potrebne na radnom mjestu, nego se prenosi i ideologija. Osnovna svrha prenošenja ideologije putem škole jest uvjeriti buduće radnike u kapitalističkom društvu da je njihov položaj prirodan, povoljan i opravdan za njih, te nepromjenjiv. Prema Althusseru, na taj način se radna snaga koja je neophodna za kapitalističku ekonomiju, reproducira u pogledu kvalifikacija (znanja i vještina), ali i u pogledu vrijednosti i stavova vladajuće ideologije. U školi se budući radnici pripremaju da budu disciplinirani, poslušni i tačni, kako ne bi ugrozili postojeći sistem proizvodnje i organizaciju društva u cjelini.

Odgov, kako su u svojoj knjizi *Schooling in Capitalist America* (1976), pisali američki sociolozi Samuel Bowles i Herbert Gintis, "opskrbljuje" radnu snagu onim stavovima i načinima ponašanja koji je čine pogodnom za daljnje ekonomsko izrabljivanje. Bowles i Gintis smatraju da američki obrazovni sistem ne ispunjava liberalne ideale samoispunjenja nego da, upravo suprotno, proizvodi nemaštovitu i nekritičku radnu snagu kojom poslodavci mogu lako manipulirati. U procesu školovanja, nisu presudne sposobnosti ili selekcija, kako se tvrdi nego proizvodnja određenih oblika svijesti i načina ponašanja. Poslušnost i radna disciplina koja se uspostavljaju tokom školovanja, u procesu rada postiže se prijetnjom otkazom i nezaposlenošću, ali i pozitivnim poticajima mogućeg uspona. U nižim razredima kod djece se još može uočiti kreativnost, agresivnost i neovisnost. U višim razredima, nasuprot tome, dominiraju ustrajnost, suglasnost, ovisnost i podložnost autoritetima. Bowles i Gintis tvrde da postoji bliska povezanost između društvenih odnosa koji vladaju na radnom mjestu i društvenih odnosa obrazovnog sistema. Prema Bowlesu i Gintisu, to načelo korespondencije predstavlja ključ za razumijevanje načina na koji djeluje obrazovni sistem. Učenici nemaju kontrolu nad svojim radom, lutaju od predmeta do predmeta, usmjereni ka ocjenama i konačnoj svjedodžbi. Na taj način, uspostavljaju se nedemokratski i neravnopravni odnosi.

Postizanje cilja kojim se djeca pripremaju za ulogu na tržištu rada - da budu poslušna radna snaga, obrazovni sistem uspijeva pomoću *skrivenog nastavnog programa*. Skriveni nastavni program se sastoji od onoga što učenici doista uče tokom školovanja, a ne od obrazovnih ciljeva školskih ustanova. Nisu važni sadržaj predavanja i ispitivanje, nego oblik poučavanja i učenja, te način na koji su škole organizirane. Škole su ustrojene na hijerarhijskom načelu autoriteta i nadzora. Nastavnici naređuju, učenici se pokoravaju. U školi učenici ne uče radi želje za znanjem, nego zbog ocjena, odrasli ne rade zato što vole svoj posao, nego zbog plaće. Škola uči djecu da ih motiviraju nagrade, kao što radnu snagu u kapitalističkom društvu motiviraju izvanjske nagrade. Učenicima učenje ne donosi zadovoljstvo, budući da ne mogu odlučivati o tome šta žele učiti. Sadržaji učenja u školi su rascjepkani i nepovezani (matematika, maternji jezik, povijest, strani jezik i tako dalje). Učenici nemaju uticaj na ono što uče. Prema mišljenju Bowlesa i Gintisa, obrazovni sistem je ponajprije ogromna

mašinerija za proizvodnju mitova, koja opravdava društvenu neravnopravnost (Haralambos, Holborn, 2002, 787).

Obilježja konfliktne perspektive jesu, da govori o školi kao najvažnijem ideološkom aparatu države u kapitalizmu, o korespondenciji između strukture škole i radnoga mjesta u kapitalizmu, te o skrivenom nastavnom programu. Većina obrazovnih institucija ima službeni nastavni program koji obuhvata područja akademskog znanja što ih učenici trebaju usvojiti. Pored tog formalnog i javno poučavanog nastavnog programa, postoji, međutim i skup vrijednosti, stavova i načela koja predstavljaju skriveni nastavni program, kojega nastavnici implicitno prenose učenicima. Škola svojim pravilima i autoritarnošću nameće pokoravanje i oblikuje osobine kao što su: marljivost, poslušnost, odgovornost, savjesnost, pouzdanost, samokontrolu i učinkovitost. Način izvođenja nastave i udžbenici često prenose sadržaje i vrijednosti koji su različiti od službenog i formalnoga školskog programa. Mnoga sociološka istraživanja, ukazala su na prisutnost seksizma, diskriminacije drugih etničkih skupina i rasizma u skrivenom nastavnom programu.

Obrazovanje kao ideološki aparat države

Louis Althusser razvio je svoje shvatanje ideologije i ideoloških aparata države, u kojem pokazuje važnost institucija ideološke moći (škola, crkva, mediji itd.) za održavanje klasne dominacije. Althusser pravi razliku između ideološkog i represivnog aparata države. Školski sistem je glavni ideološki aparat kapitalističke države. Ideološki aparat države, pored škole, uključuje i vjerske institucije, politički sistem, umjetničke oblike izražavanja, sport, sindikate. Represivni aparat države čini vlada, administracija, vojska, policija, sudovi i zatvori. Po Althusserovom shvatanju, školski aparat je vodeći ideološki aparat države, stoga što kao i drugi ideološki aparati dovodi do: 1) reprodukcije proizvodnih odnosa i eksploatacije; 2) poslušnosti vladajućoj ideologiji. Svi ideološki aparati države, o kojem god da je riječ vode istom ishodu: reprodukciji proizvodnih odnosa, to jest kapitalističkih odnosa izrabljivanja (Althusser, 1986). Školski sistem, kao i druge društvene ustanove (crkva, vojska, mediji npr.) omogućuju pokoravanje vladajućoj ideologiji. Škola kao jedan od bitnih oblika vladajuće ideologije, ideologije koja školu prikazuje kao prirodnu sredinu, lišenu svake ideologije, svojim mehanizmima, reproducira društvene odnose kapitalističkog poretka, tj. odnose izrabljenih prema izrabljivačima i izrabljivača prema izrabljenima (Althusser, 1986, 137). Škola je danas zamijenila crkvu u ulozi vodećeg ideološkog aparata države. Udružena je s porodicom, upravo kao što je nekada crkva bila udružena s njom. Činjenica je da mnoge institucije u određenim društvenim kontekstima funkcioniraju kao ideološki aparati države, odnosno kao klasni instrumenti.

Pedagoška praksa kao simboličko nasilje

Jedan od najistaknutijih francuskih sociologa Pierre Bourdieu u djelu *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), zajedno s Jean Claude Passeronom upozorio je kako obrazovne vrijednosti za posljedicu imaju reprodukciju društvene nejednakosti. Ulogu škole, Bourdieu svodi na simboličku, kulturnu prinudu čiji je cilj ostvarivanje klasne vladavine. Škola provodi simboličko nasilje, temeljeći svoju legitimnost na školskom monopolu, kao što državni monopol daje legitimitet fizičkom nasilju.

Vladajuća klasa ostvaruje dominaciju nad nižim klasama ne toliko fizičkom silom koliko simboličkim nasiljem. Da bi različiti oblici dominacije mogli što duže funkcionirati u društvu, ne mogu se oslanjati samo na silu, oni moraju steći legitimnost, zadobiti pozitivan smisao kod onih koji su podvlašteni, kako bi oni i dalje bili u neznanju o njegovim mehanizmima, prihvatajući vladajući poredak koji je neprirodan. Najvažnija institucija za provedbu simboličkog nasilja je škola, kao socijalni stroj za reprodukciju nejednakosti i prikrivanje istinskih društvenih odnosa moći i podređenosti.

"Vlast simboličkog nasilja, tj. svaka vlast koja uspijeva nametati značenja kao legitimna, istodobno prikrivajući odnose sile koji su u temelju njezine vlasti, pridodaje svoju vlastitu silu, u pravom smislu riječi simboličku, tim odnosima sile" (Bourdieu, Passeron, 1986, 141). Prema shvatanju Bourdieua i Passerona, škola svojim pedagoškim djelovanjem doprinosi reproduciranju i povećanju klasnih razlika kulturnog sadržaja. "Svaki je pedagoški čin, objektivno gledano, simboličko nasilje, utoliko što podrazumijeva kulturnu samovolju arbitarne vlasti. (...) Svaki pedagoški čin; vršili ga svi obrazovani članovi neke društvene formacije ili grupe (difuzni odgoj); članovi porodice kojima kultura jedne grupe ili jedne klase povjerava taj zadatak (porodični odgoj); sistem posrednika koje je izričito ovlasila institucija, a čiji je zadatak direktno ili indirektno, isključivo ili djelomično odgojni (institucionalizirani odgoj) ili; sasvim izričito, čiji je cilj da stvori kulturnu arbitarnost vladajućih klasa ili klasa kojima se vlada" (Bourdieu, Passeron, 1986, 142). Budući da arbitarna moć nametanja - samim tim što nije priznata kao takva - nego kao legitiman autoritet, pedagoški autoritet, moć simboličkog nasilja koje se izražava u obliku prava na zakonito nasilje pojačava arbitranu moć koja to nasilje tvori i koju ono prikriva (Bourdieu, Passeron, 1986, 149). Simbolička moć se ne svodi doslovno na nametanje sile, nego pedagoški čin proizvodi sebi svojstven simbolički efekt u komunikacijskom odnosu. Moć simboličkog nasilja očituje se prema, Bourdieu i Passeronu u komunikacijskom odnosu, pri čemu pedagoški čin nužno implicira pedagoški autoritet koji stvara simboličko nasilje. Podsjećajući na Durkheimovo stajalište "da nema slobodnog odgoja", Bourdieu i Passeron osporavaju zamisao o 'kulturno slobodnom' pedagoškom činu u kojem pojedinac ima moć da sam sebi nađe princip svog 'razvoja'. Sve te utopije su, zapravo sredstvo ideološke borbe grupama koje, kroz osporavanje pedagoške legitimnosti nastoje sebi priskrbiti monopol nad načinom nametanja legitimnosti. Pribjegavanje 'liberalnim' metodama, tzv. 'blag način' i današnje vjerovanje u mogućnost pedagoškog čina bez prisile i sankcije, zapravo je suptilno sredstvo pedagoške prakse koja nije ništa manje arbitarna, (od na primjer tjelesnog kažnjavanja ili ukora) za efikasno vršenje simboličkog nasilja u društvu (Bourdieu, Passeron, 1986, 152). Simboličko nasilje je blago, skriveno i manipulativno, kako bi se provodilo uz pristanak onih koji ga trpe i kojima se vlada. Prema Bourdieuovom shvatanju, obrazovni uspjeh skupina u društvu direktno je povezan s količinom kulturnoga kapitala koji posjeduju. On govori o dominantnoj kulturi kao o kulturnom kapitalu, budući da se ona posredstvom obrazovnog sistema može prevesti u bogatstvo i moć. Školski uspjeh učenika u velikoj mjeri ovisi, smatra Bourdieu, od stepena naobrazbe roditelja. On tvrdi da uspjeh školskog obrazovanja ovisi o primarnoj socijalizaciji i odgoju koji je stečen u prvim godinama života. Školsko obrazovanje se gradi na tim temeljima i stečenim znanjima i vještinama. Djeca iz vladajućih klasa usvojila su ta znanja i vještine tokom predškolskog odgoja, što predstavlja njihovu prednost u dešifriranju poruka što

ih dobijaju u školi. Školski sistem te početne razlike pretvara u razvijenije crte ličnosti, stil ponašanja i vrednovanja djelujući diskriminativno prema djeci iz različitih društvenih klasa.

Obrazovanje i hegemonija

Nadovezujući se na Marxovo i Engelsovo shvatanje "vladajuće duhovne moći", Antonio Gramsci (1974) je razvio teoriju ideološke hegemonije. Gramscijev koncept hegemonije polazi od odnosa između političkog i civilnog društva, pri čemu vladajuća društvena grupa, afirmira hegemoniju u čitavoj društvenoj stvarnosti i preuzima funkciju političkog, kulturnog i moralnog vodstva. On uvodi pojam kulturne hegemonije kako bi objasnio da podređena klasa prihvata dominaciju nadređene klase, ne samo zbog njene ekonomske dominacije nego i zbog sposobnosti da podređenoj klasi nametne svoje ideje, vjerovanja i predodžbe i spriječi je da usvoji drugačije stajalište. Masovne medije i obrazovanje u suvremenim društvima, često se optužuje zbog njihove instrumentalne uloge u održanju dominacije vladajućih struktura. Studije Bourdieua i Passerona (1977) i Applea (1979) započele su istraživati na koji način obrazovni sistem pridonosi hegemoniji. Referirajući se na ova istraživanja i Roger Dale govori o obrazovanju kao "ključnom sredstvu učvršćivanja i obnavljanja hegemonije", koja mora biti "pažljivo i djelatno stvarana i pothranjivana, kako bi se dobila privola od grupa čiji su interesi posve različiti" (Dale, 1986, 166-167). On pokušava ukazati na neke specifične načine na koje škole služe održavanju hegemonije, te navodi, već isticane zahtjeve škole za poštivanjem pravila, tačnosti i hijerarhije. Međutim, škole nisu samo mjesta učvršćivanja hegemonije, nego istovremeno i ključna mjesta na kojima se pruža otpor i borba protiv hegemonije. Dale pri tom primjećuje kako "područje te borbe, ono čemu se treba suprotstavljati i kanal otpora određuje država svojim nadzorom nad obrazovnim sistemom i školama" (Dale, 1986, 171). Načini kontrole obrazovnog sistema zakonski su ustanovljeni: što se može i treba učiniti, te kako strogo je to zakonskim formulacijama određeno. Obrazovnim sistemima se upravlja kao i birokracijama, uz naglašavanje poslušnosti, objektivnosti i univerzalizma - pristupa prema kojemu se sva pravila i odredbe jednako primjenjuju na svakoga (Dale, 1986, 173). Druga značajka državnih aparata, sadržana je u njihovom nastojanju za tehnokratskim upravljanjem i njihovoj povećanoj spremnosti da politiku zamijene tehničkim rješenjima i pokušaji da se 'tehnicizira nastava'. Na kraju, zaključuje kako se ekonomska i politička reprodukcija koja se odvija u školama, realizira i u osobitom političkom kontekstu. Osnovni oblici kontrole posredovani obrazovnim sistemom - birokratsko i tehnokratsko upravljanje - potiču odgovarajuće načine otpora učenika.

Skriveni kurikulum

Smatra se da većina obrazovnih institucija ima službeni kurikulum koji obuhvata područja akademskog znanja što ih učenici trebaju usvojiti. Međutim, pored službenog, javnog kurikulumu, postoji i *skriveni kurikulum* (skup vrijednosti, stavova, načela) kojega nastavnici prenose učenicima. Svrha skrivenog kurikulumu je da jača društveni nadzor u školi i u društvu u cjelini, na način da usmjerava ljude na konformizam i povinovanje autoritetu. Smatra se da skriveni kurikulum podupire društveni nadzor u školi i društvu u cjelini. Na taj način, djecu i mlade se od najranije dobi uči da društvenu nejednakost smatraju normalnom, osiguravajući time kulturnu reprodukciju.

Jedan od najutjecajnijih kritičara školstva pedagog, sociolog i filozof Ivan Illich u svom poznatom dijelu *Dole škole* (1971), piše kako bi obrazovanje trebalo biti doživljaj koji oslobađa, u kojem pojedinac istražuje, kreira, inicijativan je i rasuđuje, te slobodno i u potpunosti razvija svoje sposobnosti i talente. Illich smatra da škole nisu u stanju zadovoljiti obrazovne ideale. Škole su represivne institucije koje indoktriniraju učenike, guše njihovo stvaralaštvo, maštu, nameću im konformizam i zaglupljuju ih, tako da, na kraju budu spremni da mirno prihvate postojeći poredak i služe interesima moćnih. To je "skriveni program" škole nad kojim učenik nema nikakve kontrole u pogledu onoga šta uči i kako uči. Za Illicha obrazovanje bi trebalo biti oslobađajuće iskustvo pri kojem pojedinci istražuju, stvaraju, poduzimaju inicijativu, prosuđuju i rasuđuju, te u potpunosti razvijaju svoje sposobnosti i talente. Kao mjesta proizvodnje djetinjstva i životne dobi, u kojem su učenici tržište za nastavnike, škole tako postaju same sebi svrhom. Smatra kako se radi o represivnim ustanovama koje indoktriniraju učenike, guše maštu i kreativnost, nameću konformizam i zaglupljuju ih, pa oni na kraju školovanja mirno prihvataju interese moćnih. Škola je za Illicha najneefikasnija institucija u društvu, budući da se većina znanja i vještina uči izvan škole. Smatra da "skriveni program" za posljedicu ima da učenici mogu malo ili nimalo uticati na ono što uče i kako uče. Poučava ih jedan autoritaran nastavni režim, a da bi bili uspješni moraju se pokoravati pravilima. Pravo učenje nije rezultat poučavanja, nego slobodno uključivanje učenika u svaki dio nastavnog procesa. Moć škole sastoji se u mogućnosti da nametne pokoravanje svojim pravilima i da svoje polaznike prisili da prihvate poduku potječe od njene ovlasti da izdaje akreditivne za koje se vjeruje da na tržištu rada donose nagrade. U obrazovnom sistemu Illich vidi srž problema industrijskog društva. Škole su prva, najodlučnija i najvažnija faza u stvaranju konformističkoga građanina, kojim se lako manipulira. U školama pojedinca uče podilaziti autoritetu, prihvatajući otuđenje i zaboraviti kako misliti svojom glavom. Uče ga da u obrazovanju vidi vrijednu robu, koju treba konzumirati u što većim količinama. Te ga lekcije pripremaju za ulogu potrošača, za kojega pasivno konzumiranje dobara i usluga industrijskoga društva postaje ciljem po sebi.

I drugi istraživači ukazali su na negativna obilježja škole i njenu ambivalentnu ulogu. Tako Michel Lobrot ukazuje na razliku između manifestnih i latentnih funkcije škole, te zaključuje da ona negativno utiče na socijalizaciju ličnosti. Manifestna funkcija škole ogleda se u činjenici da se preko nje vrši prilagođavanje mladog čovjeka društvu, posredstvom prenošenja znanja i kulturnih obrazaca, čiji je cilj profesionalno osposobljavanje pojedinca. Latentne funkcije škole ogledaju se u činjenici da su one institucije koje oblikuju dijete prema očekivanjima i "poželjnim" vrijednostima i idejama. Kritike škole naglašavaju odnos škole prema pojedincu, kao izvanjski pritisak koji ne afirmira intelektualnu imaginaciju i duhovnost. Školsko uslovljavanje, nametanje i prinuda ne izazivaju samo dosadu i odbojnost nego i doprinose da se ljudski odnosi pretežno doživljavaju kao autoritarni. Sprečavajući da se putem slobodnog, samostalnog i radoznalog istraživanja uspostavi pravi odnos prema prirodi i drugim ljudima, školski sistem doprinosi uvećanju straha od njih i stvaranju specifičnog odbrambenog sistema, koji se u kasnijoj mladosti i kasnijem životu često ispoljava u obliku zavisnog i autoritarnog ponašanja (Mimica, Bogdanović, 2007, 606).

Među značajnim kritičarima školskog sistema u zapadnoevropskim zemljama, ističe se i Basil Bernstein. Svoja kritička promišljanja sažeo je u šest konstatacija:

1. nastavnici imaju kontrolu nad učenicima koja je uglavnom više implicitna nego eksplicitna;
2. nastavnici su sami određeni i formirani prema situacijama ili prema očekivanju učenika u njihovom ponašanju;
3. u oblikovanju mišljenja, ovisno o pojedinim situacijama, učenici imaju relativno slobodan izbor i mogućnost raznolikih aktivnosti koje se u osnovi uklapaju u strukturu osnovnih modela koje određuje društvo;
4. učenici sami odražavaju svoje uloge, kako u vezi vlastitog položaja, tako i u vezi socijalne relacije;
5. unapređivanje i sticanje specifičnih znanja nedostavno je naglašeno po opsegu i vrsti;
6. kriteriji procjene, kako škole, tako i učenika, manjkavi su i nejasni i stoga nisu lako mjerljivi.

"Škola je u skoro svim društvima osnovni organizirani prenosilac vladajuće ideologije; snažno indoktrinirajuće sredstvo za isporučivanje ograničenih garantovano zavisnih potrošača i proizvođača na kojim počiva tehnološko društvo. Škole pružaju malo stvarnog obrazovanja u smislu da ohrabruju dječiju prirodu, radnoznalost i povjerenje u samostalno razmišljanje, dozvoljavajući im da razviju svoje sopstvene sposobnosti i osiguravajući plodno tle na kome može da raste svijest o ličnoj moralnosti i osjetljivosti za drugoga. Umjesto toga, škola razara dječije potencijale kljukajući njihove glave mrtvim znanjem, ograničavajući njihove talente na nekoliko uskih vještina vezanih za njihov pol i pothranjujući suparništvo koje truje život, a tako je neophodno za prilagođavanje svijetu odraslih" (Hider, 1978, 102, navdenu prema: Koković, 2009, 210). Zajedničko stajalište mnogih autora je da škole ne ispunjavaju obrazovne ideale. "Za petnaest godina školsko gradivo se udvostručilo, pedagoške metode su postale tananije i nemilosrdnije. Profesori su sve više pod kontrolom i presijom kako bi zahtijevali sve veće znanje i sve veću disciplinu. Atmosfera u školi se sve više približava kažnjeničkim institucijama, a za to vrijeme se učenici nauče da se pokoravaju stisnutih zuba i da strasno mrze sve što je škola" (Hamvaš, 2006, 195; Koković, 2009, 35).

Na svim nivoima obrazovnog procesa vidljivo je sputavanje vlastitog načina mišljenja i 'ubacivanje' u glave učenika gotovih misli i rješenja. Nastavni proces toliko je preopterećen memoriranjem mnoštva činjenica, da učenicima gotovo uopće ne ostavlja prostora i vremena za samostalno razmišljanje. U tom smislu, opravdano je pitanje koje postavlja Asim Peco (2008) o tome "da li su procesi koji nas u jednom trenutku oslobađaju a u drugom ponovo zarobljavaju, istinska emancipacija ili nešto drugo?" Prema njegovom mišljenju, obrazovanje je proces koji istovremeno oslobađa i zarobljava. U kojoj mjeri preovladava njegov emancipacijski odnosno neemancipacijski aspekt, ovisi preventivno od karaktera i ciljeva obrazovanja. Svaki odnos u kojeg čovjek ulazi na osnovu društveno određenih normi pretpostavlja i određeni stepen njegove neslobode. Prema tome, ako je obrazovanje koncipirano tako da ne dozvoljava potvrdu čovjekove kreativnosti i individualnosti, nego afirmira usvajanje činjenica koje vode u nove predrasude, ono ne emancipira ni čovjeka ni

naciju, nego vodi indoktrinaciji i manipulaciji čovjeka. Istina je, također, da je vrlo teško koncipirati obrazovanje koje bi osiguralo istinsku emancipaciju čovjeka (Peco, 2008, 79).

Mnogi kritičari obrazovanja ističu kako obrazovanje i dalje zadržava hijerarhičnost i autoritarnost kao svoje bitno obilježje. Kroz mehanizme prinudnog procesa nagrađivanja (uspjeha) i kažnjavanja (neuspjeha), formira se određeni tip ličnosti, koja se odlikuje pokornošću, disciplinom, marljivošću i uljuđenošću, čime se stvaraju ličnosti spremne na pokornost i prihvatanje nametnutih uloga. Autoritarni obrasci unutar obrazovnih sistema, pasivno i mehaničko memoriranje propisanih činjenica, diploma kao krajnji i jedini cilj svekolikog obrazovnog procesa, sve to u savremenom društvu treba da stvori pokornog stručnjaka, čija će profesionalna znanja doći do pravog izražaja samo ako su popraćena s poslušnošću. Značajan doprinos kritičara škole je što su ukazali na negativne strane sadašnjeg institucionaliziranog obrazovanja, čime su dovedena u pitanje veoma raširena i ideologizirana stajališta o školama kao središtima znanja, prosvjećivanja i poticanja integriteta i humaniteta ličnosti. Kritike škole ukazale su na razlike između proklamiranih ciljeve odgoja i obrazovanja od stvarnih. Što je društvo manje demokratsko, to je veći jaz između stvarnih i proklamiranih ciljeva. Skriveni kurikulum pod pritiskom zahtjeva vladajućih struktura moći, onemogućava realizaciju istinskih obrazovnih idela, da pojedince opskrbi znanjima i vještinama koja su im potrebna za uspješan lični i profesionalni život, bez indoktrinacije, opresije i nametanja interesa moćnih skupina u društvu, te pritisaka koji guše njegovu slobodu, individualnost i kreativnost.

Da bi obrazovanje doista, postalo “practiciranje slobode” da se poslužimo Freirovom frazom, ono bi moralo pokrenuti procese koji djeluju u pravcu postupnog dokidanja hijerarhičnosti i autoritarnosti u obrazovanju, što je težak i kompleksan zadatak s obzirom da znamo kako je odgojno-obrazovni sistem krut i statičan, te da teško implementira nova naučno tehnološka dostignuća i otvara se prema društvenoj sredini. Školovanje dakle ne mora nužno biti u funkciji čovjekovog humanog razvoja i razvoja svih njegovih individualnih potencijala. Instrumentalna uloga škole ogleda se u posredovanju vrijednosti datog društva, njegovog kulturnog i ekonomskog konteksta. Za stvaralačku, kreativnu, inovacijsku, humanu i tolerantnu školu, potrebna je društvena valorizacija znanja, obrazovanja i učiteljskog poziva, kvalitetna pedagoška komunikacija i odgojno-obrazovni proces neopterećena ideološkim diktatom, autoritarnošću i profitom.

Literatura

- Althusser, L. (1986). Ideologija i ideološki aparati države. U: Flere, S. (ur.), Proturječja suvremenog obrazovanja, Oglеди iz sociologije obrazovanja. Zagreb: RZRKSSO, 119-139.
- Bernstein, B. B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Bigz.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1986). *Pedagoško djelovanje i simboličko nasilje*. U: Flere, S. (ur.), Proturječja suvremenog obrazovanja, Oglеди iz sociologije obrazovanja. Zagreb: Izdanje RZRKSSO, 141-163.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan.

- Collins, R. (1972). *Functional and conflict theories of educational stratification*. U: Haralambos
- Dale, R. (1986). *Obrazovanje u kapitalističkoj državi*. U: Flere, S. (ur.), *Proturječja suvremenog obrazovanja, Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Zagreb: RZRKSSO, 165-178.
- Durkheim, E. (1996). *Obrazovanje i sociologija*. Societas. Zagreb: Zavod za sociologiju.
- Flere, S. (ur.) (1986). *Proturječja suvremenog obrazovanja, Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Zagreb: RZRKSSO.
- Giddens, A. (2003). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- Gramsci, A. (1959). *Izabrana dela*. Beograd: Kultura.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2002). *Sociologija. Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Illich, I. (1980). *Dole škole*. Beograd.
- Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad. Mediterran Publishing.
- M., Holborn M. (2002). *Sociologija. Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing, 784- 785.
- Mimica, A., Bogdanović, M. (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Peco, A. (2008), *Obrazovanje i nacionalna emancipacija. Iskustva Bosne i Hercegovine u 20. stoljeću*. Mostar: Nastavnički fakultet Mostar.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Amira Dervišević

Dr.sc. **Željko Škuljević**, red. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
zeljko.skuljevic@pf.unze.ba

**KULTUROZOFIJA NIKOLE SKLEDARA
ZASNIVANJE JEDNE „FILOZOFIJE DIJALOGA“
CULTUROSOFIA OF NIKOLA SKLEDAR
ESTABLISHING “THE PHILOSOPHY OF DIALOGUE”**

*In memoriam
Mom prijatelju i filozofskom su-patniku*

*Nikola Skledar filozof je u izvorno grčkom smislu.
M. Labus Nikola Skledar kao filozof i antropolog kulture*

Pisati o Nikoli Skledaru kao filozofu i antropologu kulture znači, prije svega, govoriti o njemu kao filozofu *resp.* kulturozofu, o njegovom *erosu* i *ethosu*, „kao odgonetki njegovih misaonih prodora u jedno od najtajnovitijih područja ljudskog duha, čovjekovu kulturu“. Osim uvida da je kultura univerzalni ljudski fenomen, nesporno je da o njoj bit(nosti) može govoriti samo filozofija. Bit kulture je, dakle, srodna onoj filozofskoj: „svoje je vlastito pitanje, neprestani stvaralački nemir, istinski filozofski eros“.¹ Na tragu kazanog, možemo zasigurno reći da je Skledar filozof-kulturozof izvorno grčkoga/mediteranskog zrenja Istine, Ljepote i Dobra, „veliki dionizijski strasnik vedrine i radosti življenja, u najvišim svojim oblicima filozofskog dijaloga...“ Upravo pojam *dijaloga* (*dia-logos*) crpio je, kaže Labus, iz iskonske blizine Platonovog filozofskog erosa: za njega je to bio *istinski put prema istini*.² Još se jedanput pokazuje aktuelnim Aristotelovo određenje praktične filozofije kao *philosophie anthropine*, odnosno filozofije o ljudskim stvarima. Ustrajavajući na njezinom dvodimenzionalnom bivanju, istina, samo, nominalno, na jedan pol stavlja *etiku*, a na drugi *politiku*. Time se nimalo ne iscrpljuje predmet praktične filozofije što je, odabirom tema i misaonim dometima, pokazala i čitava paleta istraživača nakon njega. Upravo na primjeru Nikole Skledara pokazuje se ta „neiscrpljivost“, prije svega, njegovim upornim traganjem za čovjekom i njegovim sociokulturnim tvorbama. Na primjeru samo dvije njegove knjige, a napisao ih je mnogo više,³ toliko je toga „zlatonosnog“ – od običnih oblutaka do akvamarinā, od ljudske duhovnosti, kulturnosti, antropologičnosti do, u (naj)opštijem, *mudroljublja*. Dakle, jedna od knjiga Nikole Skledara *Vidici praktičke filozofije (ogledi i osvrti)*⁴ daje cijelu

¹ M. Labus *Nikola Skledar kao filozof i antropolog kulture*, 46; u Zborniku *Između Srednje Europe i Mediterana: filozofija Nikole Skledara* (ur. M. Kukoč), Visoka škola za poslovanje i upravljanje “Baltazar Adam Krčelić”, Zaprešić, 2012.

² *Ibid.*, 47.

³ Da pripomenemo samo neke: *Dijalog kršćana i marksista* (1984.), *Um i religija* (1986.), *Čovjek i transcendencija* (1988.), *Čovjekov opstanak* (1996.), *Osnovni oblici čovjekova duha i culture* (1998.), *Čovjek i kultura* (2001.), *Gruntanje o vinu* (2010.), te posthumno objavljena *Sociologija kulture* (2012).

⁴ N. Skledar *Vidici praktičke filozofije (ogledi i osvrti)*, Hijatus, Zenica, 2004. Usp. Ž. Škuljević *Čovjekov povratak u budućnost*, Dijalog, br. 3, Sarajevo, 207 – 208.

panoramu praktično-filozofskih, kulturoloških i drugih tema te se s pravom, kako u Hrvatskoj, tako i u Bosni i Hercegovini i drugim zemljama južnoslavenskog jezičkog kruga, može smatrati veoma korisnim i potrebnim priručnikom. Iako svoje oglede i osvrtne prema novovjekovnoj podjeli filozofije disciplinovano rubricira u praktičnu filozofiju, Skledar misaono-istraživački ide i dalje. S onu stranu utilitarizma i pragmatizma, pukih *praxo* i praktikologija, postulira ljudsko mišljenje, refleksiju – teoriju (*theoria*) koja izvire iz životne ljudske prakse (*praxis*) na način *praksosofije* te koja kao teorija prakse čovjeku služi teorijsko-praktički. „Ona je kao obasjanje“, kaže autor, „bez kojega je ljudska praksa slijepa, stihijska, kao što je teorija bez odnosa s praksom prazna, neživotna konstrukcija, nepovezana s ljudskom zbiljom“. Ta međusobna povezanost filozofije i života (*primum vivere deinde philosophare et vice versa*), stoički i svakako, znači *da filozofiju treba živjeti i da život treba biti filozofski*. Drugim riječima, autor se pita kako je moguće da čovjek živi i da u isto vrijeme *filozofski stanuje*.⁵

Već samo taksativno pobrojavanje tema (čovjek i kultura, disciplinarno određenje kao filozofska i sociokulturna antropologija, fenomen religije i zagonetka transcendentnog bića, *problem dijaloga* kao razabiranja i sabiranja mogućnosti zajedništva i dr.) koje Skledar u svojoj knjizi elaborira – budi filozofsku znatiželju i uznemirenost. Tu su još i problemi životne, praktične filozofije općenito (*etika, bioetika, estetika, filozofija politike, filozofija tehnike, filozofija jezika*), ali vazda, ističe autor, „povezani s temeljnim teorijsko-filozofijskim, ontologijskim pitanjem“.⁶ Spominjući paradoksalnost Schelerova izričaja da nijedno vrijeme nije tako mnogo znalo o čovjeku kao današnje, ali da nijedno nije znalo manje što je *zapravo* čovjek, sugerirše se sva kompleksnost i filozofska potrebnost bavljenja čovjekom. Stoga se, na samom početku Skledarovog oglada *Filozofija čovjeka* postavljaju najdublja i najteža pitanja filozofske antropologije:

*Što je, ili tko je, zapravo čovjek? Što znači – biti čovjek? Što je njegova bit i kakva mu je narav? Koji je smisao njegova života, društva, stvaralaštva, borbe, sreće, ljubavi, smrti? Odakle dolazi, kamo ide? Što je i gdje njegov iskon i eshaton? Kakva mu je budućnost i sudbina? Koja je uopće svrha njegove pojavnosti u povijesti, te položaj i differentia specifica u kozmosu?*⁷

Za razliku od pasivnog malograđanskog „intelektualca“ (njihovi duhovni učinci, ali i životi, frapantno konotiraju s Konstantinovičevom *Filosofijom palanke* i Gideovim *Močvarama*: kako njegov junak piše istoimenu knjigu Gide, ne bez podsmijeha, upućuje na nepomičnost, na monotoniju, na bezbojnost, na bezizlaznost uobičajenoga, navikama uklopljenoga, *neherojskoga života* malograđanskoga intelektualca), Skledar piše i djeluje s onu stranu toga i takvoga pasiviteta. U ogledu *Filozofija čovjeka* on tipuje upravo na angažovanog, onoga koji „nije ravnodušan nego odgovoran u odnosu spram sredine i vremena u kojemu živi te

⁵ Parafraza one Heideggerove da „... pesnički stanuje čovek...“ Usp. M. Hajdeger *Mišljenje i pevanje*, Nolit, Beograd, 1982., 153.

⁶ Kako za razliku od teorijske istine, praktična istina obitava u osobnom čovjekovom djelovanju, tako se teme Skledarove knjige *Vidici praktičke filozofije*, na izvjestan način, sumiraju u ogledima *Filozofija čovjeka* i *Filozofija i društveno-povijesni život*.

⁷ *Ibid*, 19.

mogućnostima i ulozi duhovnog stvaralaštva u njima“. Njegova angažovanost mu, prosvjetiteljski i svakako, ne dâ da se miri s postojećim, on „podržava i pokreće društvene akcije koje otvaraju prostor ljudske slobode i humanosti“.⁸

Pišući o osnovnim čovjekovim egzistencijalima Skledar kao da se (naj)više približio grčko-mediteranskosti vlastitog bića i života. Naime, neke se teme kao određeni oblici interpretacije života (sloboda, vrednote, običaji, prava, pogotovu *strasti, ljubavi, igre, smrti*) jednostavno ne mogu ignorisati. Svi se mi na određeni način doživljavamo i odnosimo prema ovim fenomenima našeg opstanka:

*Taj odnos ovisi, dakako, o našoj egzistencijalnoj, povijesno-društvenoj i personalnoj situaciji te o shvaćanju naše zemaljske jednkrotnosti i konačnosti, o doživljavanju našega 'sada' i 'ovdje' u beskrajnu kozmosa i beskonačnosti vremena.*⁹

Pišući nadahnuto i poetozofski o igri, ljubavi (strasti) i smrti te varirajući temu čovjekova života, Skledar se uvijek vraća svome kraju. Ne u smislu poništavanja istoga nego, prije svega, kao životnu mizanscenu u kojoj smrt kao životna (ili „životodavna“) činjenica daje pun smisao i vrijednost tom istom životu. Primjerice, kada govori o igri, posebno apostrofira *maštu* kao njezinu bitnu sastavnicu koja „ima sposobnost da nas imaginarno odvoji od faktičnosti i nužnosti prosječne, sive svakodnevnice, teškoće života i rada, nesmiljenosti borbe, neutješne ljubavi, *neumoljive sjene smrti*...“¹⁰ Upravo taj oslobađajući način odnosa s nestvarnim, nadrealnim i mogućim određuje igru kao „samu bit čovjekova opstanka...“¹¹ Po svojoj ontičkoj strukturi i antropološkoj datosti čovjek je *ludus, ludere* (privid, ne/o/zbiljnost), odnosno *homo ludens*. I kao takav, neodredljiv do kraja, zaigran, (ne)ozbiljan, on je „neminovni sudionik tragičke igre i komedije svojega prolaznog i konačnog postojanja“.¹²

Neodgovorivost pitanja šta je ljubav (grč. *philia, eros, agape, storge*; lat. *amor*) i odakle je ona uopšte, Skledara ne priječi da zapiše i ovo:

*Ona nas, dakle, upućuje da se u ljubavi teži sjedinjenju, spajanju s ljubljenim, jer to pripada njezinoj biti i jer se tako ozbiljuje njezina punina. Pritom ljubeće, iako prelazi granice svoga jastva, ne nestaje, ne ukida se u onome ljubljenom i obrnuto, nego je očuvana njihova bit i vlastitost, i cjelina, tj. omogućeno njihovo puno ozbiljenje.*¹³

Kao da je ovdje na jedan paradoksalan način uklopiva i ona „kako li te zaboravljam dok te ljubim“ iz knjige *Povijest srca* Visentea Aleandra. No vratimo se onoj jedva vidljivoj

⁸ U vremenu u kojem živimo, u insistiranju na angažovanosti sadržani su (i) receptivni dometi ove knjige o čovjeku. Njezino čitanje svojevrсна je prolegomena za ljudsko djelovanje, što je osnovna максима svake ozbiljne, napose ove Skledarove *kulturozofije*.

⁹ N. Skledar *O igri, ljubavi i smrti (antropološki ogledi i razgovori)*, Institut za društvena istraživanja, biblioteka “Znanost i društvo”, Zagreb, 2003., 13; takođe, pod istim naslovom, kao samostalan tekst u *Dijalog* (časopis za filozofska i društvena istraživanja), br. 4, Sarajevo, 2002., 146 – 162.

¹⁰ N. Skledar *O igri...*, cit. izd., 18 – 19.

¹¹ *Ibid*, 20.

¹² *Ibid*, 18.

¹³ *Ibid* (*O ljubavi*), 25.

spojnici koja poput sjene natkriva ova tri samo prividno odjelita eseja.¹⁴ Skledar govoreći o *Erosu* (strast, čežnja), u grčkoj mitologiji sinu boginje ljubavi Afrodite, neće propustiti da priromene i njegovu ambivalentnu narav. Povezan je s najvećim zanosom i ushićenjem, ali i s najtežom patnjom i očajem: „neizbježan je, nejasan i taman poput smrti (*thanatos*)...”

To sveprožimajuće bivstvo ljubavi i smrti prisutno je i u odjeljku *O smrti*, trećem dijelu ovog jedinstvenoga i nedjeljivog čovjekovoga egzistencijalnoga „trojstva“. Smrt je popu sveprisutne sjene, latentna prijateljica čovjekova života, stvaralaštva, napose ljubavi: „Ljubavna ekstaza (*ekstasis*) nalik je smrti“.¹⁵ Kako su *Eros* i *thanatos* međusobno povezani, to odnos prema smrti utječe na odnos prema životu (naravno, ne samo prema ljubavnom). „Smrt je imanentna tendencija života“,¹⁶ zapisuje autor, „ono što nas donosi srodno je onome što nas odnosi“.

Ipak, postoji neka vrsta nekongruentnosti između čovjeka kao pojedinca, kao subjekta, njegovog „ja“ i smrti kao neizbježnosti, odnosno završetka ljudskog života. Na primjeru Solženjicinova djela *Smrt Ivana Denisoviča*, Skledar konstatuje da taj usud čovjek nekako i može shvatiti, ali je mnogo teže to prihvatiti (misli se na vlastito umiranje, „vlastiti smrtni trenutak...“). Dakle, s onu stranu neosjetljivosti, ravnodušnosti prema vlastitom životu ili čak „ljubavi ka smrti“, čovjek bivstvuje. Bilo da se igra, ljubi, umire, on jest *sada* koje je bilo, *sada* koje jest ili *sada* koje će biti. Koliko god različito, vlastitu smrt doživljavamo kao granicu, skončavanje i uništenje svojega zemaljskoga života i osobnosti. Ona je neka vrsta „prijelaza u nepoznato i zagonetno, a što je teško prihvatiti bez ikakve bojazni od te magličaste, nerasvjetljive tajnovite koprene“.¹⁷ Kako je čovjek besmrtno samo u onome što stvara, na pitanje gdje je Nikola Skledar *post mortem*, odgovaramo hegelovski: *on je tu i glasa se svojim nestankom...*

P.S.

Osnovno načelo u uvjet svakoga dijaloga, zapisuje Skledar, jeste(e) otvorenost prema istini. Bez obzira što „objektivni duh“ ne pogoduje rascvatu dijaloga,¹⁸ on (dijalog) „stoji pred čovjekom i čovječanstvom kao mogućnost civiliziranoga i humanoga rješavanja njegovih bitnih problema i nesporazuma, kao šansa ljudskog suživljenja“.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Željko Škuljević

¹⁴ O tome, takođe, Ž. Škuljević *Mediteranska(e) kultura(e) – čovjekova zaigranost između ljubavi i smrti*, 43 (u pomenuti Zbornik *Između Srednje Europe i Mediterana: filozofija Nikole Skledara*, cit. izd.).

¹⁵ *Ibid* (*O smrti*), 34.

¹⁶ *Ibid*, 35: „Čovjekov odnos prema smrti je razumijevajući, osvješten o određenosti za nju. Po tome se razlikuje od svih drugih bića, budući da životinja toga nije svjesna, a Bog ne umire. Samo čovjek već u proljeće zna za zimu, u cvijetu već vidi uvenuće, u usponu – pad, u životu – smrt“.

¹⁷ *Ibid*, 39.

¹⁸ N. Skledar *Vidici praktičke filozofije (Filozofija dijaloga)*, cit. izd., 154, 166.

Dr.sc. **Dževad Drino**, doc.
Pravni fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
dzevad.drino@gmail.com

Benamina Londrc, dipl. iur.
Pravni fakultet Univerziteta u Zenici
Sarajevo, BiH
londrcb@hotmail.com

BOSANSKOHERCEGOVAČKA PRAVNA KULTURA- ŠTA JE TO ?

Sažetak

Interes javnosti za pravno-kulturalni pristup epistemologiji prava, naročito pojačan 70-tih godina prošlog stoljeća, doveo je i do preispitivanja bosanskohercegovačke pravne kulture, naročito u sklopu aktuelnih rasprava o evropskim i širim euro- atlanskim integracijama. Sam pojam pravne kulture je različito shvatan i definisan, izvjesno je da uvijek sadrži najmanje dva elementa- pravnu tradiciju te državu kao osnovni okvir svih procesa koje navodimo kao pravnokulturalni kompleks uz obaveznost analize oba elementa komparativnom metodom. Šta predstavlja bosanskohercegovačka pravna kultura, koje su njene osnovne vrijednosnice i temeljni stavovi te postoji li kao zaokružen pravni sistem i zajednički duh prava, svojevrsni communis opinio doctorum- teme su čije ćemo glavne odrednice obraditi u ovom radu.

Ključne riječi: *Bosanskohercegovačko pravo, evropsko pravo, pravne kulture, pravne tradicije*

BOSNIAN- HERZEGOVINIAN LEGAL CULTURE – WHAT IS IT?

Abstract

The public interest for the legal- cultural approach to the epistemology of law, particularly enhanced in the 1970s, led to the reconsideration of the Bosnian-Herzegovinian legal culture, particularly within the framework of the current discussions about the European and broader Euro-Atlantic integrations. The notion of the legal culture, differently understood and defined, certainly incorporates at least two elements: legal tradition of the state as the basic framework for all the processes listed as legal-cultural complex with the inevitable analysis of the both elements by the comparative method. What does the Bosnian- Herzegovinian legal culture represent? What are its basic values and principles? Does the joint spirit of law, a specific communis opinio doctorum, exist, along with a well rounded legal system? These are the topics whose main points will be examined in this paper.

Key words: *Bosnian- Herzegovinian law, European law, legal cultures, legal traditions*

Dva poznata američka antropologa su pedesetih godina prošlog stoljeća objavila knjigu u kojoj su donijeli više od dvijestotinepedeset različitih određenja kulture,¹ ali je već engleski etnolog E. B. Tylor, u svom djelu „*Primitivna kultura*“ objavljenom prvi put još daleke 1871. godine, prvi odredio kulturu kao složenu cjelinu koja uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, moral- ali i pravo i običaje.² Sam naziv potiče od latinske riječi *cultus* u značenju gajenje, odgoj, obrađivanje, obrazovanost, dok je sama riječ kultura ušla u široku upotrebu tek kada je Nijemac Adelung 1872. godine štampao djelo „*Povijest kulture*“. Sam

¹ Kroeber ,A.- Kluckhohn, C., *Culture a critical review of concepts and definitions*, Randon House, New York, 1952.

² Tylor, E. B., *Primitive Culture*, Brentanos Publishers, New York, 1924.

pojam pravne kulture, prema profesoru zagrebačkog pravnog fakulteta Daliboru Čepulu, obuhvata dva sadržajna pojma koji su općeprihvaćeni od svih, i to:

1. Pravnu tradiciju, određenu kao dugotrajnu prihvaćenost određenih sadržaja u pojedinom društvu i pravnom sistemu, ona stabilizuje te sadržaje u kolektivnoj svijesti ne samo pravnika, nego i šireg kruga stanovništva.
2. Drugo određenje jasno razlikuje pravnu kulturu od poredbenog, komparativnog prava kojem se često prigovara normativizam i grupisanje prava u pravne porodice pri čemu država apsolutno ostaje najznačajniji ram svih procesa s jasnim identitetom i tradicijom³.

Jedan od najznačajnijih pravnih komparativista XX stoljeća, Rene David izvršio je trojnu podjelu na rimsko- germansku (kontinentalnu), *Common Law* i tzv. socijalističku pravnu tradiciju, ali je ovoj osnovnoj podjeli pridružio i četvrtu grupu ostalih pravnih kultura i porodica u koje je ubrojao islamsko, hindu dalekoistočno i afričko pravo.⁴ Savremeni komparativisti Cvajgert i Kec (*K. Zweigert i H. Koetz*) još više usitnjavaju pojedine pravne kulture i tradicije i navode romansku (francusko- italijansku), germansku (njemačko- švicarsku), nordijsku (skandinavsku), anglo- američku, dalekoistočnu i religijsku (islamsku, talmudsku) pravnu kulturu ili porodicu.⁵

Najutjecajnija američka teoretičarka Meri En Glendon razgraničava tri cjeline- *Civil Law*, *Common Law* i tzv. supranacionalnu evropsku tradiciju,⁶ dok ostali američki autori najčešće dodaju i islamsku, indijsku, azijsku, talmudsku i običajnu pravnu tradiciju i kulturu. Savremeno doba kao posebnu grupu spominje i tzv. „mješovite“ ili „hibridne“ pravne kulture gdje se istražuju prava Škotske, Luizijane i Kvebeka na sjevernoameričkom području, ili Južnoafričke Republike, dok neki autori kao de Kruz uz *Civil Law*, *Common Law* i evropsko komunitarno pravo, kao četvrtu kulturu navode i socijalističko pravo uz nabranjanje još čak 42 pravna sistema u svijetu.⁷

Analiza pravnih kultura i poznavanja iskustava i tradicija drugih naroda i zemalja neosporno da doprinosi boljem sagledavanju i vlastitog prava i pravne kulture, pri tom je poznavanje historije prava dimenzija koja daje objašnjenja postojećeg, jer je uvijek pravna historija pokušaj da se putem prošlosti objasni sadašnjost. No, nakon ovih uvodnih riječi vratimo se naslovu- šta predstavlja bosanskohercegovačka pravna kultura danas, svrstavamo li nju u kategorije „hibridne ili mješovite“ kulture, šta čini razliku u odnosu na kulture susjednih naroda i zemalja, kako je ona uopće nastala?

Za upoznavanje različitih naroda ali i različitih kultura, neophodno je sagledati i analizirati pravne poretke, religijske i kulturne utjecaje susjeda i njihovih pravnih sistema, kao i načine

³ Čepulo, D., *Predavanje iz predmeta Osnovi pravne kulture*, Poslijediplomski studij, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2003.

⁴ David, R., *Les grands systemes de droit contemporains*, Paris, 1950., 35.

⁵ Zweigert, K.- Koetz, H.- Wier, T., *An Introduction to Comparative Law*, Amsterdam- Oxford 1998., 44.

⁶ Glendon, M. A., *Comparative Legal Tradition*, St.Paul, Minn.,1999., 55.

⁷ Avramović, S.- Stanimirović, V., *Uporedna pravna tradicija*, VI izmijenjeno i dopunjeno izdanje, Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd, 2010., 27.

prenošenja, upliva i akulturacije, pa bi bosanskohercegovačka pravna kultura obuhvatala sedam zasebnih pravnih sistema i perioda pravnog razvitka :

- pravne kulture i tradicije bosanke srednjovjekovne države (do 1463.g.),
- pravo Osmanske Bosne (1463- 1878.g.),
- moderno doba Austro- Ugarske vlasti (1878- 1918.g.),
- doba kraljevine SHS, odnosno Jugoslavije (1918- 1941.),
- pravni režim tzv. NDH unutar Trećeg rajha (1941- 1945.g.),
- pravnu kulturu socijalističke Jugoslavije (1945- 1992.g.),
- pravo nezavisne i suverene države Bosne i Hercegovine (1992-...)

Bosanskohercegovački prostor je uvijek bio poprište sukoba više imperijalnih politika i projekata; rimskog, bizantskog, ugarskog, osmanskog, habsburškog, sa tri religijske kulture i civilizacije kršćanstva i istočne i zapadne varijante, Islama i Judaizma, sa prisutnim stereotipima Zapad/ Istok, civilizacija/ barbarstvo, Jadran/ Panonija, što je sve utjecalo na oformljenje pravnih sistema ali i cjelokupne pravne kulture na ovom tlu.⁸ Pri tom se svakako postavlja značajno metodološko pitanje, kako rasklopiti složenu građevinu ljudskih misli, djela i ideja započelih još u XII stoljeću, sa temeljima univerzalnog prava Rimskog carstva i sa tvrdim bočnim zidovima slavenskog običajnog prava? Pažljiva neutralna analiza ukazuje na prisutan upliv različitih pravnih sistema i utjecaja od ranog srednjovjekovlja kada sa sjevera Sasi donose rudarsko i gradsko pravo, sa Mediterana dolaze trgovačka pravila i običaji, ponajviše putem dubrovčkih trgovaca, ugarsko pravo ostvaruje upliv na ustroj regalnih prava vladara i vlastele, srpsko pravo na rad dvorske kancelarije- sve skupa nataloženo na bogati sloj onoga što nazivamo slavenskim pravnim shvatanjima i običajima.

Prema istraživanjima najvećeg bosanskohercegovačkog pravnog povjesničara Mustafe Imamovića, dolazak Osmanskog carstva na ove prostore 1463. godine daje još složeniju sliku: uz osmansko vojno- upravno, agrarno i zemljišno pravo, prisutno je i šerijatsko pravo, kanonsko pravo pravoslavne i katoličke crkve, te jevrejsko običajno pravo.⁹

Moderno doba bosanskohercegovačkog društva dolazi sa Austro- Ugarskom vlašću, počelo je još u Osmanskom periodu sa tzv. tanzimatskim reformama a nastavljeno u novoj državnoj zajednici, sada sa neislamskom vlašću, i nastavljeno tokom 40 godina trajanja K&K monarhije, potom 23 godine stare odnosno 46 godina nove Jugoslavije. U tom periodu bosanskohercegovačko društvo pa i njegova država prošla je kroz dva velika svjetska rata i periode jugoslavenskih integracija, da bi u periodu nakon osamostaljenja današnje države došla u predvorje Evropske Unije, sa, doduše, neizvjesnim statusom početka ikakvih pregovora radi (ne) rada ovdašnjih političkih moćnika.¹⁰

⁸ Drino, Dž., Bosanskohercegovačka pravna kultura u evropskom kontekstu: tradicija i modernizacija, izlaganje na međunarodnom naučnom skupu „Bosanskohercegovačke pravne tradicije u procesu prilagodbe pravnim tečevinama Evropske Unije“, kompletan tekst u: *Anali Pravnog fakulteta Univerziteta u Zenici*, br.12, god.VI, Zenica, 2013., 11- 22.

⁹ Imamović, M., *Uvod u historiju i izvore bosanskog komparativnog prava*, Pravni fakultet u Sarajevu, Sarajevo, 2006., 9.

¹⁰ Konsultuj izvrsnu studiju grupe autora- Trninić N., Vilandečić S., Cenić S. „*EU-monitoring: O ekonomskom i pravnom prilagođavanjima standardima Evropske Unije*, Friedrich- Ebert- Stiftung, Sarajevo, 2009.

Zaključak

Bosanskohercegovačka pravna kultura je jedan od evropskih pravnih fenomena, pripada zajednici Kontinentalnog prava ili zemljima Civilnog prava temeljeno na recipiranom rimskom pravu ili onome što nazivamo rimsko-germanskom pravnom tradicijom, sa jasnom pripadnošću velikoj porodici Slavenkih prava. Njena historijska pozadina zračila je raznolikim uticajima pa ova pravna kultura predstavlja, u pravom smislu riječi, jedino multikulturalno društvo u ovom dijelu jugoistočne Evrope, vidljivo kroz utjecaje različitih susjednih kultura, od kojih je npr. baštinila u toj mjeri šerijatsko pravo u svoj pravni sistem kao niti jedna zemlja u Evropi. Ulazak u moderno društvo i modernost u pravu dolazi sa Austro-Ugarskom, kada dolazi do izgradnje modernog građanskog društva, vidljiv i kroz posebnost statusa unutar Monarhije (*Corpus separatum*) ali i izgradnju modernog prava i nove pravne kulture oličene u prvom bosanskohercegovačkom ustavu, “*Zemaljskom statutu za Bosnu i Hercegovinu*“ cara Franje Josifa II iz 1910. godine, i to je jedina južnoslavenska zemlja sa vlastitim ustavom unutar habsburške carevine. Novo doba samostalnosti države Bosne i Hercegovine donosi i nove izazove inkorporacije pravnih instituta anglosaksonskog prava u pravnu kulturu, naročito u domenu krivičnog prava, ali je svakako najveći izazov usklađivanje sa pravnim sistemom najznačajnije zajednice na ovim prostorima, pravom Evropske Unije.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Benjamina Londrc

Dr sc. **Sanja Maričić**, doc.
Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu
Užice, Srbija
sanjamaricic10@gmail.com

Dr sc. **Daliborka Purić**, doc.
Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu
Užice, Srbija
daliborka.puric@gmail.com

OSPOSOBLJENOST UČITELJA ZA PRIMENU INFORMACIONE TEHNOLOGIJE U NASTAVI U MLAĐIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE¹

Sažetak

Učenik danas živi u tehnološki bogatom okruženju i u skladu sa tim očekuje se da se i nastava prilagodi takvim uslovima, što povećava opravdanost upotrebe novih alata i medija u procesu učenja, među kojima informacione tehnologije imaju značajnu ulogu. Primena informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnove škole zavisi od brojnih faktora, a u prvom redu od osposobljenosti učitelja. Iz tih razloga, autori na uzorku od 146 učitelja u Srbiji ispituju samopercepciju osposobljenosti učitelja za primenu informacione tehnologije u nastavi. Na osnovu rezultata istraživanja zaključuju da dve trećine učitelja sebe smatra osposobljenim za primenu informacione tehnologije u nastavi, pri čemu učitelji sa manje radnog iskustva u nastavi sebe procenjuju osposobljenijima u odnosu na učitelje čije je iskustvo veće. Najviše znanja o primeni informacione tehnologije u nastavi učitelji su stekli samostalnim usavršavanjem i na seminarima stručnog usavršavanja, a najmanje u toku redovnih studija.

Ključne reči: *informaciona tehnologija, nastava, učitelj, mlađi razredi osnovne škole*

TEACHERS COMPETENCE FOR APPLICATIONS OF INFORMATION TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL TEACHING

Abstract

The pupil currently lives in a technologically rich environment and accordingly it's expected of teaching to adapt to such conditions, which increases the justification of using new tools and media in the learning process, among which information technology has an important role. The application of information technology in primary school teaching depends on numerous factors, primarily of teachers competence. For these reasons, the authors on a sample of 146 teachers in Serbia examine self-perception of teachers competence for application of information technology in teaching. On the basis of research results the authors conclude that two-thirds of teachers consider themselves capable of applying information technology in teaching, whereby teachers with less working experience in teaching are evaluated as more capable in relation to teachers whose experience is larger. Most knowledge about the application of information technology in teaching teachers have acquired by self-improvement and on a professional training seminars, and at least during the regular studies.

Key words: *information technology, teaching, teacher, primary school grades*

¹ *Napomena:* Rad je nastao u okviru projekta *Nastava i učenje: problemi, ciljevi i perspektive*, br. 179026, čiji je nosilac Učiteljski fakultet u Užicu, a koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

UVOD

Tehnološki razvoj ima presudan uticaj na razvoj moderne civilizacije, pa samim tim i na obrazovni sistem. Učenik danas živi u tehnološki bogatom okruženju i u skladu sa tim, očekuje se da se i nastava prilagodi takvim uslovima, što povećava opravdanost upotrebe novih alata i medija u procesu učenja, među kojima informacione tehnologije imaju značajnu ulogu. Integrisanje novih alata i medija u obrazovni sistem podrazumeva uvođenje tehnologije u učionicu, njeno korišćenje kao podrške realizaciji nastavnog programa, primenu u rešavanju konkretnih problema i ostvarivanju ciljeva i zadataka nastave (Davis, Shade, 1999). Takve promene odražavaju se ne samo na prirodu obrazovnog procesa, već i na organizaciju obrazovne delatnosti.

U kontekstu nastave u mlađim razredima osnovne škole, u ovim promenama ključna uloga pripada učitelju. Od njega se očekuje da prihvati nove uloge, da se orijentiše ka preusmeravanju poučavanja ka učenju u kome učenik koristi savremenu informacionu tehnologiju, da promeni sopstveni položaj u nastavi i postane organizator procesa učenja, onaj koji vodi i usmerava nastavni proces i učenje, a ne samo izvor informacija i onaj koji prenosi informacije. U takvim okolnostima učitelj sve više treba da bude moderator ili mentor, onaj koji vodi, predlaže i pomaže učenicima (Soleša, 2007). Za uspešno preuzimanje svih tih novih uloga učitelj mora biti otvoren i spreman za promene, posedovati kompetencije da tako može i da postupa, ali i motivisan za celoživotno učenje i neprestani profesionalni razvoj.

Prelazak na obrazovanje koje je podržano informacionim alatima veoma je složen proces, koji se ne može uvesti odjednom, brzo već je potrebna priprema svih onih koji učestvuju u tom procesu, a u prvom redu učitelja. Ovakve okolnosti pred učitelje kao zahtev postavljaju izgradnju i jačanje kompetencija za upotrebu savremene informacione tehnologije. U prvom redu, te kompetencije podrazumevaju razvijene sposobnosti učitelja da izaberu tehnologiju koja je adekvatna sa stranovišta nivoa dečjeg razvoja, a koja podrazumeva prethodno jasno definisane ciljeve učenja, kao i sposobnosti korišćenja tehnologije za planiranje aktivnosti za učenje, ali i koncipiranje posebnih materijala za posmatranje, procenjivanje i dokumentovanje razvoja dece, saradnju sa roditeljima (Arsenijević, Andevski, 2011: 30–31).

Korišćenje znanja, tehnologija i informacija kao jedna od kompetencija i kvalifikacija savremenog učitelja podrazumeva da učitelji moraju umeti da pristupe, analiziraju, vrednuju, razmišljaju i prenose znanja posredstvom tehnologije i efikasno koriste informacionu tehnologiju u nastavi (Maričić, Purić, 2011). Pored stručnih kompetencija, koje obuhvataju znanja i sposobnosti potrebne u neposrednoj upotrebi savremenih tehnologija, kao i njihove domene primene, potrebne su i pedagoško-metodičke kompetencije učitelja, koje se odnose na adekvatnu primenu informacione tehnologije u nastavi. *Međunarodno društvo za tehnologiju u obrazovanju (International Society for Technology in Education, 2000)* definisalo je standarde tehnološke sposobnosti nastavnika, prema kojima nastavnici ne treba samo da poseduju stručna znanja za korišćenje savremene tehnologije, već treba da budu

osposobljeni da dizajniraju okruženje za učenje putem te tehnologije i realizuju nastavni program koji se na nju oslanja.

Iako se primena informacione tehnologije u obrazovanju pominje u pozitivnom kontekstu, istraživanja pokazuju da učitelji teško menjaju navike i da informacionu tehnologiju najviše upotrebljavaju ukoliko mogu da je uklope u ukorenjeni, tradicionalan način poučavanja (Kralj, 2008). Osim toga, primetan je i nedostatak motivisanosti učitelja, ali i brojne smetnje u integraciji informacione tehnologije, koje se direktno odnose na učitelja i njegovu kompetentnost na ovom polju (nedostatak samopouzdanja, nedostatak stručnosti, nedostatak pristupa resursima). Učitelji, pored *nedostatka opreme u školi*, sopstvenu *nedovoljnu osposobljenost* izdvajaju kao najvažnije probleme i smetnje u primeni informacione tehnologije u nastavi (Maričić, Purić, 2011: 818).

Kao uzrok nedostatka samopouzdanja učitelja u primeni informacione tehnologije Begs navodi strah od neuspeha (Beggs, 2000). Balanskat i saradnici (2006) utvrdili su da nedostatak znanja uzrokuje otpor prema korišćenju savremene tehnologije u učionici. Sve to uzrokuje situaciju u praksi u kojoj učitelji koji sebe smatraju nedovoljno veštima u korišćenju informacione tehnologije izbegavaju upotrebu ovih alata pred učenicima koji možda znaju više od njih (BECTA, 2004: 7).

U direktnoj vezi sa samopouzdanjem nastavnika su njihove kompetencije za integraciju informacione tehnologije u nastavi (BECTA, 2004), pri čemu se nivo nedostatka kompetencija, kao smetnje primeni informacione tehnologije u nastavi razlikuje u različitim državama. U zemljama u razvoju nedostatak tehnološkog znanja predstavlja glavnu prepreku za prihvatanje i korišćenje informacione tehnologije (Pelgrum, 2001; Al-Oteawi, 2002). Nalazi istraživanja pokazuju da nastavnici koji ne koriste savremene alate i medije u nastavi tvrde da je „nedostatak veštine“ odlučujući faktor koji ih sprečava da primenjuju savremenu tehnologiju u nastavi (Empirica, 2006). I učitelji u Srbiji sopstvenu osposobljenost za primenu informacione tehnologije u nastavi smatraju veoma važnim faktorom koji opredeljuje njeno korišćenje u nastavi (Purić, Maričić, 2012: 329).

Pošto nedostatak kompetencija učitelja predstavlja značajnu smetnju integraciji informacione tehnologije u obrazovanju, kao i jedan od faktora koji doprinose otpornosti na promene u radu, a sa druge strane osposobljenost učitelja predstavlja prvi i neophodan uslov za njihovu integraciju i primenu u nastavi želeli smo da istražimo kako učitelji percipiraju sopstvenu osposobljenost za primenu informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnovne škole.

METOD ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je obavljeno u aprilu i maju 2013. godine, na uzorku (N = 146) koji je odabran iz populacije učitelja zaposlenih na teritoriji Republike Srbije, u 11 osnovnih škola iz tri okruga: *Zlatiborski*, *Moravički* i *Raški*. U istraživanju su učestvovali učitelji različitog radnog iskustva i različitog obrazovanja. Među njima najveći broj (80 ili 54.8%) imao je

između 13 i 24 godine radnog iskustva, 43 ili 29.5% više od 25 godina i 20 ili 13.7% manje od 12 godina radnog iskustva. Među anketiranim učiteljima 71.9% su visokoobrazovani, a 28.1% završili su višu školu. Vidimo da su većina anketiranih iskusni učitelji i učitelji koji imaju akademsko obrazovanje, što je relevantno za istraživanje.

Istraživanje je zasnovano na primeni deskriptivne metode. U toku prikupljanja podataka korišćen je istraživački postupak anketiranja. Za te potrebe konstruisan je anketni upitnik, koji je sadržao pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, u kome su učitelji svoje mišljenje iskazivali zaokruživanjem ponuđenog odgovora ili dopisivanjem odgovora.

Istraživanje je bilo anonimno, kako bi se osigurala iskrenost ispitanika i izbeglo davanje poželjnih odgovora. Vrednost Cronbah alpha koeficijenta (0.85) ukazuje na dobru pouzdanost instrumenta i opravdava njegovu primenu.

Zavisna varijabla – stavovi učitelja o sopstvenoj osposobljenosti – operacionalizovana je kroz pet kategorija (*u potpunosti sam osposobljen, uglavnom sam osposobljen, neodlučan sam, nedovoljno sam osposobljen i nisam osposobljen*). Nezavisnu varijablu činila su sledeća obeležja učitelja: godine radnog iskustva (do 12, od 13 do 24, više od 25 godina) i stručna sprema (viša, visoka).

Dobijeni podaci obrađeni su u statističkom paketu IBM SPSS Statistics 20. Od mera deskriptivne statistike korišćene su frekvencije, procenti, aritmetička sredina i standardna devijacija. Od analiza koje omogućavaju statističko zaključivanje korišćen je hi kvadrat test.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Samopercepcija osposobljenosti učitelja za primenu informacione tehnologije u nastavi

Prvim istraživačkim zadatkom želeli smo da ispitamo kako učitelji percipiraju sopstvenu osposobljenost za primenu informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnovne škole. Svoj stav trebalo je da izraze izborom jedne od pet ponuđenih tvrdnji (*u potpunosti sam osposobljen – 1, uglavnom sam osposobljen – 2, neodlučan sam – 3, nedovoljno sam osposobljen – 4, nisam osposobljen – 5*).

Posmatrano u celini, samopercepcija osposobljenosti učitelja za primenu informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnovne škole nalazi se u kategoriji odgovora *uglavnom sam osposobljen* ($M = 2.49$, $SD = .963$). Analiza odgovora pokazuje da više od tri petine anketiranih učitelja (61%) svoju kompetentnost za primenu informacione tehnologije u nastavi ocenjuju tvrdnjom *uglavnom sam osposobljen*, dok samo 6.8% učitelja smatra da su *u potpunosti osposobljeni* (Tabela 1). Sa druge strane, više od jedne petine učitelja (21.2%) sebe procenjuje *neosposobljenim* za primenu informacione tehnologije u nastavi. Pri tom je 18.5% učitelja odabralo stav *nedovoljno sam osposobljen*, a 2.7% *nisam osposobljen*. *Neodlučnost* u stavu izrazilo je 11% učitelja.

S obzirom na razlike u stavovima želeli smo da ispitamo da li na stavove učitelja imaju uticaja godine iskustva u radu (Tabela 1) i nivo obrazovanja (Tabela 2).

Tabela 1: Samopercepcija osposobljenosti za primenu informacione tehnologije u nastavi s obzirom na radno iskustvo

Godine radnog iskustva	U potpunosti sam osposobljen	Uglavnom sam osposobljen	Neodlučan sam	Nedovoljno sam osposobljen	Nisam osposobljen	Ukupno
Do 12	6 26.1%	13 56.5%	2 8.7%	2 8.7%	0 0%	23 100%
13 do 24	3 3.8%	54 67.5%	6 7.5%	14 17.5%	3 3.8%	80 100%
Više od 25	1 2.3%	22 51.2%	8 18.6%	11 25.6%	1 2.3%	43 100%
Ukupno	10 6.8%	89 61.0%	16 11.0%	27 18.5%	4 2.7%	146 100%

$\chi^2 = 22.781$, $df = 8$, $p = .004$ ($M = 2.49$, $SD = .963$)

Uvidom u *Tabelu 1* uočavaju se razlike u stavovima učitelja u samoproceni osposobljenosti za primenu informacione tehnologije u nastavi. Najveći broj učitelja (82.6%) koji smatraju da su osposobljeni za primenu informacione tehnologije u nastavi pripadaju grupi učitelja koji imaju najmanje radnog iskustva (do 12 godina), a najmanji broj (53.5%) grupi učitelja čije je radno iskustvo najveće (više od 25 godina). Među najiskusnijim učiteljima (više od 25 godina) najviše je onih koji su se izjasnili kao neosposobljeni za primenu informacione tehnologije u nastavi (27.9%), kao i onih koji su izrazili neodlučnost u stavu (11%), dok je u ostalim grupama ispitanika formiranih na osnovu godina radnog iskustva u nastavi znatno manji broj učitelja sa ovim stavovima. Izračunati hi-kvadrat test ($\chi^2=22.781$, $df=8$, $p < .05$) ukazuje da su uočene razlike statistički značajne, što upućuje na zaključak da se učitelji različitog radnog iskustva značajno razlikuju u samoproceni osposobljenosti za primenu informacione tehnologije u nastavi.

Dobijeni rezultat, po kome učitelji sa manje radnog iskustva smatraju da su osposobljeniji za primenu informacione tehnologije u nastavi ukazuje da samo radno iskustvo ne predstavlja značajan faktor koji doprinosi sticanju kompetencija za primenu informacione tehnologije u nastavi, već da drugi elementi tu imaju značajniju ulogu. Ovakav rezultat govori o tome da su učitelji na početku radnog veka spremniji da unaprede nastavu novim tehnologijama i alatima u skladu sa razvojem društva, dok stariji učitelji više veruju u rad na koji su navikli, imaju čak i izvestan strah od novina i nisu spremni da preduzmu bitnije korake na planu osposobljavanja za implementaciju savremenih tehnologija u nastavi i da u toku radnog veka ne čine značajnije korake na planu unapređivanja rada na ovom polju.

Tabela 2: Samopercepcija osposobljenosti za primenu informacione tehnologije u nastavi s obzirom na stručnu spremu

Stručna sprema	U potpunosti sam osposobljen	Uglavnom sam osposobljen	Neodlučan sam	Nedovoljno sam osposobljen	Nisam osposobljen	Ukupno
Viša	0 0%	24 58.5%	4 9.8%	12 29.3%	1 2.4%	41 100%
Visoka	10 9.5%	65 61.9%	12 11.4%	15 14.3%	3 2.9%	105 100%
Ukupno	10 6.8%	89 61.0%	16 11.0%	27 18.5%	4 2.7%	146 100%

$$\chi^2 = 7.633, df = 4, p = .106$$

Podaci u Tabeli 2 pokazuju da su učitelji koji sebe procenjuju osposobljenim za primenu informacione tehnologije u nastavi brojniji među onima koji imaju visoko obrazovanje (71.4%) u odnosu na učitelje koji imaju završenu višu školu (58.5%). Zanimljivo je da nijedan učitelj koji ima završenu višu školu sebe nije procenio stavom *u potpunosti sam osposobljen*, dok je među učiteljima koji imaju visoko obrazovanje ovaj stav odabralo 9.5% učitelja. Takođe, skoro trećina učitelja (31.7%) koji nemaju visoko obrazovanje izjasnili su se da *nisu osposobljeni* za primenu informacione tehnologije u nastavi, dok je među onima koji imaju visoko obrazovanje takvih učitelja znatno manje (17.2%). Međutim, dobijeni statistički pokazatelji ($\chi^2=7.633$, $df=4$, $p=0.106$) ukazuju da uočene razlike u stavovima učitelja nisu statistički značajne. Dakle, stepen inicijalnog obrazovanja ne predstavlja faktor koji ima značajniju ulogu u sticanju kompetencija učitelja za primenu informacione tehnologije u nastavi. Na osnovu dobijenih rezultata možemo pretpostaviti da inicijalno obrazovanje nije odigralo ključnu ulogu kod učitelja u sticanju kompetencija za primenu informacione tehnologije u nastavi, već da drugi elementi imaju značajniju ulogu u tom procesu.

Načini na koje su učitelji osposobljeni za primenu informacione tehnologije u nastavi

Drugim istraživačkim zadatkom želeli smo da utvrdimo na koji način su učitelji osposobljeni za korišćenje informacione tehnologije u nastavi. Učiteljima su u anketnom upitniku ponuđena tri odgovora: *u toku redovnih studija*, *na seminarima stručnog usavršavanja*, *samostalnim proučavanjem literature* i ostavljena je mogućnost da dopišu neki od načina koji nije naveden.

Analiza odgovora pokazuje da je najveći broj učitelja za primenu informacione tehnologije u nastavi osposobljen *samostalnim proučavanjem literature* (50%), a zatim *na seminarima stručnog usavršavanja* (41.1%) (Tabela 3). Samo 8.2% učitelja izjasnili su se da su *u toku redovnih studija* stekli kompetencije za primenu informacione tehnologije u nastavi, dok je jedan učitelj (0.7%) naveo da je *uz pomoć drugih kolega* osposobljen za primenu informacione tehnologije u nastavi.

Tabela 3: Načini na koje su učitelji osposobljeni za primenu informacione tehnologije u nastavi s obzirom na radno iskustvo

Godine radnog iskustva	U toku redovnih studija	Na seminarima stručnog usavršavanja	Samostalnim proučavanjem literature	Ostalo	Ukupno	$\chi^2=44.408$ df=6, p= .000
Do 12	8 34.8%	1 4.3%	14 60.9%	0 0%	23 100%	
13 do 24	3 3.8%	31 38.8%	46 57.5%	0 0%	80 100%	
Više od 25	1 2.3%	28 65.1%	13 30.2%	1 2.3%	43 100%	
Ukupno	12 8.2%	60 41.1%	73 50%	1 0.7%	146 100%	

Ako analiziramo odgovore učitelja u zavisnosti od godina radnog iskustva, uvidamo znatne razlike u mišljenjima (Tabela 3). Kompetencije za primenu informacione tehnologije u nastavi *u toku redovnih studija* najviše su stekli učitelji (34.8%) koji imaju najmanje radnog iskustva (manje od 12 godina), dok je ovaj način odabralo samo 3.8% učitelja koji imaju između 13 i 24 godina radnog iskustva i 2.3% učitelja koji imaju više od 25 godina staža. *Seminare stručnog usavršavanja* u osposobljavanju za primenu informacione tehnologije najviše su pohađali učitelji (65.1%) koji imaju najviše radnog staža (više od 25 godina), zatim učitelji koji rade u nastavi između 13 i 24 godine (38.8%), a najmanje učitelji koji imaju manje od 12 godina rada u nastavi (4.3%). *Samostalnim proučavanjem literature* za primenu informacione tehnologije u nastavi najviše su osposobljeni učitelji koji imaju manje od 12 godina radnog iskustva (60.9%), zatim učitelji koji imaju između 13 i 24 godina radnog staža (57.5%), a najmanje učitelji koji imaju više od 25 godina rada u nastavi (30.2%). Dobijeni hi kvadrat ($\chi^2 = 44.408$, df = 6, $r < .01$) ukazuje na statističku značajnost uočenih razlika u načinima osposobljavanja između učitelja različitog radnog iskustva u nastavi.

Tabela 4: Načini na koje su učitelji osposobljeni za primenu informacione tehnologije u nastavi s obzirom na stručnu spremu

Stručna sprema	U toku redovnih studija	Na seminarima stručnog usavršavanja	Samostalnim proučavanjem literature	Ostalo	Ukupno	$\chi^2=16.445$, df=3, p= .001
Viša	0 0%	27 65.9%	14 34.1%	0 0%	41 100%	
Visoka	12 11.4	33 31.4%	59 56.2%	1 1%	105 100%	
Ukupno	12 8.2%	60 41.1%	73 50%	1 0.7%	146 100%	

Ako analiziramo odgovore učitelja različite stručne spreme o načinu njihovog osposobljavanja za primenu informacione tehnologije u nastavi, takođe uočavamo razlike (Tabela 4). Iz tabele se vidi da su učitelji koji imaju više obrazovanje najviše znanja o primeni informacione tehnologije u nastavi stekli *na seminarima stručnog usavršavanja* (65.9%), zatim *samostalnim proučavanjem literature* (34.1%), a nijedan učitelj *u toku studija*. Za razliku od njih, učitelji koji imaju fakultetsko obrazovanje bili su samoinicijativniji i najviše su se osposobili za primenu informacione tehnologije u nastavi *samostalnim*

proučavanjem literature (56.2%), zatim *na seminarima stručnog usavršavanja* (31.4%), dok je 11.4% učitelja za to osposobljeno *u toku redovnih studija*. Dobijeni hi-kvadrat ($\chi^2 = 16.445$, $df = 3$, $p < .01$) ukazuje na statističku značajnost uočenih razlika u mišljenjima učitelja različitog inicijalnog obrazovanja.

Dobijeni rezultati upućuju na zaključak da se učitelji koji imaju više radnog iskustva u nastavi i koji nemaju fakultetsko obrazovanje najviše oslanjaju na programe stručnog usavršavanja, kao i da u toku svog obaveznog obrazovanja nisu stekli odgovarajuća znanja koja bi im koristila u funkciji upotrebe savremenih alata i medija u nastavi. Sa druge strane, uviđamo da su učiteljima koji imaju fakultetsko obrazovanje redovne studije omogućile sticanje znanja neophodnih za primenu informacione tehnologije u nastavi, ali i da su osposobljeni za samoobrazovanje, jer znatan broj njih se samostalno usavršava na ovom planu. Ovakav rezultat upućuje na zaključak da se programi fakulteta koji obrazuju učitelje prilagođavaju promenama u društvu i čine sve na planu njihovog osposobljavanja za rad u budućem vremenu.

ZAKLJUČAK

Upotreba novih alata i medija u procesu učenja, među kojima informacione tehnologije zauzimaju posebno mesto, može da „podrži, proširi i unapredi učenje otvarajući nove, do tada neslućene mogućnosti“ (Arsenijević, Andevski, 2011: 29). Jedan od značajnijih faktora od kojih zavisi primena informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnovne škole je osposobljenost učitelja.

Rezultati ispitivanja pokazuju da samo 6.8% učitelja smatra da su *u potpunosti osposobljeni* za primenu informacione tehnologije u nastavi. Najveći broj učitelja (61%) smatra da su *uglavnom osposobljeni*, a trećina učitelja su *nedovoljno osposobljeni* ili *neodlučni* u samoproceni osposobljenosti za primenu informacione tehnologije u nastavi.

Učitelji koji imaju manje radnog iskustva u odnosu na učitelje čiji je radni staž duži osećaju se osposobljenijima za primenu informacione tehnologije. Dobijeni rezultat upućuje na zaključak da su učitelji koji se nalaze na početku radnog veka spremniji za promene u radu koje sa sobom nosi informatizacija društva i da su u toku redovnih studija ili na sopstvenu inicijativu na tom planu stekli kompetencije za rad u ovakvim uslovima. Ako se uzme u obzir dobijeni rezultat da ne postoje statistički značajne razlike u samopercepciji osposobljenosti za primenu informacione tehnologije u nastavi u zavisnosti od nivoa inicijalnog obrazovanja, onda možemo zaključiti da inicijalno obrazovanje nema ključnu ulogu u osposobljavanju učitelja za uspešnu implementaciju i korišćenje informacione tehnologije u radu sa učenicima, već da i drugi elementi imaju značajnu ulogu u tom procesu.

Rezultati istraživanja pokazuju da je najveći broj učitelja za primenu informacione tehnologije osposobljen *samostalnim proučavanjem literature* (50%), zatim *na seminarima stručnog usavršavanja* (41.1%), a samo 8.2% učitelja *u toku redovnih studija*. Osim toga, rezultati pokazuju da su učitelji koji nemaju fakultetsko obrazovanje i imaju najviše radnog

iskustva (više od 25 godina) za primenu informacione tehnologije najviše osposobljeni na *seminarima stručnog usavršavanja* i da u toku studija nisu stekli dovoljno znanja koja bi im koristila na tom planu. Sa druge strane, učitelje koji imaju fakultetsko obrazovanje redovne studije su u izvesnoj meri osposobile za primenu informacione tehnologije. Međutim, rezultati govore da obrazovanje u toku redovnih studija učiteljima nije dovoljno i da su i pored toga oni morali da preduzmu dodatne korake na planu sticanja kompetencija za implementaciju informacione tehnologije u nastavi. Potrvdu ovih rezultata daju i rezultati dobijeni u okviru šireg istraživanja ovog problema, gde su *obrazovanje i usavršavanje učitelja u toku redovnih studija i osposobljavanje i usavršavanje na seminarima stručnog usavršavanja nakon završetka inicijalnog obrazovanja* učitelji izdvojili kao najvažnije mere, koje su neophodne primenu informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnovne škole (Purić, Maričić, 2012: 330).

Činjenica da se polovina ispitivanih učitelja izjasnila da su kompetencije za primenu informacione tehnologije u nastavi stekli samostalnim proučavanjem literature otvara pitanja koja se, pre svega odnose na njihovu kompetentnost za izbor literature koju u tom cilju koriste, zatim relevantnost tih izvora i nadalje da li samostalno proučavanje literature omogućuje učiteljima primereno osposobljavanje za primenu informacione tehnologije na način razvojno primeren učenicima. Ne sme se zanemariti ni činjenica da osposobljavanje za primenu informacione tehnologije u nastavi, pored opštih teorijskih znanja neizostavno podrazumeva i praktično osposobljavanje za korišćenje savremenih alata.

Dobijeni rezultati o načinima osposobljavanja učitelja za primenu informacione tehnologije u nastavi ukazuju na stanje obrazovanja i položaj učitelja u društvu koje se rapidnom brzinom menja pod uticajem razvoja tehnike i tehnologije. To treba da imaju u vidu svi oni koji su neposredno ili posredno uključeni u proces obrazovanja i usavršavanja učitelja. U tom cilju neophodno je konstantno prilagođavati studijske programe za obrazovanje učitelja zahtevima savremenog društva, promenama koje se u njemu dešavaju i koje se direktno reflektuju na obrazovanje i vaspitanje, ali je isto tako neophodno da svi akteri vaspitno-obrazovnog sistema budu spremni da programe stručnog usavršavanja prilagode potrebama učitelja u cilju unapređivanja rada u nastavi.

LITERATURA

- Al-Oteawi, S. M. (2002). *The perceptions of administrators and teachers in utilizing information technology in instruction administrative work technology planning and staff development in Saudi Arabia*. Doctoral disertation, Ohio: Ohio University.
- Arsenijević, J., Andevski, M. (2011). Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija, u: *Zbornik VŠSSOV*, god. IV, br. 2, Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 25–34.
- Balanskat, A., Blamire, R., Kefala, S. (2006). *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet.

- Beggs, T. A. (2000). Influences and barriers to the adoption of instructional technology. *The Mid-South Instructional Technology Conference, Compilation of works*, TN: Murfreesboro.
- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*, <http://www.becta.org.uk>.
- Davis, B. C., Shade, D. D. (1999). Integrating technology into the early childhood classroom: The case of literacy learning. *Information Technology in Childhood Education Annual 1*, 221–254.
- Empirica (2006). *Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Final report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European countries*. Germany: European Commission.
- International Society for Technology in Education (2000). *National Educational Technology Standards (Nets) and Performance Indicators For Teachers*. Canada, http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Teachers_2000.sflb.ashx.
- Kralj, L. (2008). Utjecaj obrazovnih tehnologija na poučavanje. *Edupoint*, VIII (65).
- Maričić, S., Purić, D. (2011). Primena informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnovne škole, u: *Zbornik radova: Tehnologija, Informatika i Obrazovanje za društvo učenja i znanja* (knjiga 2). Čačak: Tehnički fakultet, 814- 820.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, 37, 163–178.
- Purić, D., Maričić, S. (2012). Neki aspekti primene informacione tehnologije u nastavi u mlađim razredima osnovne škole, u: D. Golubović (ur): *Tehnika i informatika u obrazovanju, zbornik radova*. Čačak: Tehnički fakultet, 326–331.
- Soleša, D. (2007). *Informacione tehnologije*. Novi Sad – Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Ljiljana Kostić

Dr.sc. **Spahija Kozlić**, doc.
Pravni fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
spahija@gmail.com

DRUŠTVENA ALHEMIJA I POTČINJENO MIŠLJENJE U DIGITALNOM DOBU

Sažetak

Stavom da ne postoji bitna razlika između fizikalnog djelovanja čovjeka i rada novijih komunikacionih mašina nastoji se danas nivelirati sfera duhovnog i prirodnog. Posljedica je to prihvatanja tehnike kao posebne vrste ezoterizma koja želi formalizirati i na razinu razmjene korisnih informacija svesti društvenu interakciju. Ova „društvena alhemija“ u pravilu izražava nezadovoljstvo semantičkim značenjem pojmova života, svrhe, moralnog djelovanja, razumijevanja, etc., jer su oni kibernetički neprecizni, a time i sistemski neuklopivi. Ne čudi onda stav da je filozofski jezik, primjerice Aristotelov, iz ugla Wienerovog zahtjeva za totalnom upravljivošću i korisnošću jedan od „najrogobatnijih“ žargona koji je onovremenim Grcima bio potpuno nerazumljiv. Da bi se izbjegao ovakav, kibernetički nekoristan jezik, potrebno je, iz vizure Norberta Wienera, „rogobatnost“ filozofskog izričaja spriječiti uspostavom kibernetičke semantike kao discipline „za kontrolu gubljenja smisla kod jezika“. Zanemarujući hermeneutičku dimenziju govora mišljenje se nastoji svesti na kalkularajuću, molekularno preciznu operaciju kako bi se dostigao „vjeran rezultat“. Time se mišljenje potčinjava društveno zadatom biću kao biću u kome se jezik pretvara isključivo u sredstvo razmjene obavijesti, odnosno na sceni je kibernetička zakonitost koja se nameće svakom vidu ljudskog organiziranja i djelovanja.

Ključne riječi: kibernetika, interakcija, društvena alhemija, jezik

SOCIAL ALCHEMY AND SUBMISSIVE REASONING IN THE DIGITAL ERA

Abstract

The prevailing contemporary view which claims the absence of substantial difference between human physical performances and new machines for communication tends to equalize spiritual and natural spheres. Consequently, technique is accepted as the unique form of esotericism which leads to formalization and reduction of the social interaction to the transmission of useful information. This “social alchemy” inevitably expresses discontentment with semiotic meaning of notions related to life, its purpose, moral behavior and profound comprehension. Such dissatisfaction is the result of cybernetic imprecision and systematic unfitness / incoherence of life, its purpose, moral behavior and capacity to grasp the in-depth meaning. Having in mind the above mentioned it is not surprising that philosophical language (ex. Aristotle’s language), understood as the Wiener request for total manageability and efficacy, appears as one of the “most scabrous” jargon which was utterly illegible for ancient Greeks. To avoid such language, which is useless from cybernetic point of view, it is needed (the perspective of Norbert Wiener) to prevent scabrousness of philosophical expressions by establishing cybernetic semantics as the “discipline of preserving the meaning of language”. The outcome of neglecting hermeneutic dimensions of oral expressions encapsulates reduction of reasoning to calculating, molecularly precise operation which aim is achieving “the original result”. Thus the process of reasoning is subdued to social being whose language becomes exclusively the means of exchanging information. The final outcome is cybernetic science as the legality which rules all ways of social organizing and acting

Klasična fizika, koja je vladala prirodonoaučnom scenom od kraja sedamnaestog do kraja devetnaestog stoljeća svojim matematičkim konstrukcijama ustanovila je jedan svemir u kojem se sve bez izuzetka odvija po zakonima. Međutim, mnogi su postavljali pitanje da li sa nesavršenstvom eksperimenta možemo uistinu utvrditi zakon i provjeriti ga do posljednje njegove manifestacije?. Na ovo pitanje, ali i ostala pitanja newtonovske fizike u mnogim elementima originalno odgovara Norbert Wiener utemeljujući kibernetiku kao disciplinu koja bi najviše trebala stajati između prirodnih zakonitosti i društvene zbilje.

Prva njegova konstatacija je prilično slikovita: đavo protiv kojeg se kontinuirano bori naučnik je u stvari konfuzija, a ne nekakva „zloba“ prirode ili pak njeno tajnovito skrivanje. Ona nije u stanju provesti nikakvu „agresivnu politiku“ kako bi onemogućila naučnika u njegovom istraživanju pa zato zlo koje ona učini nije njena slabost ili namjera nego više slabost naučnika.

On polazi od stava da su Newtonova djela „sadržavala implicitno jednu rezervu, ali je nju osamnaesti vek ignorisao, iako je živio po Njutnu“.¹ Radi se o tome da fizička mjerenja nikada bez izuzetka ne mogu biti precizna, jer sve što možemo reći o nekom stroju ili sistemu uređaja „ne odnosi se u stvari na ono što moramo da očekujemo kada su početni položaji i momenti dati sa savršenom tačnošću (što se nikad ne dešava), već na ono što moramo očekivati kada su ovi dati sa ostvarljivom tačnošću“ (podvukao S.K.)²

Stvar je u tome da mi ne znamo početne uslove nego nam je samo djelimično poznata njihova raspodjela, odnosno funkcionalni dio fizike teško može pobjeći od razmatranja nezvjesnosti i slučajnosti nekog događaja. Wiener u tom prevladavanju Njutnove fizike najviše zasluga odaje fizičaru Vilardu Gibsu koji je u fiziku uveo vjerovatnoću mnogo prije nego li je ustanovljena njena formalna zakonitost pa je za Wienera upravo Gibs, a ne Einstein ili Heisenberg, proveo prvu revoluciju u fizici 20. stoljeća. Njegova je najveća zasluga što se fizika više ne bavi onim što će se dogoditi, nego se okreće ka onome mogućem, odnosno događajima koji se očekuju sa najvećom vjerovatnoćom.

U takvom probabilističkom svijetu nauka više nema zadaću da otkriva količine i formulacije kao što je to bio slučaj sa klasičnom fizikom, ne da se bavi stvarnim svemirom kao cjelinom, nego da traga za odgovorima „u velikom broju sličnih svemira“, odnosno kibernetika prihvata činjenicu da je svijet nepotpuno određen, odnosno da je gotovo iracionalan. Gibsova je zasluga što u naučnu igru uvodi ne jedan, nego sve svjetove koji mogu dati odgovore na naša pitanja.

Njegova je ideja da vjerovatnoća prirodno teži da se uveća kako svijet postaje stariji, te da odgovori koje možemo da damo na pitanja o jednom skupu svjetova važe kao vjerovatni odgovori i za širi skup. Mjera ovakvog probabilizma zove se *entropija*, a njena je osnovna odlika da nastoji rasti. Sistemi u kosmosu teže prirodno da se izopače, jer, smatra Gibs, u

¹ Norbert Wiener, *Kibernetika i društvo. Ljudska upotreba ljudskih bića*, Nolit, Beograd, 1973., preveo Ljubomir Radanović, str. 23.

² *Ibidem.*

svemiru je najmanje vjerovatan red, a najviše kaos. Pod uticajem Gibsa, te nakon istraživanja fenomena poruke u automatizovanim mašinama Wiener ovaj kompleks novih pojmova želi obuhvatiti jednim imenom.

„Donedavno ovaj kompleks ideja nije imao svoj naziv, i da bi se cela oblast mogla obuhvatiti jednim jedinim imenom, osećao sam se obaveznim da ga izmislim. Otuda reč „kibernetika“, koju sam izveo iz grčke reči kibernetes, odnosno „kormilar“, tj. iz iste grčke reči od koje vodi poreklo i naša reč „guverner“.“³

Dajući definiciju kibernetike Wiener u okvir njenog predmeta uvrštava i komunikacije i upravljanje i to obrazlaže stavom kako se društvo može razumijevati samo posredstvom izučavanja poruka i sredstava komunikacije kojima čovjek raspolaže, predviđajući da će komunikacije u budućnosti igrati presudnu ulogu, kako one između ljudi tako i one između mašina i ljudi.

On smatra da se okolnosti saopštavanja naredbe mašini maltene ne razlikuju od saopštavanja informacije drugoj osobi i Wienera gotovo ne zanima da li je upućeni signal prošao kroz mašinu ili drugu osobu, jer ta činjenica uopće ne mijenja „moj odnos prema signalu“, pa zato teorija koja razmatra upravljanje u oblasti tehnike predstavlja samo jednu oblast teorije poruke nezavisno od toga da li se ona odnosi na ljude ili mašine.

Zadaća je kibernetike da ustanovi kako zajednički jezik tako i adekvatnu tehniku s ciljem rješavanja problema upravljanja i komunikacija i utvrđivanja cjelishodnog skupa ideja i tehnika koje bi bile baza za pojedine osobene manifestacije, jer informacije koje upućujemo i putem kojih, kao „naređenja“, želimo upravljati okolinom moguće je podvesti pod zajednički nazivnik. Wiener u svojoj daljnjoj elaboraciji polazi od dvije izvjesnosti: prve, da su naredbe tokom prenošenja sklone dezorganizaciji, jer su one kao informacije razumljivije kod odašiljanja nego u fazi prijema, i druge, u sferi upravljanja i komunikacija priroda teži degradirati sve što je organizirano želeći mu poništiti smisao, pa je zato zadaća kibernetike da se suprotstavi entropiji koja po svojoj prirodi nastoji neprestano rasti.

³ *Ibidem*, str. 29.

U rječniku *Filozofija i religija* autora Williama L. Reesea za riječ kibernetika stoji kako ju je uz Wienera utemeljio i Arthuro Rosenblat a radi se o istraživanju fenomena povratne sprege kod mašina. Pojava računara nametnula je i pitanje na koji način oni mijenjaju svoje „ponašanje“ tako da obuhvate takozvanu negativnu povratnu spregu. Negativna povratna sprega inicira pitanje inteligencije kod mašina. Turing u tom smislu izražava uvjerenje da je moguće konstruirati mašine koja će se ponašati slično čovjeku, pa će im se, shodno tome trebati priznati da mogu da misle. Kasnije se udomaćio termin „Turingova mašina“ za raspravu o vještačkoj inteligenciji, a ovu temu je Turing nametnuo svojom knjigom *Računarske mašine i inteligencija* koja je objavljena 1950. godine.

U filozofskim rječnicima postoji uglavnom saglasnost o izvornom značenju riječi kibernetika. Ona potiče od starogrčke riječi κυβερνητική τέχνη što znači umješnost vozača, pojam se koristi da označi teoriju komunikacije i autoregulacije pomoću feed-backa, primijenjenu kako na živa bića tako i na strojeve, da bi se ispravile vlastite pogreške i postigli ciljevi. Kibernetika je znanost koja studira analogiju između stroja i živog organizma, s posebnim naglaskom na tehnike kontrole, komunikacije i regulacije te na njihovu tehničku primjenu. Pojam je postao važan u razvoju sistema "umjetne inteligencije", u računarima. U *Grčko-hrvatskom rječniku za škole* Stjepana Senca iz 1910. godine riječ κυβερνητική τέχνη znači vještina krmarenja ili krmarska vještina.

Sami proces primanja i korištenja informacija, kao nečega što razmjenjujemo sa svijetom dok mu se prilagođavamo i samoinicijativno utičemo na njega, proces je našeg kontinuiranog adaptiranja na prirodnu okolinu kako bi u njoj djelotvorno živjeli. Razloge za efikasniju organizaciju života, posebno procesa informisanja, on vidi u njegovoj složenosti u savremenom dobu, pa zato „naša štampa, naši muzeji, naše naučne laboratorije, naši univerziteti, naše biblioteke i udžbenici moraju ili udovoljiti potrebama ovog procesa ili promašiti svoju svrhu“⁴.

Poruke koje odašiljemo informacijama po svojoj su prirodi jedna forma strukture i organizacije i, jednako kao što u spoljašnjem svijetu postoji entropija, tako je ona prisutna i u skupu poruka, pa, kao što je entropija mjera dezorganizacije, informacija je neka vrsta organizacije. Poruka kao „tijelo“ informacije je vjerovatnija ukoliko sadrži manje informacija. Njegov je izričiti stav da ne postoji bitnija razlika između fizikalnog djelovanja čovjeka i rada novijih komunikacionih mašina „u pogledu nastojanja da se entropija kontroliše putem povratne sprege“, a operacije koje se obave od momenta kada čulni organ ili dio mašine pokrenu radnju do njenog završetka mogu biti proste ili složene. U složenim operacijama se unijeti podaci najčešće zovu ulazi ili *inputi* a radnja koja ima uticaja na spoljašnji svijet ili čovjeka u kibernetici je dobila ime izlaz ili *output* dok je program ili *software* skup podataka koji unaprijed određuje radnje u operaciji.

Stoga je bilo za očekivati da Wiener izrazi nezadovoljstvo semantičkim značenjem pojmova kao što su „život“, „svrha“ i „duša“ , jer su oni kao „naučno neprecizni“ teško uklopljivi u sistem kibernetike, „ovi izrazi su stekli svoje značenje kroz našu spoznaju jedinstva izvesne grupe pojmova, a u stvari nam ne daju adekvatnu osnovu da bismo to jedinstvo mogli da okarakterišemo“⁵.

Ovaj stav on pokušava argumentirati situacijama kada se pojavi slična pojava navedenim pojmovima, ali se ne slaže u potpunosti sa njom, „suočavamo se sa problemom da li da proširimo reč „život“ kako bi ona obuhvatila i tu novu pojavu, ili da je definišemo mnogo uže kako bi je isključila“⁶.

Iz ovoga Wiener izvlači prilično diskutabilan zaključak da u situacijama sličnosti u ponašanju mašine i živog organizma pitanje da li je mašina živa ili nije „samo je semantičko“ i na njega možemo odgovoriti shodno našoj želji. Jer, argumentira on, sa gledišta kibernetike mašina kao i živi organizam nastoji da se suprotstavi težnji ka povećanju entropije, pa je zadaća naučnika otkrivanje poretka i organizacije svemira razotkrivanjem njegovog neprijatelja – dezorganizacije. Olakšavajuća okolnost po istraživača je u tome što priroda ne ispoljava inventivnost „u nalaženju novih i neodgonetljivih metoda kojima bi ometala naše komunikacije sa spoljnim svetom“, iako se ona u suštini opire dešifrovanju.

⁴ Norbert Wiener, *Kibernetika i društvo. Ljudska upotreba ljudskih bića*, Nolit, Beograd, 1973., preveo Ljubomir Radanović, str. 32.

⁵ *Ibidem*, str. 49.

⁶ *Ibidem*.

O progresu ljudske kulture i civilizacije kibernetika može govoriti iz dvije perspektive, činjenične i etičke. Prvo stanovište uvjerava čovjeka kako će se raniji napredak produžiti u neograničen period izuma i otkrića novih tehnika i to bez vidljivog kraja u relativno bližoj budućnosti, dok etička perspektiva budućnosti govori o neograničenom procesu promjena kao blagodeti koji će budućim generacijam zasigurno obezbijediti raj na zemlji.⁷ Ipak, upozorava Wiener, moguće je verovati u progres kao činjenicu a da se pri tom ne veruje u progres kao etički princip.

Na ovo upućuje i problem radikalne izmjene prirodne okoline u takvom obimu da čovjek mora mijenjati sebe kako bi opstao u takvoj novoj „redizajniranoj“ prirodi. Takvu prirodu je izmijenilo drastično povećanje obima komunikacija, s jedne, i nastojanje da se uspostavi gospodarenje prirodom gdje god je to moguće i to posredstvom tehničkog napretka čiji smo postali robovi, s druge strane. Čini se da na ovaj način tehnika poprima jednu posebnu vrstu ezoterizma koji na sebi svojstven način formalizuje, „oslobađa“ i nivelira sfere duhovnog i prirodnog. Zato ne čudi „da je uticaj tehnike posebno izrazit na polju društveno-socijalnih i ekonomskih tokova života savremenog čovjeka. U sistemu života u kome dominira tehnički, to će reći kalkulišući razum, čovjek kao pojedinac je podvrgnut raznovrsnim i brojnim procesima i mehanizmima sputavanja i upravljanja“⁸.

U sferi društvenog djelovanja demokratija „kojoj se svi klanjaju“ u krajnjoj instanci stvara „sistem unapred dodeljenih funkcija“ koje podsjećaju na Leibnizove automate, „a nikako na ireverzibilno kretanje u slučajnu budućnost, koja predstavlja pravi uslov ljudskog života“⁹. Ako čovjeka unaprijed osudimo na kontinuirano obavljanje istih funkcija, degradira se njegova izvorna priroda, samim tim društvo gubi univerzalne vrijednosti koje su nesvodive na funkciju, jer je ljudska jedinka predodređena da skoro polovinu svog života stiče znanja učeći različite vještine.

Praveći analogiju forme komunikacije u životinjskom svijetu i ljudskom društvu Wiener podvlači kako životinja liči na mašinu kod koje su sve instrukcije unaprijed zadate i kod koje ne postoji mehanizam povratne sprege „koji bi ih vodio kroz neizvesnu budućnost“. Mehanička *krutost* životinje ograničava njegovu inteligenciju isključivo na instinkt, dok je mehanička *fluidnost* kod čovjeka omogućila skoro neograničenu intelektualnu ekspanziju. Zato kibernetika stoji na stanovištu „da struktura mašine ili organizma predstavlja pokazatelj dejstva koji se od njih može očekivati“¹⁰, pa je, shodno tome, više nego logično da ljudsko društvo počiva na učenju, a neka mravlja zajednica na naslijeđenom kalupu, jer fiziološka struktura čovjeka omogućava urođenu sposobnost prilagođavanja i učenja.

⁷ Statistički je u ovom smislu zanimljiva studija Jeana Fourastiéa pod nazivom *Civilizacija sutrašnjice* u kojoj on iz ugla ekonomije analizira stanje proizvodnje i potreba ljudi, ali i granica prirodnih resursa.

Pogledati: Jean Fourastié, *Civilizacija sutrašnjice*, Naprijed, Zagreb, 1968., prevela Vlasta Urbić.

⁸ Radivoje Kerović, *Smisao i egzistencija*, Vidici, Banja Luka, 2008., str.71.

⁹ Norbert Wiener, *Kibernetika i društvo. Ljudska upotreba ljudskih bića*, Nolit, Beograd, 1973., preveo Ljubomir Radanović, str. 73.

¹⁰ *Ibidem*, str. 80.

Razlika je očita i u formi i strukturi komunikacije, jer je ona kod čovjeka utemeljena na delikatnijem i složenijem kodu koji se upotrebljava u visokom stepenu proizvoljnosti tog koda. Radi se o tome da je jezik životinja određen vrstom i ne mijenja se tokom povijesti, dok je ljudski jezik posljedica „lingvističke memorije“ koja zvukovima dodjeljuje značenja i smisao i određuje im posebne simbole.

Iz cjelokupne elaboracije jezika kao temelja komunikacije, a time i kibernetike, više je nego očito da Wiener pred novu nauku postavlja zahtjev uspostavljanja „pogodnog međunarodnog jezika“ budući da su po njegovom mišljenju klasični jezici umjesto sadržaja usavršili samo formu.¹¹ U tom smislu je više nego ilustrativan njegov napad na Aristotelov jezik i njegov doprinos nauci.

„Ja bih primetio da se sve što nam je ostalo od Aristotela svodi na školske beleške njegovih učenika, napisane jednim od najrogbatnijih tehničkih žargona u istoriji sveta (podvukao S.K.) i potpuno nerazumljive svakom savremenom Grku koji nije prošao kroz disciplinu Liceja. Što je istorija blagoslovlila ovaj žargon i što je on i sam postao predmet klasičnog obrazovanja, nije uopšte važno, jer to se dogodilo posle Aristotela, a ne u njegovo vreme.“¹²

Mehanizmi komunikacije posredstvom jezika, kao igre govornika i slušalaca protiv „sila konfuzije“, danas su više nego ikada podvrgnuti sveopštoj težnji entropije da raste uz opasnost da se sama informacija izgubi ukoliko se ne uvede spoljna kontrola. Jedan od mogućih mehanizama koji će spriječiti taj rogbatni jezik, kako ga nazva Wiener, je uspostava kibernetičke semantike kao discipline „za kontrolu gubljenja smisla kod jezika“. Njena bi zadaća bila da informacije od pošiljaoca do primaoca prođu „i kroz liniju i kroz filter“, a semantički je značajna svaka informacija (bilo kod čovjeka ili mašine) koja dopre do „nekog aktivacionog mehanizma u prijemnom sistemu uprkos svim pokušajima čovjeka i prirode da je ometu“¹³.

Zadaća je semantike u tom procesu da definira opseg značenja informacije te da kontroliše njeno moguće gubljenje u sistemu komunikacija. U studiji *Potčinjena misao* Aurel David postavlja pitanje da li se ljudsko biće reformira u rukama kibernetičara i kuda uopće ide takva reforma, jer stari argumenti protiv tehnike više nisu tako snažni i često bivaju izloženi podsmjehu. Sama studija, osim što smjera na kritiku Wienera, je posvećena i buci koja je rezultat „pada znatnog dijela čovjeka u materiju“ i buci koju u našoj metafizici i moralu „stvora materija koja ponire u čovjeka“. Time se ljudsko smanjuje i odozdo i odozgo, jer je napadnuto mašinama, a inteligencija izmiče.

¹¹ Milan Galović u zanimljivoj studiji pod nazivom *Kibernetika i društvo* posredno izlaže kritici ovakvo gledanje na prirodu suprotstavljajući mu hermeneutiku kao „znanje razumijevanja“. Naime, kibernetika je takozvani finalni uzrok koji je bio jedna od bitnih tema prirodonaučnika shvatala kauzalno-mehanicistički uvodeći pojam „negativne povratne veze“. Međutim, ako se iz prirodnih nauka isključio pojam svrhe, to nije moguće i u ljudskom djelovanju koje u konačnici smjera nekoj svrsi utemeljenoj na racionalnim odlukama i volji. Samim tim pojam mehaničkog uzroka na kojem insistira kibernetika nije moguće svesti na svrhovito ljudsko djelovanje. Uporediti: Milan Galović, *Kibernetika i društvo*, Zagreb, 1966.

¹² Norbert Wiener, *Kibernetika i društvo. Ljudska upotreba ljudskih bića*, Nolit, Beograd, 1973., preveo Ljubomir Radanović, str. 120.

¹³ *Ibidem*, str. 125.

David polazi od toga da je čovjek nekada stajao zapanjen pred čudima, a onda je sa novovjekovnom prirodnom naukom došao zahtjev da se čuda sruše, pa je, shodno tome, stari humanizam postao „davljenik“. Zadaća kibernetike je, pretenciozno tvrdi David, da zaustavi ljudsko bježanje i ona želi doprinijeti jednom novom humanizmu, takvom humanizmu koji je zbog svog otvorenog pogleda stvarima u lice vrlo sličan humanizmu renesanse. Humanističke nauke su danas u velikoj krizi stoga što, gurajući ga nekoj drugoj nauci, bježe od čovjeka, a taj je bijeg posebno pojačan napuštanjem klasičnog kartezijanskog dualizma koji postaje besmislen. Humanističke nauke zato trebaju prihvatiti stvarnost u kojoj je sve više materije koja nije u potpunosti materijalna i u kojoj je sve više ljudske inteligencije koja se preselila u mašine. Zato David upozorava da je prošlo vrijeme lijene misli koja odavno ciljeve ne misli, nego doživljava. „Svaki čovek kome je stalo do one higijene i poštenja duha koji se naziva filozofija, trebalo bi takođe da se podvrgne i ovoj drugoj vrsti intelektualne čistote kakva je kibernetika.“¹⁴

U toj kibernetičkoj reformi on polazi od toga da je uspon mašina koje misle otpočeo oslobađanjem ljudskog duha od onih poslova koji mu oduzimaju previše vremena analogno činjenici da je industrijska revolucija oslobodila ljudsko tijelo od fizičkog naprezanja i nepotrebnog trošenja energije. Ne čudi stoga što on projekat kibernetike zamišlja gotovo kao manifest za buduće doba. To se da vidjeti iz stava da je kibernetika posljednja faza organizacije ljudskog djelovanja koja je naslijedila alhemičare i tehničare.

Alhemičari su u svom zahtjevu za proizvodnjom zlata, kretanjem brzinom misli i postizanjem besmrtnosti uistinu imali grandiozne ciljeve, ali nisu znali za „povezanost sredstava“, a tehničari su odmah upotrebljavali sredstva kako bi dostigli ciljeve koji nisu utopijski. „Kibernetičar je, najzad, vrlo ambicioznoj tehnici dodao i skoro neograničene težnje alhemičara: pretvoriti muškarca u ženu, dospjeti do mjeseca, razotkriti materiju, i još mnogo štošta.“¹⁵ Zato je, kaže David, Wiener nesmotreni humanista, jer je na jednom mjestu ograničio moć kibernetike izjavivši da nikada neće postojati mašine za prevođenje.¹⁶

Komparirajući vrijeme renesanse, posebno njen zahtjev za humanizmom, i današnje vrijeme, on stoji na stanovištu da je današnji humanizam na potpuno drugoj strani, jer se renesansni humanizam odrekao srednjevjekovnog spiritualizma, a današnji želi veličati preostali dio tog istog spiritualizma.

¹⁴ Aurel David, *Potčinjena misao. Granice kibernetike. Granice humanizma*, Kultura, Beograd, 1976., preveo Dragomir Perović, str. 19.

¹⁵ *Ibidem*, str. 18.

¹⁶ Iako postoji gotovo jednoglasje da je Norbert Wiener utemeljitelj kibernetike Aurel David ipak smatra da je njen rodonačelnik Louis Couffignal koji je 1938. godine u reviji *Evropa* objavio prvi članak o kibernetici pod naslovom *Trait d'union entre bastide et cybernétique*. Dostupno u elektronskoj verziji na: <http://histm2.free.fr/H.Couffign.htm>, 13.08.2009. Kibernetički pokret se kasnije razvio u SAD-u uoči Drugog svjetskog rata u formi medicinskih istraživanja koje je vršio doktor Rosenblueth iz Meksika u saradnji sa Norbertom Wienerom i ekipom istraživača sa Tehnološkog instituta u Masačusetsu. U tom smislu David Couffignalovu definiciju kibernetike uzima kao najpotpuniju: „Kibernetika je vještina da se akcija učini efikasnom“ koju je on objavio u svom članku pod nazivom Kibernetika iz 1963. godine. Za Davida je Wienerova kibernetika „nespokojstvo i liči na neurasteniju pred sudbinom ljudskog roda“ što je očito rezultat Wienerovim sporadičnih pesimističkih prognoza budućnosti ljudskog roda.

Vlastitu definiciju kibernetike David želi izvesti krećući se kroz njenih pet osnovnih elemenata: potčinjenu misao, intelektualni rad, jasno mišljenje, rasvjetljenu misao i molekularni račun. Potčinjenu misao on nalazi u dvostrukom cilju kibernetike: otkrivanju sve savršenijih posrednih mašina i otkrivanju onoga što u čovjeku treba da bude mehaničko jer je posredno (podvukao S.K.), a ona se svodi na takav intelektualan rad koji mašina može uspješno zamijeniti, on je mehanizovan jer ne sadrži ništa ljudsko. Tih posrednih intelektualnih poslova sve je više u automatizovanim djelatnostima pa njih čovjek treba prepustiti mašinama, odnosno njima ih potčiniti.

Intelektualni rad, kao drugi element kibernetike, on svodi na automatizovano upravljanje kao upravljanje na osnovu unesenog inputa koji mašina posredstvom softvera slijedi, dok se jasno mišljenje odnosi na „napor da se racionalno poboljša rad potčinjen datom cilju“. Četvrti element kibernetike on objašnjava ovako:

„Događa se da je redosled kretanja naše misli u našem mozgu, ako se može upotrebiti takav izraz, tako jasan da se cela misao uravnotežuje u mašini, što predstavlja probni kamen potčinjenog karaktera i nehumanosti naših poduhvata. Zadatak kibernetike bio bi, dakle, da u potpunosti rasvetli 'kretanja potčinjene misli' sve do njene potpune mehanizacije.“¹⁷

Kibernetika, osim toga, teži nekakvoj molekularnoj tačnosti misli „na što smo mislili da više nemamo prava“, a molekularni račun zahtijeva da svaku stvar podijelimo na elemente koji su prisutni tokom trajanja operacije, potom da u ovom modelu proračunamo kretanje ovih elemenata kako bi dobili vjeran rezultat, a rezultat se odnosi na vjerovatnoću da će se nešto desiti ili ne, odnosno koje su okolnosti za to. Takav molekularni duh, kako ga naziva David, je duh hitnosti u savremenom svijetu koji se usmjerava prema akciji i odbrani, takav duh koji više nema vremena da se brine o detaljima, jer takve detalje preuzimaju inteligentne mašine. Ovakvim duhom kibernetika jeste istovremeno filozofija nauke i kartezijanska rasprava o metodi. Nakon ovih razmatranja činilaca kibernetike David iznosi i njenu definiciju:

„Kibernetika bi mogla dakle da se definiše kao potpuno i molekularno rasvjetljavanje misli potčinjene jednom cilju, odnosno a) rasvjetljavanje, sposobno da uravnoteži potčinjenu misao u mašinama; b) pronalaženje mašine sposobne da preuzme na sebe ovu misao koja se ubuduće može mehanizovati.“¹⁸

No, nakon iščitavanja i analize Wienerove i Davidove kibernetike teško je oteti se dojmu kako se posttehnička disciplina nastoji nametnuti kao gotovo religijsko samopouzdanje čije je izvorište uznapredovala moć savremene tehnike. Njena se rigidna logika kao novog, konačnog načina mišljenja, manifestira kao samorazumijevanje s ciljem samoreguliranja i mobiliziranja tehnike u postindustrijskom dobu. Također, što je još opasnije, kibernetika svoje zakonitosti nameće svakom vidu ljudskog organiziranja i djelovanja, bez obzira o kojoj je sferi kulture riječ. U kritici kibernetike se često može čuti kako je ona, kao nova ideologija,

¹⁷ Aurel David, *Potčinjena misao. Granice kibernetike. Granice humanizma*, Kultura, Beograd, 1976., preveo Dragomir Perović, str. 41.

¹⁸ *Ibidem*, str. 44.

najživlja do sada zato što briše razliku između filozofije i nauke i postaje najradikalnija realizacija tehnike. Martin Heidegger smatra da ne treba biti nikakav poseban prorok da bi se došlo do zaključka da savremenu nauku koordinira i vodi upravo kibernetika.

„Ta znanost odgovara određenju čovjeka kao društveno-zadanog bića. Jer ona je teorija vođenja mogućeg planiranja i organiziranja čovjekova rada. Kibernetika pretvara jezik u sredstvo razmjene obavijesti. Umjetnosti pak postaju instrumentima za vođenje informacija.“¹⁹

Kategorijama se sa dolaskom kibernetike priznaje isključivo kibernetička funkcija, a odbija se priznati bilo kakav njihov ontološki smisao, jer je na sceni modelirajuće i operacionalno računajuće mišljenje. Zanimljivo je i gledište o kibernetici Tineta Hribara koji smatra da se ovdje radi o dijalektičkom kretanju kao kretanju s vraćanjem k ishodištima pri čemu je kibernetika ishodišta, kao što su *logos*, *idea* i *téchnê*, preuzela u sebe i time ih relativizirala.

„... ishodišta kibernetike kao na način re-agiranja bivajuće dijalektike relacijski su premještena ishodišta a ne apsolutno izvorna ishodišta, jer bi ona u svojoj apsolutnoj istini onemogućivala bilo kakvo reagiranje, bilo kakvi feed-back-loop, i time samu kibernetiku.“²⁰

Filozofija time biva zamijenjena tehnologikom kao mitologikom u obliku „naučnog“ rada, čime *de facto* prestaje važiti Aristotelova podjela nauka na teorijske, poetičke i praktičke, odnosno, kao što je danas slučaj, na humanističke, društvene i prirodne, ali se i odnos između *esse essentiae* i *esse existentiae* svodi na golo *esse*. Razmatrajući odnos između tehnike i kibernetike Hribar se vraća na početke grčke filozofije i konstatira kako je za Parmenida i Heraklita ključna riječ kibernetika a ne tehnika koju u raspravu uvode kasnije sofisti i Platon. Citirajući Heraklita koji kaže kako „je samo jedno mudro: poznavati duh koji upravlja sve kroz sve“ (citirano prema Dielsu) ili prema Reinhardtovoj interpretaciji - „jer je samo znalost (*to sophon*) ona koja upravlja sve kroz sve (*he kybernese panta dia panton*)“, on izvlači zaključak da *logos* nije tehničar nego kibernetičar. Slično je, kaže, i kod Parmenida. On u poemi *Peri Physeos* navodi da je „usred svega *daimon* koji sve upravlja (*panta kybernai*)“²¹, tako da je boginja Moira u stvari kibernetičar koji svime upravlja.

Nasuprot Heraklitu i Parmenidu stoji Platon i njegov *theos*. U interpretaciji Hribara, sa sofistima, a posebno sa Platonom, na mjesto kibernetike dolazi tehnika kao umijeće koje posjeduju i bog i čovjek, tako da su stvari nastale u prirodi nastale ili božanskim umijećem (*poiesthai theia téchnê*) ili kao stvari koje je stvorio čovjek ljudskim umijećem.

¹⁹ Martin Heidegger, *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, u: *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 401.

²⁰ Tine Hribar, *Kibernetika kao suprotnost tehnici*, u: *Znanost, tehnika, društvo*, (urednik Davor Rodin), Politička misao, Zagreb, 1980., str. 40.

²¹ Žunjićev prevod ovog stava glasi: „u sred ovih boginja koja svime upravlja...“.

Uporediti: *Fragmenti elejaca. Parmenid, Zenon, Melis*, BIGZ, Beograd, 1984., preveo Slobodan Žunjić, str.71.

„Umjesto kibernetike sada dakle imamo tehničku pojetiku, odnosno pojetičku tehniku. Kibernetičko i automatičko proizvođenje prema Platonu je atehničko i alogičko proizvođenje, i zbog toga je nemoguće.“²²

Time kibernetika, barem prema starogrčkim izvorima, nije ništa tehničko, ali se sa Platonom javlja metafizika koja nije ništa drugo nego tehnicizacija kibernetike, smatra Hribar. S druge strane, razlika između Platonove tehnicizacije kibernetike i moderne tehnicizacije se ogleda u identifikaciji tehnike i automatike što u konačnici rezultira ovovremenom kibernetikom.

„Ali moderna tehnička kibernetika koja sada, kada je platonizam na kraju, zauzima mjesto filozofije, nije izvorna, tj. demonička kibernetika.“²³ Pod vjerojatnim uticajem Norberta Wienera Arnold Gehlen je sklon tumačiti svijet tehnike iz perspektive kibernetike koja ima zadaću uspostaviti povratnu vezu prirode i tehnike.

„No i moderni tehničari su svoje regulacijske aparature razvili ne znajući za njihovu izomorfiju s biološkim procesima, što je tek kasnije otkriveno, oni si nesvjesno i porivno stvorili modele određenih životnih procesa. Uspjeh koji se sa sigurnošću može očekivati jest u tome što se sada bogate oblasti iskustva, kao što su tehnika, fiziologija, biologija, psihologija započinju neočekivano družiti, postaju mogućim 'plodne indikacije', pitanje i teorije možemo prenositi iz jedne oblasti u drugu i promatrati što će se desiti. Za jednu vlastitu, samostalnu nauku višeg reda, za kibernetiku još je, istina, rano, ali ona označava jedan naučni plan zajedničkog promatranja i uzajamnog oplođivanja više nauka: uz upravo navedeno bi, uostalom, mogla doći još sociologija, jer 'povratna informacija' nabacuje problem 'komunikacije', naime prijenosa obavještenja uopće kod sprava (kao što su elektronski računari) i kod živih bića.“²⁴

Na taj je način, prema Gehlenu, savremena tehnika dostigla stepen samog središta tumačenja svijeta i samorazumijevanja čovjeka, jer se sada upravo od kibernetike očekuje odgovor na pitanje kako funkcionira ljudski mozak i njegovi nervi. Ovim pitanjima dodajmo i ona koja u svojim radovima otvara bosanskohercegovački istraživač Nijaz Ibrulj. U svojoj knjizi znakovita naslova *Stoljeće rearanžiranja* naglašava kako je filozofija uma postala „umjesto filozofije jezika, koja je to bila za 20. stoljeće, prva filozofija 21. stoljeća“²⁵.

Ovakva filozofija postepeno postaje područje susreta i izazova računarskih naučnika, kognitivnih psihologa, lingvista, neurologa i filozofa s odredišnim pitanjem kako funkcionira ljudski um, pri čemu izazovno filozofsko pitanje *šta* biva zamijenjeno analitičkim pitanjem *kako*. Orijentir za njihov zajednički rad je upozoravajuća mogućnost razbijanja ili dešifriranja

²² Tine Hribar, *Kibernetika kao suprotnost tehnici*, u: Znanost, tehnika, društvo, (urednik Davor Rodin), Politička misao, Zagreb, 1980., str. 43.

²³ *Ibidem*, str. 44. Na kraju ovog zanimljivog oglada Hribar izvlači utopističko i neutemeljeno pitanje o mogućnosti vraćanja iz tehničke kibernetike u svijet demoničke kibernetike kako su je razumijevali Heraklit i Parmenid pri tome se površno oslanjajući na Martina Heideggera, odnosno na njegov spis *Stav identičnosti*. Na ovo pitanje on odgovara Heraklitovim riječima: „*ethos anthropo daimon*“.

²⁴ Arnold Gehlen, *Čovjek i tehnika*, u: Filozofija u vremenu, Svjetlost, Sarajevo, 1991., str. 60.

²⁵ Nijaz Ibrulj, *Stoljeće rearanžiranja. Eseji o identitetu, znanju i društvu*, Sarajevo 2005. godine, str. 149

mentalnog koda, koja je, moguće je, na pragu, nakon što su u najvećoj mjeri već otkrivene zagonetke anorganskog i organskog svijeta i etičkih implikacija koje su uslijedile njihovom primjenom u praksi. Dehumanizacija i globalni teror nastali kao rezultat posjedovanja nuklearnog oružja i moralne dileme kloniranja kojima se ne nazire kraj, mogle bi biti upotpunjene još većom opasnošću, a to je, smatra Ibrulj nasilno formatiranje uma „fizičko proizvođenje mentalnih stanja i procesa skupa sa socijalnim reakcijama, odnosno sociopolitički inženjering. Da li će postojati uopće slobodna volja ili samo tehničke manipulacije voljom ljudi“²⁶.

Otkrivanje makroanatomske i mikroanatomske arhitekture mozga jedan je od prvih zadataka i polazište svih teorija. Osim toga, nužno je u ovaj pionirski poduhvat uključiti sve sisteme koji jesu ili bi mogli biti inteligentni: ljude, životinje i strojeve pri čemu je od presudne važnosti uključivanje kognitivnih modela nemonotonijske logike, odnosno *fuzzy* logike kao logike kontinuiranih veličina koje stoje između 0 i 1, odnosno potpuno istinitog i potpuno lažnog. Nijaz Ibrulj i pored upozoravajućih etičkih konsekvenci dešifriranja mentalnog koda optimistički zaključuje da to u konačnici neće uticati na princip univerzalnosti na kojem humanističke nauke temelje izučavanje prirode čovjeka. I hrvatski filozof Vanja Sutlić je na tragu kibernetičkog pristupa savremenom razumijevanju prirode i čovjeka.

„U pozitivnom smislu riječi, znanost o kojoj je riječ jedan je mundijalni karakter, jedan karakter svijeta, karakter projekta, plana konstrukcije u kojem sve što jest nosi karakter funkcije, indicije i informacije. Znanosti se uostalom, mogu rabiti samo u pluralu. A njih sređuje i određuje im čin ne više filozofija, nego kibernetika.“²⁷

Moderni antropocentrizam i svojevrsni panantropizam, koji je je stvoren na temeljima kartezijanske paradigme, prema kojoj je čovjek jedini subjekt u odnosu na koga je sve ostalo puki objekt njegovog vladanja, putem kibernetike je prekoračio vlastite granice. Kibernetički zahtjev podrazumijeva obuhvatanje svega, uključujući prirodu i čovjeka i podređivanje čovjeka procesu bezumne upravljivosti, i on je najradikalniji pokušaj svođenja čovjeka na subjekta koji postaje objektom.

Nakon ovladavanja svijetom ideja (Platon), te izvanjskim svijetom prirode (Descartes) putem kibernetike je otpočela era ovladavanja ovladavanjem, koja je utemeljena na ultraaktivaciji metafizičkog uma. Pritom, svakako, nije posrijedi samo umjetna inteligencija i virtualni svijet, koliko svijet kibernetike.

Literatura

Arnold Gehlen, *Čovjek i tehnika*, u: *Filozofija u vremenu*, Svjetlost, Sarajevo, 1991.,
Aurel David, *Potčinjena misao. Granice kibernetike. Granice humanizma*, Kultura, Beograd, 1976., preveo Dragomir Perović,
Fragmenti elejaca. Parmenid, Zenon, Melis, BIGZ, Beograd, 1984., preveo Slobodan Žunjić,

²⁶ *Ibidem*, str. 162.

²⁷ Vanja Sutlić, *Praksa rada kao znanstvena povijest*, Naprijed, Zagreb, 1987., str. 17.

Jean Fourastié, *Civilizacija sutrašnjice*, Naprijed, Zagreb, 1968., prevela Vlasta Urbić,
Martin Heidegger, *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, u: *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*,
Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić,
Milan Galović, *Kibernetika i društvo*, Zagreb, 1966.,
Nijaz Ibrulj, *Stoljeće rearanžiranja. Eseji o identitetu, znanju i društvu*, Sarajevo 2005.
Norbert Wiener, *Kibernetika i društvo. Ljudska upotreba ljudskih bića*, Nolit, Beograd, 1973.,
preveo Ljubomir Radanović
Radivoje Kerović, *Smisao i egzistencija*, Vidici, Banja Luka, 2008.,
Stjepan Senc, *Grčko-hrvatski rječnik za škole*, Zagreb, 1910.,
Tine Hribar, *Kibernetika kao suprotnost tehnici*, u: *Znanost, tehnika, društvo*, (urednik Davor
Rodin), Politička misao, Zagreb, 1980.,

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Spahija Kozlić

Dr.sc. **Dženan Skelić**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH

TIJELO KAO SIMBOL U FILMOVIMA DAVID LYNCHA

Sažetak

David Lynch je jedan od najkontraverznijih režisera druge polovine prošloga stoljeća. Iako stvara gotovo četiri decenije njegov cjelokupni filmski opus nije posebno impozantan, prije svega zbog nekomercijalnosti njegovih filmova. Zasižno je jedan od onih režisera koji filmove stvaraju zbog filmova, sa odsustvom bilo kakvog interesa za publiku. Drugi značajan momenat u njegovom stvaralaštvu, a koji je značajno utjecao na slab odgovor filmske publike i kritike jeste; nedostatak naracije u njegovim filmovima - što je prisutno i u dugometražnim i u kratkometražnim filmovima. Filmovi su uglavnom zasićeni apstrakcijama, sa posebnim naglaskom na mogućnosti filma kao umjetničkog izraza. U našem radu smo analizirali opus dugometražnih i kratkometražnih filmova Davida Lyncha, sa posebnim naglaskom na pojavu tijela i tjelesnosti u njegovom izrazu. Rezultati analize ukazuju na evidentno prisustvo režiserske fiksacije za određene elemente tjelesnosti, koja je posebno prisutna u kratkometražnim filmovima, a prenešena je na specifičan način i u njegov dugometražni opus.

Ključne riječi: tjelesnost, simbol, film, apstrakcija

BODY AS A SYMBOL IN DAVID LYNCH MOVIES

Abstract

David Lynch is one of the most contravesial producers of the second decate. Although he creates for almost four decates, his whole cinematic oeuvre is not imposing primarily, because of non-commerciality of his movies. He is for sure one of those producers who make movies for themselves with absence of any interest for audience. Second significiant period in his creative work, wich had weak influence on a low answer of his audience and critics ,represents lack of narration in his movies, that is also present in long featured and short featured movies. Movies are usually saturated with aapstraction, with special accent on a possibilities of a movie as a artistic expression. In our work we analized oeuvre long featured and short featured movies of David Lynch with special accent on occurrence of corperality in his expression. Results of analys show at evident occurence od producers fiction for sorten elements of corperality, that is occured at short featured movies and translated at special way in his long featured oeuvre.

Key words: corperality, symbol, movie, apstraction

S obzirom da opus David Lynch-a nije velik, a iznimno je interesantan sa aspekta interpretacije, često je tema ne samo filmske već i generalno umjetničke odnosno filozofsko-umjetničke kritike, prevashodno što je Lynch najprije studirao likovno stvaralaštvo odnosno slikarstvo i pokazivao izuzetno interesovanje za nadrealizam, koji je na višestruki način prenio u svoj filmski izraz, a samim tim postao interesantan kritici koja se svesrdno trudila da prodre u njegov neobični umjetnički izraz i „razgoli“ njegove filmove, pri čemu se čini, kako je taj napor uglavnom išao u pravcu razumijevanja njegovog djela kao filmske imitacije likovnog izražaja, za šta se, podrobnijom analizom njegovog životnog djela, mora ustvrditi da je bio krajnje pogrešan pristup. Naime, iako kod Lyncha možemo pronaći zajedničke

elemente sa Escherom, kako to nalaže Arp i Brace¹, detaljnijom analizom određenih učestalijih motiva, kao što su široka usta i groteskne figure, naći ćemo mnogo evidentniju sličnost sa određenim djelima Kokoschka-e, kod koga je Lynch prvobitno planirao studirati slikarstvo, ali, niti jedan niti drugi utjecaj ili srodnost nisu dostatni za tvrdnju prema kojoj bi njegovo filmsko djelo mogli pozicionirati u okviru oponašanja likovne umjetnosti, već naprotiv, evidentirati njegovu tendenciju da lično, unutarnje i krajnje subjektivno (pa tako i svako lično iskustvo poput ovih slikarsko biografskih) uvrsti kao krucijalne motive u izgradnji filmskog ostvarenja kao zasebnog umjetničkog entiteta. Ovaj zaključak se nameće sam od sebe i uvidom u njegov značajan muzički doprinos na filmu, pri čemu je iskazao ogroman žar, posebno na polju muzičkog eksperimentiranja, stvarajući muziku, koja je smisao dobijala isključivo u kombinaciji sa slikom. Tako Lynch, skupa s njom stvara stvarnu kompoziciju umjetničkog izraza, čiji pojedinačni elementi izdvojeni iz te kompozicije postaju apsurdni i banalni. Analizom njegovih kratkometražnih filmova, koji evidentno predstavljaju predloške budućih tema utkanih u specifični filmski jezik kojim se Lynch služi, postaje nam jasno kako je njegova tendencija primarno usmjerena ka dokazivanju opstojnosti filmskog jezika kao apsolutnog umjetničkog izraza, potpuno nezavisnog od bilo kojeg drugog umjetničkog izraza, bilo da se radi o slikarstvu, kiparstvu, scenskom pokretu, muzici..., te poigravajući se sa elementima tih umjetničkih izraza kao da pokušava naglasiti kako su oni satkani od pojedinačnih simbola, ali da ne posjeduju sam jezik, dok svi ti simboli sa lakoćom postaju sastavnim dijelom filmskog jezika kojim se autor služi. Taj jezik, predstavlja čisti filmski jezik i upravo zbog toga, gotovo uvijek sa nedostatkom one vrste naracije koju očekujemo (prisutnu u našem iskustvu sa filmom), Lynch, jedini doista posjeduje stvarnu, čistu i jedinu pravu filmsku naraciju gotovo dosljedno izbjegavajući, kada god je to moguće, da koristi bilo koju drugu izuzev čiste filmske naracije, naracije pokretnih, animiranih, oživljenih slika, praćenih zvukom ili ne. Takvu naraciju gradi filmski jezik koji on oživljava tom istom naracijom, pri čemu su njegova naracija i njegov jezik jedno te isto, odnosno, proizilaze jedno iz drugoga. Proizilazeći jedno iz drugoga zatvaraju specifični Lynchevski krug u kojem više nije samo jezik nesvjesno, već je istovremeno i nesvjesno jezik - jezik je i alat i svrha i cilj naracije i obratno. Sve proizilazi jedno iz drugoga i jedno se drugome vraća, pri čemu je nemoguće povući jasnu razliku između početka i kraja, odnosno stvarnosti i onostranog, te je apsurdno ustvrditi dominaciju jednog nad drugim ili bilo koji oblik prethodnosti. Taj jezik grade teme i motivi i njegovih dugometražnih filmova, pri čemu je evidentno da veće prisustvo uobičajene (scenarijski određene) naracije znači automatski manje prisustvo Lyncha u filmu, te njegovim najboljim filmovima najčešće doživljavamo (ukoliko nas fascinira tipično Lynchevski izraz) filmove kao što su: *Eraserhead* i *Lost Highway*, koji imaju nikakvu ili neznatnu naraciju.

Lynch u svojim filmovima maksimalizira svaki aspekt onoga što za njega film kao umjetnički izraz predstavlja, poigravajući se sa likovnim elementima kao što su: naglašene oči i usta, iscrtani uglovi usana, prazni pogled, prenaplašenost emocija prisutna u pogledu likova, poigravanje svjetlom, poigravanje bojama, zamućenost boja i likova (kao kod Kokoschka-e)

¹ Arp, R. & Brace, P. (2011). *The Owls Are Not What They Seem: The Logic of Lynch's World*. In: *The philosophy of David Lynch*. Ed. Devlin & Biderman. University Press of Kentucky. p:7-25

ili poigravanje perspektivom i dimenzijama, te hodnicima i uglovima (kao kod Eschera), koristeći elemente dobrog oblika i naglašavanja tekstura preuzetih iz vajarstva kroz prikaze različitih geometrijskih tijela u fokusu kamere ili pak dijelova ljudskog tijela kao što je to slučaj sa otkinutim uhom u *Blue Velvet* (1986). Naglašavajući vezu između filma i slike, te filma i skulpture Lynch istovremeno naglašava njihovu razliku.

Sa druge strane on istovremeno koristi teatarske elemente naglašavajući i veze između filma i teatra, istovremeno podvlačeći različitost evidentnu u sposobnosti filma da teatarske simbole koristi u novim kontekstima, pridružujući im nova značenja, poigravajući se s njima kao što je slučaj sa crvenim zastorima, grotesknim pokretima, pajacima, klovnovima i lutkarskim prikazima, prisutnim u gotovo svim njegovim filmovima. U tom kontekstu možemo posmatrati i korištenje nekih drugih često rabljenih elemenata u Lynchevim filmovima kao što su: plesni pokreti, prisustvo balerine, ukočenih plesnih pokreta, tipičnog držanja dijelova tijela, posebno ruku, poigravanje svjetlima, odsjajima svjetlosti, blijeskovima, korištenjem pare i dima, te kombinacije ovih dimnih zastora sa svjetlom i elektricitetom. Mnogi od tih elemenata podsjećaju na elemente prvobitnog teatra, očuvane u određenoj mjeri u kineskom i japanskom tradicionalnom teatru. Ovome svemu dodatno doprinosi njegovo direktno bavljenje muzičkom pozadinom koja prestaje biti pozadina ili prateći element, već veoma često u njegovim filmovima priča dio priče odnosno postaje ta njegova specifična filmska naracija.

Ovakav odnos spram filmskog jezika omogućava to da nesvjesno izraženo tim jezikom postaje sam jezik njegovih filmova, bez interpretacije i transformacije, njegovi filmovi govore direktno nesvjesnim, oni jesu nesvjesno (sa izuzetkom onih dijelova ili uradaka kojima dominira uobičajena naracija), kao sto nesvjesno direktno kroz slike i pokrete progovara u našim snovima, tako istim mehanizmima progovara u Lynchevim filmovima, te nije začudo da je tema spavača i prelaska iz dimenzije stvarnosti u dimenziju snivanja tako česta tema njegovih filmova. Ovo je posebno evidentno kada je u pitanju prisustvo tjelesnosti u filmovima Davida Lyncha, gdje vidimo kako ono nije tema ili motiv, već univerzalni simbol njegovog umjetničkog izraza, dio njegove filmske naracije, dio njegovog filmskog jezika. Tjelesno u njegovim filmovima sa jedne strane jeste simbol (npr.seksualnosti, strahova, kompleksa i sl.) ali je u isto vrijeme i beznačenjski medijator naracije, njen pripovjedač.

Analizirajmo najprije prisustvo specifičnih i upadljivih elemenata filmskog jezika i Lynchovske filmske naracije prisutne u njegovim dugometražnim i kratkometražnim filmovima kako bi stekli orjentir za razumijevanje kontinuiteta simbola posebice tjelesnosti kao simbola. Elementi će zbog ograničenosti prostora biti nabrojani samo taksativno i bez neke dublje interpretacije, te svrstani po filmovima, kako dugometražnim tako i kratkometražnim, u kojima nalazimo pojavu sljedećih elemenata kao naglašenih tema:

Features:

- *Eraserhead* (1977): neprirodni pokreti stornirani i nesigurni odražavaju nesigurnost, nakazno lice u kombinaciji sa nevinim izgledom ostatka, nevinost lika u cjelini u pozadini nakaznosti, prikaz osvjetljenog lika poput prikaza aure, unakaženo muško

tijelo skrupčano na sceni, prikaz izgaženih spermatozoida (gazila ih je djevojka rugoba koja asocira na Merlin Monro), slijedi falusoidno otpadanje glave, prisutan je fokus na njenim rukama a kod otpadanja glave na njegovim prstima, poigravanje prstima prisutno je i u sceni ručka, simbolika vulve kod scene ručka pile ali i usta starije gospođe, prikaz unutarnjih organa bebe koje povređuje makazama kao kastracijskim simbolom, utroba se izljuje poput sperme uz prikaz elektriciteta, falusna simbolika glave koja se pojavljuje kao glans penisa, simbolika vulve- kada okamenjena formacija puca uz prisustvo oblaka prašine koji asocira na zvjezdanu prašinu, kamera uranja u otvor uranjajući u tamu

- *The Elephant Man* (1980): široko otvorena usta pri čemu kamera uranja u duplju, dim, elektricitet, vatra, dobra i loša ruka posebno šaka naglašeni prsti dobre ruke, glava je sva izobličena, naglasak na deformaciji usta
- *Dune* (1984): Harkonenovo tijelo puno čireva, prikaz gnoja koji curi, napadni prikazi tijela Harkonenovog nećaka, velika široka usta glavnih likova, prikazi šake i prstiju posebno naglašeni u scenografiji snoviđenja
- *Blue Velvet* (1986): na početku filma naglasak je na šakama, otkinuto uho, makaze u edipovskoj sceni seksa a onda fokus na prstima šake, crveni zastori
- *Wild at Heart* (1990): krvave ruke, razvaljena lobanja, prsti i šake na licu, luđački pogled, prsti na staklenoj kugli, naglašena usta i usne, prsti posebno kažiprst, nožni prsti, isprepleteni prsti dvoje ljudi, šaka i prsti kod orgazma, invalidna buljava žena ubojica, prikazi vještice, krvava usta, groteskne gole žene, izbrušeni zubi, otkinuta šaka u ustima psa, odvaljen skalp
- *Twin Peaks: Fire Walk with Me* (1992): prazan pogled mrtvog oka, fokus na široko otvorena mrtva usta, prsti, čupanje nokta sa mrtve djevojke, elektricitet i svjetiljka, unakaženi zubi konobarice, žena invalid sa storniranim pokretima, defektni kepec, crveni zastori, priviđenje demonskih usta na liku djevojke, elektricitet, hodnici, kamera u ustima koja prodire do grla, otac pregleda djevojčine ruke tražeći prljavštinu ispod noktiju, pucketanje prstima, krvava usta, umjesto slike u slici na TV-u slika u slici na zidu, svjetiljka i treperenje svjetlosti, lezbijski odnos, elektricitet, sniježni ekran, rupa od metka u glavi, spavač, anđeo
- *Lost Highway* (1997): prsti sa cigaretom, stornirani pokreti, prsti-fokus na noktima, široka usta i naglašeni crveni ruž, odbljesci svjetla asociraju na električno pražnjenje, prsti na saksafonu, nožni prsti i prsti na rukama dok uzima kovertu, fokus na šakama i isprepletenim prstima, uvučena ženska bradavica koja djeluje nakazno, prsti nakon seksa, čudni pogled koji se provlači kroz čitav film, muško lice velikih usta na ženi u snu, usne i zubi tokom telefonskog razgovora, raskomadano tijelo i pri tome posebno položena šaka na rubu kreveta, čuvar koji čudno hoda, bljeskovi elektriciteta, stalno igranje prstima junaka, krvavi prsti. vjestacke oči, sniježni TV, uplakane oči, motiv spavaća, crveni zastori
- *Mulholland Drive* (2001): velika usta, plesačica na početku, lutkaste kretnje, nakazna pojava žene, igranje prstima, nakazni lik u kolicima, ulična lampa, fokus na očima, polutruli leš na krevetu, lezbijske scene, prsti i sake, isparavanja i priviđenje, elektricitet, kretanje kroz mračni hodnik, ženska masturbacija i lampa
- *Inland Empire* (2006): odbljesci elektriciteta, sniježni TV, velike usne, uplakane oči,

šake, prsti u pozama, ukočeni pokreti, naglašena ukočenost mimike, balerinsko držanje ruku, naglašena upotreba kažiprsta, bolesna boja kože lica, prikaz odvijača zabodenog u tijelo žene, ogromni nos, fokus na ustima i očima, osobe u polutama, lice prekriveno prstima i otvaranje prstiju, motiv spavača, prazne oči, curenje krvi, prikaz akrobate, prikaz klovna razjapljenih usta, unakažena umotana ruka, čovjek sa sijalicom od lampe u ustima, gubave usne, crveni zastori, zamjena lica, velika krvareća usta i prazne očne duplje, događaji na TV kao i u *Lost Highway*, odraz siluete balerine na kraju filma na licu, lezbijske scene

Short films:

- *Six Men Getting Sick (Six Times)* (1967): ruke, glava, unutarnji organi i bolest, hipohondrija
- *Absurd Encounter with Fear* (1967): neobično stornirano držanje i kretanje, šake, boja šaka, držanje šaka, izostanak penisa supstituiran uvelim cvijećem, strah od seksa
- *The Alphabet* (1968): ruke, tijelo na krevetu, ruke na jorganu, pola lica, usne-zubi-jezik kao vulva, unakaženo lice, unutarnji organi, tjelesne tekućine, dojka, razrezana usta, prsti i šake
- *The Grandmother* (1970): razrezana usta, falusni i vulvarni simboli, polucije, sjeme, edipalna simbolika
- *The Amputee* (1974): igra šaka sa olovkom i cigaretom, dok je fokus na uravnoteženim rukama ne primjete se amputirane noge, batrljci asociraju na vulvu iz koje curi tekućina nakon što je medicinar gurao oštre predmete u tu ranu; dok su ruke i lice sve vrijeme smireni
- *The Cowboy and the Frenchman* (1988): ukočeno držanje tijela, stisnute šake, neprirodni pokreti tijela- stopala, poigravanje sjena na šakama, poigravanje sjena na ženskim butinama
- *Industrial Symphony No. 1* (1990): elektricitet, ruke, bizarne kretnje, široka usta, prsti, gležnjevi, ženska bedra
- *Premonition Following An Evil Deed* (1995): elektricitet, ruke i šake, naglasak na međunožju, neprirodne kretnje
- *Darkened Room* (2002): šaka i prsti, neprirodno držanje tijela, igra očima, usne, rupa na spavačici
- *Dumbland* (2002): usta-usne-zubi, šake i prsti, uznemirujući neprirodni pokreti, tjelesne tečnosti
- *Ballerina* (2006): ruke u pokretu, oči, šake, elektricitet
- *Absurda* (2007): makaze kao kastracijski simbol, tijelo u nenormalnom pokretu, ruke, sifilično lice, elektricitet
- *Bug Crawls* (2007): pipci, elektricitet
- *Industrial Soundscape* (2007): groteskna figura koja podsjeća na ućahureno tijelo, elektricitet i bat penetracijskog kretanja
- *Out Yonder Neighbor Boy* (2007): šake, prsti, velika usta, abnormalni pokreti glave
- *Intervalometer Experiments* (2007): ruke, bizarni pokreti
- *Lady Blue Shanghai* (2010): ruke-igra prstima, gležnjevi, elektricitet, falusni toranj svjetlosti, tunelski prikazi

Sumiramo li elemente koji dominiraju u Lynchovim filmovima da se primjetiti kako se određeni elementi, teme i motivi konstantno ponavljaju, a to su:

- crveni zastori, groteskni i prenaplašeni pokreti posebice ruku, lutkarski elementi, patuljci i drugi cirkuski likovi, balerine i plesni podiji, skrivene prostorije, mračni hodnici
- poigravanje svjetlosti, poigravanje boja, električna pražnjenja, dimne zavjese, isparavanja, prašina, sobne i ulične lampe, priviđenja, tjelesne transformacije, gubljenje identiteta i zamjena identiteta, prikaz spavača, brojevi na kućama-zgradama- sobama- stupovima, poigravanje sjenki, poigravanje perspektivom, dubinom, uglovima, prikaz skulptura
- nakazna i iskrivljena lica, prenaplašeni dijelovi lica, posebno oči koje su ili uplakane ili uplašene ili prazne, usta (široka), zubi (često defektni) i usne (često krvave), prenaplašeni osmijeh, prikaz šaka, posebno poigravanje prstima i pucketanje prstima, odsječene ili otkinute šake, odsječeni djelovi tijela, makaze i noževi

Prve dvije skupine elemenata, tema i motiva povezane su direktno ili indirektno sa autorovim prikazima dječijih strahova, najavljivanja mogućnosti onostranog, spiritualnog, paralelne ili zamjenske stvarnosti, zapitanosti nad objektivnošću i primatom svijeta percepcija kojima pripadamo. Kroz ove simbole autor postavlja filozofsko i u mnogo većoj mjeri ezoteričko pitanje paralelnosti ili jednoznačnosti višestrukih realiteta koji su odvojeni jedni od drugih, te u konačnici nespoznatljivi s obzirom da predstavljaju samo zrcaljenje konačne stvarnosti. U isto vrijeme cjelokupno nesvjesno progovara kroz ove simbole koji pretendiraju da budu univerzalne filmske teme kao Lynchevski- filmski ekvivalent, Jungovom arhetipskom.

S obzirom da ove dvije kategorije nisu direktnom temom ovoga rada detaljnijoj analizi planiramo pristupiti nekom drugom prilikom i podrobnije se pozabaviti njima.

Primarni interes ovoga rada određen je trećom skupinom simbola intenzivno, kako kvantitetom tako i kvalitetom, zastupljenim u Lynchevim filmovima, a to su simboli vezani za tjelesnost. Već površnim pregledom filmova evidentno je kako određeni elementi tjelesnosti dominiraju u svakom autorovom filmu a to su: usta, šake, prsti, različiti deformiteti i tjelesne nakaznosti, dijelovi tijela i prikazi tjelesnog dezintegriteta i sakaćenja, te gubitka i promjene lika odnosno depersonalizacije kroz proces tjelesne transformacije. Neki od ovih elemenata korišteni su u kombinaciji sa elementima iz prethodne dvije kategorije kako bi se ukazalo na određeni frustracijski kontekst povezan sa seksualnošću pa sve do kastracijskog kompleksa evidentnog kroz prikaze makaza i drugih oštrih predmeta u kontekstu seksualnih sadržaja ili posljedica seksualnih sadržaja ili procesa depersonalizacije kao elementa povezanog sa seksualnom devijantnošću, tipa lezbijske relacije, ili kao podsjetnici na potencijalne prijetnje onostranog ukoliko se manifestiraju seksualna htijenja ili želje, pa sve do simboličke upotrebe prikaza šaka koje često bivaju unakažene, otkinute i povrijeđene, pri čemu su u toku filma prikazivane u igri kao da se aludira na seksualnu igru samozadovoljavanja koje u konačnici biva kažnjeno, bilo kroz objektivni realitet, bilo kroz djelovanje onostranog, bilo u kombinaciji odnosno sinergiji tih svjetova koja dovodi do depersonalizacije jedinke. Šake kao instrument samozadovoljavanja koje predstavlja

potencijalnu prijetnju odbacuju se kao nečiste, doživljava se odvojenost od njih, moje šake nisu dio mene, što vodi ka šizoidnoj autopercepciji i psihotičnoj percepciji svijeta što se manifestira kroz Lyncheve filmove. Upravo to i jeste posebnost njegovih filmova, koji ne pričaju priču prisutnu u prvome planu, već onu prisutnu u nesvjesnom, prisutnu u drugome planu, utkanu u filmskom jeziku, kao jeziku simbola pokretnih slika, kao sekundarne manifestacije autorovog snivanja, kroz koje nas uvodi u svijet naših snoviđenja, a u kojem djelimo identične ili slične univerzalne, arhetipske slike. Drugi dio sadrži uobičajene elemente koje Freud prepoznaje kao seksualnu simboliku transformisanu kroz cenzuru i manifestiranu u snovima kao substitut stvarnih seksualnih elemenata kao što su falusna i vaginalna simbolika reprezentirana u prikazima penetracijskih batova, falusnih tornjeva, širom otvorenih usta koje simboliraju vulvu, rana i gotovo vulvuloznih prikaza napadno označenih ženskih usana u pojedinim scenama obilato krvarećih, koje bi mogli naznačiti kao aluziju na menstrualno pranje. Simbol balerine koja se učestalo pojavljuje u Lynchevim filmovima asocira na balerinu sa muzičke kutije, koja je sa jedne strane simbol procesa uspavlivanja ali kao i često prisutne noćne lampe i pokrivači može predstavljati i asocijativni niz povezan sa prvim onanijama što je u skladu sa strahom od kastracije prisutnom u vidu prikazama makaza i odsječenih šaka i prstiju, koje predstavljaju konstantno prisutne simbole koji, opet, upotpunjuju sliku različitih seksualnih nastranosti kao vodećih motiva, pri čemu se posebno ističe edipalna simbolika ili neki od njenih supstituta, pri čemu se incestuozna aktivnost varira od očinske, preko blisko familijarne do autoseksualne pri čemu je depersonalizacija usmjerena ka aktu nasilnog seksualnog čina, te onanija biva supstituirana procesom silovanja od strane Drugog sadržanog u Ja.

Tijelo dakle nije samo simbol, ili motiv ili tema Lynchovih filmova, već predstavlja i naratora i samu naraciju ali i nijemog posmatrača, predstavlja i subjekt i objekt, i čin i sredstvo čina. On tijelo i tjelesnost koristi kao osovinu priče oko koje konstruira svijet realiteta i svijet imaginacije, isprepličući ih kroz proces transformacije tijela, njegovog sakaćenja, povrjeđivanja ili jednostavno poigravanja njime kroz proces gubitka i vraćanja identiteta, postavljajući krucijalno pitanje da li je naše tijelo naše Ja, dio našega Ja, ili je Ja neovisno o tijelu ili tijelo o našem Ja. Odgovor kao da je sadržan u pitanju o tome ko koga povrjeđuje, naše Ja tijelo ili obratno. Uvodeći paralelne stvarnosti, autor uvodi dualitet primata kroz koji želi stvoriti ravnotežu odnosno jednakost između tjelesnog i spiritualnog, pri čemu tjelesno vlada u jednom, a spiritualno u drugom svijetu. Strah jednog pred drugim (tijela pred duhom) čini dualitet svjetova realnim i ovara mogućnost konsekvencnosti jednog nad drugim. Ovim Lynch, ne samo da dualitet tijela i duha čini apsurdnim već ga izjednačava sa statusom relacije sna i budnosti: u jednome dominira tijelo u drugome duh, ali i jedno i drugo su istovremeno i kreator i kreacija, i posmatrač i posmatrani.

Zaključak

Filmovi Davida Lyncha predstavljaju, slobodno možemo reći, zaseban filmski žanr, ali ne u sadržajnom već u funkcionalnom smislu. Lynch evidentno u svojim filmovima negirajući zaumni jezik filma progovara stvarnim filmskim jezikom, jezikom oživljenih slika i simbola sa ili bez muzičke podloge, pratnje ili teme. On gradi svoje filmove na naraciji nesvjesnog, svijeta transformiranih, skrivenih i očitih simbola i njihovih međusobnih odnosa, pri čemu

tjelesnost igra posebnu ulogu ima posebnu poziciju, poziciju svojevrsnog naratora, poziciju osovine oko koje se i koja tka filmsku priču, priču koja se odigrava na pozornici sekundarnog plana, plana koji zahtjeva proces prevođenja iz jednog svijeta ideja u drugi, pri čemu je kod pohranjen u podudarnosti univerzalnih arhetipskih kategorija nesvjesnog. Koristeći stalno jedne te iste dijelove ljudskog tijela autor nas tjera na razmišljanje o toj pozadini, tjera nas da potražimo priču tamo gdje je u prvom planu ne nalazimo i to su tipično Lynchevski filmovi, oni čija naracija je utkana u sekundarni plan komunikacije simbola, od kojih se među najznačajnijima ističe upravo tijelo kao simbol.

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*
Lektor: dr. Dženan Skelić

Dr.sc. **Nebojša Vasić**, doc.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
nebvasic@gmail.com

INTERACTION IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract

The objectives of interaction in the foreign language teaching are related to applying principles of interaction to the design of lessons, then embodying the roles of an interactive teacher and following precisely defined steps for initiating interaction in the classroom (groups of students). Interaction could be defined as the collaborative exchange of ideas, knowledge, feelings and thoughts between two or more participants in education. Among the most substantial interactive principles we can underline the following: intrinsic motivation, willingness to communicate and communicative competence. An interactive teacher is aware of group dynamics and necessity to promote spontaneous language flow. To achieve the goal of interaction teachers have a spectrum of possibilities (teacher roles): the teacher as controller, director, manager, resource of knowledge etc. One of the most effective ways of fostering interaction in the classroom is appropriate questioning (a repertoire of questioning strategies) such as: knowledge questions, comprehension questions, application questions, analyses questions, synthesis questions, evaluation questions etc. - which is based on the concept of Bloom's taxonomy.

Key words: *interactive teaching, motivation, group work, teacher's roles, exchange of knowledge, teacher's aids*

INTERAKTIVNOST U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Sažetak

Ciljevi interaktivne nastave odnose se na primjenu principa interaktivnosti u procesu planiranja lekcija, zatim prihvatanju uloge interaktivnog nastavnika i poštivanju precizno definisanih koraka za iniciranje interaktivnosti u učionicama (grupama studenata). Interaktivnost se može definisati kao razmjena ideja, znanja, osjećanja i misli između dvoje i više učesnika edukacije. Među najvažnijim principima interaktivne nastave možemo izdvojiti: intrinzičnu motivaciju, volju za komuniciranjem i komunikativnu kompetentnost. Interaktivni nastavnik je svjestan dinamike grupe kao i neophodnosti poticanja spontane jezičke aktivnosti. Za ostvarenje ciljeva interaktivne nastave nastavnik ima čitav dijapazon mogućnosti (nastavničkih uloga): nastavnik kao kontrolor, režiser, menadžer, izvor znanja itd. Jedan od najefikasnijih načina poticanja interaktivnosti su odgovarajuća pitanja (repertoar strategije postavljanja pitanja): pitanja koja se odnose na znanje, razumijevanje, primjenu znanja, analizu, sintezu, evaluaciju itd. - što je bazirano na konceptu Blumove taksonomije.

Ključne riječi: *interaktivna nastava, motivacija, grupni rad, nastavničke uloge, razmjena*

Introduction

Interaction in the foreign language learning is one of major contemporary trends in education which is largely neglected in the traditional schooling system. Namely, the very concept of interaction refers to the substantial roles of English teachers such as; facilitator, participant, mentor, resource¹ – not only an organizer and controller. Modern approach in

¹ Jeremy Harmer in his book *The Practice of English Teaching*, published by Pearson; Longman (2007), describes major teacher's roles (pp. 107-118). Harmer paid particular attention to the following teacher's roles; controller, prompter, participant, resource and tutor.

language teaching requires a lot more than the orthodox teaching styles, in other words apart from being an organizer and controller English teachers should inspire, motivate and animate their students / enhance the level of active participation. This is valid for all level of education and all phases of language instructions. Before we proceed on with the interaction as the core feature of modern education let us first succinctly define the traditional style (mainly *ex cathedra* approach). First of all traditional teaching is often reduced to maximizing teacher-talking time, the top-down procedure and a rigid authoritarian style of teaching. Consequently student-talking time is minimized to answers and controlled practice, critical thinking is almost non-existing and the bottom-up procedure utterly underestimated. The end-product of such teacher-led / teacher-dominated style is passivity of students and over-memorization – in other words students are treated as empty vessels or a massive storage system which should be fulfilled with a bunch of information. The collateral damage of the traditional TCE is the lack of communicative competence and the absence of critical thinking. The sedentary learning is more about language than language itself; students are primarily focused on the accuracy of language forms and patters which leads to agonizingly slow process of acquiring speaking (communicative) skills. It happens that students make more mistakes in their utterances because of the stiffness of one-way transmission in which their role is solely answering questions, filling the blanks, circling the correct answers etc. Apart from accuracy (grammatical language features plus passive lexical richness) fluency should be stressed as the essential characteristic of speaking skill. There is only one way to promote and accelerate communicative competence – the intensive usage of English in personalized and contextualized performances. Without a massive exposure (as the main precondition for accelerated learning) and opportunities to use English in real life contexts we can't expect to meet high standards of modern education. During lessons teachers should intensify all means of interactions with students from the initial stage (engaging) to study phase (the heart of lesson) to production phase (intensive practice and feedback).

Essential factors of effective classroom interaction

There are some important factors of effective classroom interaction (communication):

- Use of best teaching strategies
- Use of proper technology
- Principle of clarity
- Development of motivation
- Two-way communication
- Effective use of feedback

The use of best teaching strategies comprises the role of an interactive teacher who is willing to negotiate the shades of meaning not only to transmit the chunks of knowledge. According to Bloom's taxonomy the fundamental level of education is factual knowledge as the prerequisite for higher cognitive efforts and skills. Without the substantial factual knowledge education is jeopardized by shallowness and informal "chit-chatting." Factual knowledge could be defined as the capacity to recall or memorize facts without necessarily comprehending them. The following questions are typical for the first level of Bloom's

taxonomy: arrange, define, duplicate, describe, quote, recall, repeat, tabulate, list, recognize, identify, enumerate, show, state etc.

The higher level of Bloom's taxonomy (comprehension) is the core of interactive teaching triggered by the following questions: associate, change, clarify, interpret, solve, select, differentiate, generalize, extend, indicate, construct, discuss, defend, decode, report, convert, distinguish etc. On the basis of these questions we can deduce that interactive teachers are not contented with sheer repetitions and memorization of language rules. They extend and amplify the transferred knowledge into deeper comprehension level by insisting on student's participation in accordance to the theory of acquisition which is (apart from learning) more flexible, adaptable and personal. Teachers become gradually aware that students are not just "answering machines" but active interlocutors who are encouraged to express their minds freely and to think "out of the box." Thus knowledge serves as the initial stage for intensive communication among students and teachers.

Interactive teachers are also placed on the third level of Bloom's taxonomy – the level of application which is the ability to use learned material in new situations. The following questions are common for the level of application: apply, assess, compute, complete, manipulate, modify, predict, prepare, transfer, use, operate, organize, demonstrate, develop, employ, examine, prepare, produce etc.

To explain the nature of interactive strategy we can add some question related to the highest levels of Bloom's taxonomy such as: appraise, attach, argue, convince, criticize, evaluate, score, validate, summarize, decide, relate, resolve, measure etc.

As we can see from the list of questions the use of best teaching strategies requires interactive teachers whose questions are no more just answer, circle or fill the blanks. Students are stimulated to investigate, use, resolve, manipulate, demonstrate, apply and assess their own language achievements.

The use of best teaching strategies is related to the outcome-based teaching which can be traced back to the work of the behavioral objectives movement (1960s to 1970s in the USA). Among the best known scholars and advocates of this style of teaching was Robert Mager² who proposed the set of very specific statements about observable outcomes.

The use of proper technology is one of principal preconditions for interactive teaching. The term Computer Assisted Learning (CAL) covers a huge range of computer-based programs (or packages) which could be run from a CD, internet resources, you tube downloaders, smart boards etc. The Computer Aided Assessment provides a means of self-evaluation which usually encapsulates forms of objective tests delivered as an on-line quiz. The results of student's self-assessments can be used as a precious feedback on the effectiveness of the

² Dr. Declan Kennedy (2007) *Writing and Using learning Outcomes*, Ireland; University College Cork, p.17. In the same book we can find description of Bloom's taxonomy with sets of questions related to all six levels; from factual knowledge to creativity.

teaching sessions. Internet based technology³ are mainly about interactions among individuals which supports the social aspect of learning in a virtual but potentially lucrative way. The use of the term Information and Communication Technology (ICT) rather than just IT accentuates the aspect of socializing as the fundamental feature of the process of learning. The fact that we live in the age of computer inevitably leads to acceptance of growing demands on almost everyone (including students and teachers) to become technologically literate. The Computer Mediated Communication (CMC) is either synchronous (communication takes place in “real time”) or asynchronous (messages are posted up at any available time). Classroom eLearning Technologies requires data projectors and packages like PowerPoint, electronic whiteboards, audience feedback systems and videoconferencing facilities. Integrating Educational Technologies is one of the driving forces behind the well-known Virtual Learning Environments (VLEs). The advent of VLEs and eLab is actually a response to the need of easily accessible means of communication in our daily teaching sessions.

Principle of clarity relates to the choice of words and terms (including technicalities) in order to be understandable and followed effectively by our students. It is pointless to be obscure, therefore our teaching sessions must be formulated in a way which is within the zone of proximal development. (ZPD)⁴. The zone of proximal development comprises the need to modify our teaching sessions in a way which is comprehensible without over-simplifications (as one extreme) or too demanding verbal constructions (as the other extreme). ZPD means that students are able to cope with our instructions and their progress is enabled by the support whenever it is needed. The process of negotiation is the gist of ZPD; namely we insist on being effective communicators by prudently selecting our expressions (not too below student’s level or too far above their level). That dynamic sphere of both teaching and learning is one of crucial qualities of interactive teachers.

Development of motivation⁵ remains one of highest teacher’s priorities. Students possess natural (inborn) intrinsic motivation which must be maintained and fostered; otherwise motivation cools off and dissipates. Motivation is gained by the adequate teaching style, true respect for our students, diverse techniques and approaches, the usage of multi-media learning, taking into consideration learner’s preferences etc. With grown-up students teachers strengthen both extrinsic and intrinsic motivation, while with young learners intrinsic motivation remains the top priority. Students must be relaxed and emerged in a friendly atmosphere which is anxiety-free.

Two-way communication implies the process of negotiation and freedom for students to express themselves freely without unnecessary fear of losing face or being humiliated. In addition to the exclusive teacher’s right to raise questions students are encouraged to the same whenever they feel need to clarify certain topics or expend the level or way of understanding.

³ Consult the book *Use the Internet in ELT*, written by Dede Teeler and Peta Gray (2000), England; Pearson Education

⁴ Lev Vygotsky (1896 – 1934), the Russian psychologist, defined the concept the „Zone of Proximal Development“.

⁵ Annamaria, P. (2006) *Teaching Young English Learners*, p. 36. Annamaria Pinter is primarily interested in the intrinsic motivation which is predominant in an early education.

Teachers and students collaborate in a fashion which is beneficial for all participants in our classrooms. The fact that we recognize and respect individual efforts is truly motivating and it contributes to more intensive participation of all students – including those who are reserved and timid.

Effective use of feedback is one of teacher's major achievements. After every single lesson teachers must summarize and check the level of realizing stated learning outcomes. This is done mainly by students and carefully monitored by teachers. Without regular assessments teachers will never be certain to which degree their session are effective.

Main objectives of interactive teaching

Main objectives⁶ of classroom interaction are:

- development of meaningful communication (communication which is not reduced to artificial and impersonal context)
- promotion of independent learners (teachers empower their students and allow them to find the way of learning which is in accordance to their preferences, capacities and uniqueness)
- establishment of life-long learning style (students must be learnt how to learn and how to find the way of permanent / life-long education which is not restricted to time-tabled instructions and educational facilities)
- critical thinking (not only memorization but personal achievements and insights based on knowledge)
- communicative competence (instead of learning about language we use minimum theory to develop communicative competence / to activate passive vocabulary)

Participants in classroom interaction

Participants in classroom interaction could be defined in the following way:

- student-teacher
This type of interaction is vital for student's self-confidence because teachers are no more bossy, authoritarian and aloof but friendly, likeable and amicable. Students learn to interact respectfully – how to be assertive without being rude, so that divergent points of view are heard without interruptions.
- student-student
Students learn how to collaborate with partners which helps them to develop skills needed for one-on-one relationship. Students rely on each other while trying to complete certain tasks or assignments.
- small group interaction
This is one of the most effective ways of promoting learning from each other. In small groups – from 3 to 6, students should have equal time for expressing their minds and all members of the group try to reach certain goals.

⁶ Learning outcomes are used to specify what is expected that students should be able to do at the end of the learning period.

- entire classroom interaction

This way of interaction includes all students in which individuals have the sense of belonging to a large group. Needless to say an entire classroom interaction requires more listening than talking and it resembles real life situations such as big meetings etc.

Seating arrangements

Influence of seating arrangement⁷ on interactive learning is obvious; it depends on the teacher's position, the place for computers, overhead projectors, boards etc. The most common seating arrangement is orderly rows with certain considerable advantages – the teachers has a clear view of all students and students have the same clear view of their teacher. Lecturing is easies with orderly rows since it allows teachers to maintain eye contact with all students. Activities such as watching a video, DVD or a PowerPoint, as well as using an overhead projector or the board are much easies in this seating arrangement.

Two other types of common seating arrangements are circle and horseshoes. These arrangements are more appropriate for a team-work (maximum 20 students). While sitting in circles students have a greater feeling of equality – similar to a horseshoe arrangement. Both circle and horseshoe arrangements are better for interactive teaching / learning style than the most common orderly row arrangement.

Finally there are separate tables as one of possible seating arrangements which is highly recommended for mixed-ability classes, where different gropus could be focused on different tasks.

Types of classroom interaction

There are many types of classroom interaction out of which we can select the most common:

- collaborative learning

This is an umbrella term for various team-work activities / joint intellectual efforts of students and teachers. Collaborative learning is one of major shifts from traditional style of lecturing and as such contributes to the principal goals of interactive learning. Teachers are more coaches or instructors than lecturers, they organize the team-work, monitor and assess the end-products together with students. Collaborative learning is one of the most effective procedure of the bottom-up strategy in which learners gradually achieve learning outcomes while being supported and monitored by their teachers.

- discussions and debates

Brookfield and Preskill⁸ stated fifteen supportive arguments which justify discussions and debates as highly effective learning strategy:

- It helps students explore a diversity of perspectives

⁷ Jeremy, H. (2007) *The Practice of English Language Teaching*, Pearson; Longman (pp. 161 – 173)

⁸ Stephen D. Brookfield, and Preskill, Stephen. (1999) *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

- It increases student's awareness of and tolerance for ambiguity and complexity
- It helps students recognize and investigate their assumptions
- It encourages attentive, respectful listening
- It develops new appreciation for continuing differences
- It increases intellectual agility
- It helps students become connected to the topic
- It shows respect for student's voices and experiences
- It helps students learn the processes and habits of democratic discourse
- It affirms students as co-creators of knowledge
- It develops the capacity for the clear communication of ideas and meaning
- It develops habits of collaborative learning
- It increases breadth and makes students more emphatic
- It helps students develop skills of synthesis and integration
- It leads to transformation

Individual differences and preferences

While planning an interactive teaching we should be aware of individual differences among students:

- task oriented students

Task oriented students are high-achievers and they do enjoy enthusiastically in challenges – in completing educational assignments. They are generally self-disciplined, reliable and hard-working students who rarely cause discipline problems. Among task oriented students we have shiny examples of outstanding characters who are highly proficient language learners.

- phantom students

Typical characteristic of “phantom” students is that they are often trustworthy and willing to learn, but they are timid – consequently they just sporadically initiate conversations. Phantom students could be excellent achievers in spite of their reluctance to actively participate as volunteers, presenters or leaders.

- social students

These are often most admirable students because of their sociable nature. Social students are generous, supportive and cooperative – they enjoy in being with others. They value socializing more than learning – although they could be among best students. Not too ambitious, they prefer everything what is connected to group activities and group work.

- dependent students

They often need teacher's or peer's support while completing tasks. The lack of self-esteem characterizes dependent students who can progress if teachers pay additional attention to them and help them to enhance their self-confidence.

- isolated students

They withdraw from classroom interaction and set themselves apart from the rest of the class. Often murky and depressed, rather strict and reserved they avoid socializing and they like to be left alone. Sometimes they complain that no one understands them, they feel abandoned – in more severe cases even ostracized.

- alienated students

Alienated students are belligerent, argumentative and edgy. They often show explicit animosity towards school, class mates and teachers.

Instead of summary we can confirm the significance of interactive teaching as one of major contemporary trends in education. In spite of personal differences and preferences all teachers could benefit from interactive style if they are willing to learn and change their fixed attitudes and often unjustifiable prejudices.

Reference list:

Byrne, D. (1987) *Techniques for Classroom Interaction*, England; Longman

Declan, K. (2007) *Writing an Using Learning Outcomes*, Ireland; University College Cork

Harmer, J (2001) *The Practice of English Teaching*, Harlow; Longman

Harmer, J. (1998) *How to Teach English*, Harlow; Longman

Haydn, T. (2012) *Managing Pupil Behavior: Improving the Classroom Atmosphere* (New York; Routledge

Khan, R.N. (2009) *Classroom Interaction in ESL Classroom: A Comparative Study between Group Work and Individual Work*, Dhaka; Brac University

Stephen D. Brookfield, and Preskill, Stephen. (1999) *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Thomas, A.M. (1987) *Classroom Interaction*, England: Oxford University Press

Wilga, R. (1994) *Interactive Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: PhD Azamat Akbarov

Dr.sc. **Memnuna Hasanica**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
memnunahasanica@gmail.com

DIE URSACHEN DER UNVERSTÄNDLICHKEIT DER JURISTISCHEN FACHTERMINOLOGIE UND DIE SCHWIERIGKEITEN BEIM ÜBERSETZEN VON JURISTISCHEN FACHTEXTEN

Resüme

Diese Arbeit forscht die Ursachen für die Unverständlichkeit des Idioms der Rechtssprache für "Nutznießer" als Adressanten, und geht dabei von den linguistischen Merkmalen der deutschen Rechtssprache aus. Besonders werden die Arten der Rechtstexte geforscht und ihre Unterschiedmerkmale im Bezug auf andere Textsorten. Hier wird die erfolgreiche und funktionelle Übersetzung untersucht. Die Probleme, mit denen der Übersetzer zu kämpfen hat, stehen hier in Vordergrund. Hier wurde ein Überblick über allgemeine Übersetzungsprobleme und – methoden angeführt, sowie anhand einiger Beispiele aus den Wörterbüchern, Internetquellen im Bereich der Rechtswissenschaften auf spezifische Schwierigkeiten bei der Übersetzung verschiedener Fachausdrücke aufmerksam gemacht. Es wurde auch die Entwicklungsgeschichte des Übersetzens, Kulturspezifika, Probleme der Nichtübersetzbarkeit, besonders in der Sprache der Medien, wo ständig neue Wortschöpfungen aus der englischen Sprache im Recht aus dem Latein dargestellt. Darauf fließen politische, wirtschaftliche, finanzielle, soziale Gelegenheiten ein. Diese Fachausdrücke wurden mit Hilfe der Beispiele aus den verschiedenen Wörterbüchern, Internetquellen entnommen.

Schlüsselwörter: Übersetzen, Translation, Nichtübersetzbarkeit, Wortschöpfungen, Rechtsinhalt, Rechtsordnungen, Rechtssprache, Rechtssystem, Rechtsvorschriften, Unverständlichkeit

RAZLOZI NERAZUMLJIVOSTI STRUČNO JEZIČKIH TERMINA KOD PREVOĐENJA STRUČNIH TEKSTOVA IZ OBLASTI PRAVA

Sažetak

Rad istražuje uzroke nerazumljivosti idioma odnosno stručno jezičkih termina pravnog jezika i pri tome polazi od lingvističkih obilježja njemačkog pravnog jezika kao polaznog jezika. Posebno se istražuju vrste pravnih tekstova i njihova različita obilježja u odnosu na vrste teksta. U prvom planu se nalazi problematika prevođenja sa kojom se susreće sam prevodilac. Dijelom se moralo ukratko prikazati historijski razvoj prevođenja, relevantna terminologija stručnog jezika, faktori polazne analize stručnog teksta, specifičnosti različitih kultura koje utiču na problematiku prevođenja kao i problemi nemogućnosti prevođenja posebno u jeziku različitih medija, gdje stalno niču nove tvorenice ili se pak preuzimaju direktno iz engleskog jezika, a u pravu su to često iz latinskog jezika. Na sve to utiču političke, ekonomske, financijske, socijalne i druge prilike. Cilj rada je bio, dakle prikazati pregled problematike prevođenja i metode prevođenja potkrijepljenim primjerima iz rječnika iz oblasti pravne struke i ukazati na poteškoće prevođenja različitih stručnih izraza.

Ključne riječi: prevođenje, translacija, nemogućnost prevođenja, stvaranje riječi, pravni sadržaj, pravne odredbe, pravni jezik, pravni sistem, pravni propisi, nerazumljivosti

THE REASONS OF INCOMPREHENSIBILITY OF PROFESSIONAL LINGUISTIC TERMS IN THE TRANSLATION OF TEXTS IN THE FIELD OF LAW

Abstract

The paper examines the causes for incomprehensible idioms and professional legal terminology. We start thereby from linguistic features of legal terminology in the German language. We especially look at the types of legal texts and their different characteristics. In the foreground are the translation

problems faced by the translator him/herself. We also had to briefly present the historical development of translation, terminology relevant to professional language, features of initial analysis of the professional text, the specifics of different cultures that influence the problems of translation as well as examples which are not possible to be translated, especially in the language from different media sources, whereby constantly occur new word formations or words imported directly from the English language, which, in case of legal terminology, often derive from Latin. All of these aspects are influenced by the political, economic, financial, social and other conditions. The aim of our study was, therefore, to present an overview of the translation difficulties and translation methods based on examples from dictionaries in the field of legal profession as well as to illustrate the difficulties of translating various technical terms.

Key words: translation, impossibility of translation, word creation, legal content, legal provisions, legal language, legal system, legal regulations, incomprehensibility

Entwicklungsgeschichte des Übersetzens

Das Übersetzen und Dolmetschen gehören zu den unentbehrlichen Bemühungen um die Überwindung der Sprachbarriere- im politischen wie im wirtschaftlichen Verkehr, solange Menschen verschiedene Sprachen sprechen, aber vor allem der Übermittlung von Philosophie, Wissenschaft, Literatur und Religion. Es gibt verschiedene Definitionen und Auffassungen der Tätigkeit des Übersetzens. Unter Übersetzung versteht man in der Sprachwissenschaft:

- Die Übertragung eines meist schriftlich fixierten Textes von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache; sie wird auch als "Übersetzen" bezeichnet.
- In der jetzt aktuellen Brockhaus Enzyklopädie lesen wir:
 1. *Computerlinguistik*: das Übersetzen eines größeren gesprochenen oder geschriebenen Sprachkomplexes aus einer natürlichen Sprache (Quellsprache) in eine andere (Zielsprache) mit Hilfe eines Computers.
 2. *Philologie*: schriftliche Form der Vermittlung eines Textes durch Wiedergabe in einer anderen Sprache unter b Vermittlung eines Textes durch Wiedergabe in einer anderen Sprache unter Berücksichtigung bestimmter Äquivalenzforderungen". (Brockhaus Enzyklopädie – 1994:542f)

Das Produkt eines Übersetzungs- oder Dolmetschvorgangs (Translation) wird auch als Translat bezeichnet. Die Übersetzung fällt gemeinsam mit dem Dolmetschen unter dem Begriff Sprach- und Kulturmittlung (Translation).

Der Unterschied zwischen Übersetzen und Dolmetschen liegt darin, dass beim Übersetzen der Ausgangstext fixiert ist und somit konsultiert werden kann, während beim Dolmetschen der Ausgangstext nicht fixiert, in der Regel mündlich, vorliegt.

Die Entstehung der Sprache vor etwa 100 000 Jahren und die Entstehung der Schrift vor etwa 5000 Jahren bildet die Grundlage für die Entwicklung des Übersetzens.

Septuaginta (die älteste durchgehende Bibelübersetzung) entstand 247 v.Chr. Sie war die erste Übersetzung der jüdischen Bibel aus dem Hebräischen ins Griechische, die der Legende nach von 72 Übersetzern in 72 Tagen angefertigt wurde.

Die Romantik ist eine zentrale Epoche für die Übersetzung im deutschsprachigen Raum, deren Vertreter aber auch europaweit Bedeutung erlangten.

Literarische Übersetzungen aus anderen Sprachen ins Deutsche spielten hier eine Rolle, etwa die heute noch gelesene Schlegel-Ticksche Shakespeare-Übersetzung.

Im 20. Jahrhundert sind neben einem explosionsartigen Wachstum vor allem der Fachübersetzung durch den Ausbau der weltweiten Wirtschaftsbeziehungen auch eine zunehmende wissenschaftliche Theoriebildung, die Gründung von Ausbildungsstätten für Übersetzer und Dolmetscher sowie ihre Organisation in Berufsverbänden mit dem Ziel der Professionalisierung zu beobachten.

Die Translatologie / Übersetzungswissenschaft als Interdisziplin ist noch relativ jung.

Fachsprache - Terminologie - Fachtext

Der Begriff der Fachsprache gehört zu den am schwersten einzugrenzenden Termini der Übersetzungswissenschaft.

Unter Terminologie oder Fachwortschatz einer Fachsprache versteht man im weiteren Sinne Fachwörter und spezialisierte Bezeichnungen, die in einem Sachgebiet eindeutig bestimmbare Dinge bezeichnen. (Göpferich, 2005:59)

Im engeren Sinne versteht man darunter die Gesamtheit der Termini einer Fachsprache, mit denen man exakt definierte Begriffe oder Gegenstände eindeutig benennen will.

Da dies durch das häufig auftretende Problem der Polysemie ersehenswert wird, muss eine Normung der Terminologien der jeweiligen Fachsprachen erfolgen.

Die Fachtexte gehören zu den am schwersten zu definierenden Texten, da sie aufgrund verschiedenster Fachlichkeitsgrade und unterschiedlichster Fachgebiete kaum miteinander verglichen werden kann.

Bei der Auswahl von Termini für den jeweiligen Fachtext ist deren Etabliertheit entscheidend. Je stärker ein bestimmter Terminus in einer Fachsprache etabliert ist, umso eher wird er von einem Publikum verstanden werden.

Kulturspezifika – ein Übersetzungsproblem

Die Übersetzbarkeit eines Textes wird diskutiert und in Frage gestellt. Bei den Kulturspezifika unterscheidet Göpferich (1993:49f) zwischen solchen, die auf kulturelle Unterschiede im Bereich der Gegenstände und Sachverhalte zurückzuführen sind und solchen, die sprachlich-psychologisch verankert sind.

Wenn wir Kultur als etwas Dynamisches fassen, dann haben auch die Begriffe, die die soziale Struktur benennen, einen dynamischen Charakter. Die Kultur funktioniert nicht nur als ein System von Zeichen, sondern in einer Beziehung zu den Zeichen und ihren Bedeutungen in einer ständigen Entwicklung und einem kontinuierlichen Veränderungsprozess, in den der

Sprachmittler permanent involviert ist. Dies wird besonders anschaulich in der Sprache der Medien, Druckerzeugnisse, wo ständig neue Wortschöpfungen zur Bezeichnung bestimmter politischer, wirtschaftlicher, sozialer Sachverhalte entstehen und eingebettet in ihr kulturelles Umfeld von den Rezipienten meist verstanden werden.

Für den Sprachmittler ist es eine schwer lösbare Aufgabe, diese begrifflichen Konzepte in seine Zielkultur zu übertragen, um einen gleichen kommunikativen Effekt zu gewährleisten.

Die Komplexheit und Unverständlichkeit der Rechtssprache

Die Komplexheit der Rechtswissenschaft als einer Art der Wissenschaft reflektiert sich auch auf die Sprache als Mittel, um die Verhältnisse zwischen Menschen zu äußern, aber auch als ein Mittel, der dafür dient, die Probleme in der Gesellschaft zu lösen.

Die Unverständlichkeit der Rechtssprache geht aus der Komplexheit der Rechtswissenschaft hervor. Für Laien ist es nicht nur ein linguistisches Problem, sondern auch ein gesellschaftliches Problem, weil die Gesetze und ihre Erklärungen mit einer Sprache geschrieben sind, die ihre Adressanten nicht verstehen. Diese Sprache können sie dann nur mit Hilfe von Fachpersonen (Anwälten) verstehen. Man kann sagen, dass Juristenstil monologisch, nicht-indexikalisch, normierend, verallgemeinernd, hypothetisch, ressortspezifisch, rechtstechnisch, bürokratiesprachlich ist.

Der Übersetzer findet in juristischen Texten ein spezifisches Miteinander von exakten Termini und unbestimmten Begriffswörtern des Rechts vor, die im Horizont unterschiedlicher Rechtsordnungen stehen. Die Lexik der juristischen Fachsprache ist dabei durch verschiedene Abstraktionsebene gekennzeichnet.

Ein Übersetzer ist kein Fachexperte in den Rechtswissenschaften. Er verfügt nicht über nötige Kenntnisse, um alle Rechtstexte zu verstehen, mit denen er in Kontakt gerat. Mit dem Wissen über die spezifischen Merkmale der Rechtssprache, kann er aber leichter und besser übersetzen.

„Der Translator hat die Aufgabe, mit seinen sprachlichen Formulierungen eine Verständnishilfe zu bieten und die Verstehensbarriere der unterschiedlichen Rechtsgrundlagen und Kulturen zu überbrücken. Gefordert ist daher eine übergreifende Perspektive, aus der es möglichst, sich auf fortgesetzt neue Zusammenhänge einzustellen. Das Expertenwissen drückt sich in der Verknüpfung von Fachwissen und Sprachwissen“. (Stolze, 1999:45)

Die Ursachen für die Unverständlichkeit der Rechtstexte sind:

Die allgemeinen Ursachen

Die Komplexheit der Rechtswissenschaft ist ein wichtiger Faktor des richtigen Verstehens und Übersetzens der Rechtstexte, und damit auch eine der Grundursachen für ihr Nichtverstehen. Die Abstraktheit der Rechtstexte ist ein Spezifikum der Rechtssprache, und dieses Merkmal geht aus umfangreichen und komplexen Bereichen hervor, die die

Rechtswissenschaft umfasst. Noch eine wichtige Ursache ist die Ambivalenz der Adressanten der Rechtssprache. Das Recht wendet sich an alle Mitglieder der Gemeinschaft. Dennoch sind Rechtstexte in hohem Grade spezialisiert und zum Teil nur für entsprechend vorgebildete Fachexperten verständlich. Die Juristen verwenden sog. "bestimmte" Rechtsbegriffe aus der Gemeinsprache: Kauf, Tausch, Miete, Beleidigung, Raub, Betrug, Täuschung, Schulden, Vorgesetzter usw.

Beispiele:

Man vergleiche die Abgrenzung zwischen Diebstahl und Betrug im Strafgesetzbuch. Wo liegt der Unterschied für den Juristen? "Diebstahl" ist laut gemeinsprachlichem Wörterbuch (Wahrig) "das unrechtmäßige Ansichtsbringen fremden Eigentums, das Stehlen. Und "Betrug" ist "Täuschung in der Absicht, sich einen Vorteil zu verschaffen, sich zu bereichern". Hierzu sagt der § 242 StGB: "Wer eine fremde bewegliche Sache einem anderen in der Absicht wegnimmt, dieselbe sich rechtswidrig zuzueignen, wird wegen Diebstahls (...) bestraft. Der Versuch ist strafbar". Hier werden also die Ausdrücke Ansichtsbringen, Eigentum, unrechtmäßig genauer rechtlich definiert. Zum "Betrug" heißt es in der Gesetzquelle (Art.263 StGB): "Wer in der Absicht, sich oder einem Dritten einen rechtswidrigen Vermögensvorteil zu verschaffen, das Vermögen eines anderen dadurch beschädigt, dass er durch Vorspielung falscher oder durch Erstellung oder Unterdrückung wahrer Tatsachen einen Irrtum erregt oder unterhält, wird (...) bestraft.(Stolze, 2009:105)

Wer entsprechende Unterschiede nicht kennt, wird sich beim Übersetzen schwer tun.

Die Verschiedenheit der Rechtssysteme als Ursache

Die Angehörigkeit der Rechtswissenschaft zum europäischen, anglo-saxonischem oder islamischem Rechtskreis beeinflusst alle Merkmale eines Rechtssystems und das ist auch eine wichtige Ursache für das Nichtverstehen der Rechtstexte. Die Wortschöpfungen als kulturelle Einheiten bedingen nicht nur eigenständige rechtliche Inhalte und Rechtsvorschriften, sondern auch eine eigene Tradition der sprachlichen Exteriorisierung dieser Inhalte, sowie der Kommunikation über diese Rechtsinhalte im allgemeinen.

Die internationale Rechtswissenschaft fordert die Benutzung eines Allgemeinen Begriffes, weil wir so die Möglichkeit haben, die Texte in verschiedenen Ländern zu verwenden. Auf keinen Fall ist eine "zielsprachliche Adaptation" empfehlbar. Das ist die Anpassung der Übersetzung zu den Begriffen, die in der Zielsprache existieren, aber nicht adäquat zu den Begriffen in der Ausgangsprache sind.

Die verschiedenen Arten der Rechtstexte

Es gibt verschiedene Varietäten innerhalb des Idioms der Rechtssprache. So haben wir eine Klassifikation auf: Amtssprache, Gerichtssprache, Normsprache, Rechtfertigungssprache, Gesetzessprache, Urteils- und Bescheidssprache, Wissenschaft- und Gutachtensprache, Sprache des behördlichen Schriftverkehrs. Hier sehen wir, dass es verschiedene Textsorten in der Rechtssprache gibt.

Die spezifischen Merkmale der Rechtssprache als Ursache für die Unverständlichkeit

Die spezifischen Merkmale der deutschen Rechtssprache sind die linguistischen Merkmale dieses Idioms auf allen Ebenen: auf der Ebene der Lexik, Morphologie, Grammatik, Syntax und Stilistik. Sie alle haben einen großen Einfluss auf das richtige Verstehen und gute Übersetzung des Textes.

Die Merkmale auf der Ebene der Lexik und Wortbildung

Es gibt die verschiedensten Möglichkeiten neue Termini zu bilden, wie etwa mittels Wortzusammensetzungen oder Wortableitungen, wie : *Buchgrundschuld, Freispruch, Gleichstellung, Zwangsvollstreckung, Rechtsnachfolger, Willenserklärung, Gläubigerverzug, Mängelhaftung, Unterlassungsklage...*

Für den Übersetzer geht es darum, einige Grundregeln der fachsprachlichen Wortbildung kennenzulernen, um in der Lage zu sein, bei fehlender Äquivalenz des Ausdrucks und unzureichender Wörterbuchnotierung neben der Übernahme oder Lehnübersetzung auch selbst bilden zu können.

Die Wortbildung kann aber noch genauer untersucht werden. Die Fachsprachen verwenden eine endliche Menge linguistischen Wortbildungsverfahren, die im wesentlichen "syntagmatisch" oder "semantisch" zu bezeichnen sind. Syntagmatische Wortbildungsverfahren erfolgen mit Mitteln der Grammatik, wohingegen bei semantischen Wortbildungsverfahren der Begriffsinhalt verändert wird.

Auch die Konversion, also der Übertritt von Wörtern aus einer Wortklasse in eine andere, sowie die Entlehnung, sind beliebte Wege, neue Termini zu bilden.

Die spezifischen Merkmale auf der Ebene der Lexik und Wortbildung sind:

- 1) Der Gebrauch von Fremdwörtern (Internationalismen), meistens aus der lateinischen Sprache wie z.B.:

Adjukation - adjukacija, sudsko priznanje,

corpus delicti- dokazano sredstvo krivice,

iudex suspectus – pojam za sudiju koji je izuzet zbog sumnje u njegovu objektivnost,

loco sigilli – mjesto pečata, oznaka mjesta gdje se na originalu nalozi pečat,

ex officio - po službenoj dužnosti,

praeter legem – mimo zakona,

ratio legis - der Geist des Gesetzes - duh zakona

- 2) Der Gebrauch von offenen Fachausdrücken, und zwar meistens von Substantiven:

die Anklage-optužba; der Beschuldigte –okrivljeni; die Rechtswirkung – pravno dejstvo;

der Rechtsverstoß-pravni prekršaj; die Rechtsstreitigkeit – pravni spor; der Straftäter-

počinilac kaznenog djela; die Beauftragung zur Vertretung – nalog za zastupanje pred sudom;

-die Aufhebung eines Vertrags wegen Verstoßes gegen Treu und Glauben – poništenje ugovora zbog povrede savjesnosti i povjerenja

3) Die Wortbildung und der Gebrauch der Komposita:

die Außerkraftsetzung-ukidanje, stavljanje van snage ;Inkrafttreten – stupanje na snagu

4) Der Gebrauch von verdeckten Fachausdrücken-semanticly verschiedener Gebrauch von Begriffen aus unserer Standardsprache: *Besitzer - vlasnik; Eigentümer-vlasnik*

5) Der Gebrauch der Begriffe mit differenzierten semantischen Unterschieden, die es in der Standardsprache nicht gibt:

Raub-pljačka / Ausführung des Raubs-izvođenje pljačke

6) Der Gebrauch von Begriffen, die abstrakte Inhalte personifizieren:

die Alimente- alimentacija

der Wiederbeklagter – ponovo optuženi

7) Der Gebrauch von metaphorischen Rechtsbegriffen:

Rechte erwachsen /erlöschen – sticanje prava na / gubljenje prava na

8) Der Gebrauch von sogenannten Wertwörtern:

betrügerisch - obmanjujući, lažan ; gewissenslos-nesavjestan

9) Der Gebrauch von sogenannten "hardwords", dessen Bedeutung aus anderen Sprachen übernommen ist:

- *das Plagiat (lat.fr.) - plagijat*

- *deut. Kultur-eng.Culture-kultura*

10) Der Gebrauch des Partizips in der Funktion des Adjektivs und Adverbs:

- *das unter Beaufsichtigung stehende Vermögen – imovina koja se nalazi pod javnom upravom*

- *der rechtssprechende Zwang – pravosudna prinuda
maßgebend-mjerodavan; rechtssprechend-pravosudan*

11) Der Gebrauch des substantivischen Partizips:

der Angeklagte-optuženi; der Geschädigte-oštećeni

12) Der Gebrauch von komplexen Adverbien, und zwar von den mit Suffixen:-seitig,-seits,

- *mäßig, -gemäß, -bar, -ig. Die Beispiele dafür sind: er ist unschuldig an den Unfall – nije kriv za nesreću*

- *er ist des Todes schuldig – kriv je za smrt ; gesetzmäßig - po zakonu; rechtmäßig – pravno;*

Die grammatischen Merkmale

Die grammatischen Merkmale sind:

1) Passiv wird sehr oft gebraucht:

- *er wird mit seiner Klage abgewiesen – njegova žalba se odbija*

- *Der Name des Täters konnte noch nicht erneuert werden – ime krivca još se nije moglo otkriti*
 - *Er wird dem Untersuchungsrichter des zuständigen Gerichts zugeteilt.*
 - *On se šalje istražnom sudiji nadležnog suda.*
- 2) Die Modallverben *müssen, sollen, dürfen* werden sehr oft gebraucht:
- *Niemand **darf** wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.*
 - *Niko ne **smije** biti oštećen zbog svoje poremećenosti*
- 3) Die Konstruktion *zu + Infinitiv* nach den Verbkonstruktionen mit *haben* und *sein* wird auch sehr oft gebraucht:
- *sachlich **hat** er nichts **einzuwenden** - u suštini on nema primjedbe*
 - *Alle Deutsche **haben** das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei **zu wählen**.*
 - *Svi državljani Njemačke imaju pravo na slobodan izbor zanimanja, radnog mjesta i mjesta obrazovanja.*
- 4) Die Verbkonstruktionen *haben + zu + Infinitiv* oder *sein + zu + Infinitiv*
- *es **war** spruchgemäß **zu entscheiden** – moralo se odlučiti prema presudi*
 - *Das Gleichheitsprinzip von Mann und Frau **ist** heute als allgemeines Gleichberechtigungsgesetz **auszulegen**.*
 - *Princip jednakosti muškarca i žene se danas tumači kao naredba ravnopravnosti.*
- 5) Die Pronominaladverbien werden als eine Art Konnektor (Verbindung) gebraucht:
- *Beispielsweise verpflichtet das Grundrecht auf Leben und körperliche Unversehrtheit den Staat **dazu**, selbst aktiv diese Rechte vor Eingriffen Dritter oder von sonstigen Gefahrenquellen zu schützen.*
 - *Naprimjer, osnovno građansko pravo na život i nepovredivost tjelesnog integriteta obavezuje državu **na to**, da sama aktivno štiti ova prava od uplitanja trećih lica i li drugih izvora stalne opasnosti.*
- 6) Der Gebrauch von Partizip II in der Funktion des Attributs:
- *die **begangene** Tat – počinjeno krivično djelo*
 - *der **erlittene** Verlust – pretrpljeni gubitak*
 - *Die im Dezember **verabschiedete** Verfassung der Republik Österreich stellt den ranghöchsten Rechtsakt dar.*
 - *Ustav Republike Austrije, koji je usvojen u decembru mjesecu predstavlja najviši pravni akt.*
- 7) Der bestimmte Artikel vor einem Substantiv wird ausgelassen:
- *Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern. Njega i odgoj djece su prirodno pravo roditelja.*

Morphosyntaktische Struktur der Funktionsverbgefüge

- a) Verb + Substantiv im Nominativ
 - *eine Vorstellung stattfinden – održati predstavu*
 - *eine Klärung erfolgen – dati izjavu*
 - *eine Geschwindigkeitbeschränkung herrschen – (postojati) ograničenje brzine*

- b) Verb + Substantiv im Akkusativ
 - *den Beschluss erfassen – donijeti odluku*
 - *den Auftrag übernehmen – preuzeti nalog*
 - *den Beschluss verkünden- objavititi odluku*

- c) Verb + Präpositionalphrase
 - *für Recht erkennen – pravno objavititi*
 - *in Rechtskraft erwachsen – postati pravosnažan*
 - *mit der Unterschrift versehen – snabdjeti potpisom*
 - *unter öffentlicher Aufsicht stehen – biti pod javnim nadzorom*

Die Merkmale auf der Syntaxebene

Ein Rechtstext hat die nächsten Satzmerkmale:

1) Der Gebrauch von komplexen Sätzen, meistens Nebensätzen:

- *Gemäß den Bestimmungen der Strafprozessordnung wird das Strafverfahren in der Republik Österreich in Strafsachen, die von Amts wegen zu verfolgen sind, vom Staatsanwalt, und in Strafsachen, deren Verfolgung der Privatklage unterliegt, vom Privatkläger eingeleitet.*

- *U skladu sa odredbama zakona o krivičnom postupku, krivični postupak u Republici Austriji se pokreće od strane odvjetnika za krivično pravne slučajeve, koji su za gonjenje po službenoj dužnosti, a za krivično pravne slučajeve, koji podliježu privatnoj tužbi, od strane privatnog tužitelja.*

2) Konditionale Nebensätze werden oft gebraucht:

- *Legt derEingeklagte keinen Einspruch gegen die Anklageschrift ein oder wird dieser abgewiesen, so wird ein Termin für die Hauptverhandlung festgesetzt.*
- *Ako optuženi ne uloži prigovor na pismeni otpравak optužnice ili isti bude odbijen, određuje se ročište za glavni proces.*

3) Der Gebrauch von Relativsätzen und Zwischensätzen:

- *Demzufolge können sich Ausländer, die aus sicheren Drittstaaten einreisen, in denen sie bereits Schutz vor politischer Verfolgung hatten finden können, in Deutschland nicht mehr auf diese Grundrecht berufen.*
- *Prema tome, stranci, koji dolaze iz sigurnih trećih država u kojima su već mogli naći zaštitu od političkog gonjenja, ne mogu se pozivati na to pravo u Njemačkoj.*

4) Subjektsätze werden sehr oft gebraucht:

- *Wer eine Tat begeht, die durch Notwehr geboten ist, handelt nicht rechtswidrig.*
- *Ko izvrši krivično djelo, počinjeno u nužnoj odbrani, ne postupa zakonski.*

5) Der Gebrauch von Instrumentalsätzen:

- *Der Beschuldigte hat dem Kassierer das Geld abgenötigt, in dem er ihm mit einer Pistole drohte. Okrivljeni je otuđio novac od blagajnika, tako što mu je prijetio pištoljem.*

6) Der Gebrauch von Finalsätzen und der Konstruktion *um + zu + Infinitiv*:

- *Die Leihenrichter ziehen sich zur Beratung zurück, um über das Urteil abzustimmen. Sudije se povlače na savjetovanje, da bi razmatrali presudu.*

7) Der Gebrauch von Ellipsen, meistens in Überschriften der Gesetze. Sie werden auch unvollständige Rechtssätze oder sprachliche Verdichtungen genannt.

- *"Verordnung zur Veränderung der Verordnung zur Durchführung des Waffengesetzes vom 28. Januar 1981"*
- *Uredba za promjenu uredbe o sprovođenju zakona o oružju od 28. januara 1981.*

Die stilistischen Merkmale von Rechtstexten

Hier werden wir uns mit deutschen Rechtstexten die eine Konstante der gesetzlichen und rechtlichen Texte ausmachen. Und das sind die Merkmale:

- 1) Der nominale Still, das heißt sehr häufiger Gebrauch von Substantiven, Adjektivkonstruktionen:
 - *der zahlungsunwillige Schuldner- dužnik koji nije voljan da plati*
 - *unschuldig solange nicht rechtlich verurteilt - bez krivice dok se pravno ne osudi*
 - *...die irrige Einnahme der sachlichen Voraussetzungen eines anerkannten Rechtsfertigungsgrundes...- pogrešan prihod konkretnih pretpostavki jednog priznatog osnova za isključenje protivpravnosti...*
- 2) Die semantische Mehrdeutigkeit:
 - *...vorbeugende Aufgabe des Strafrechts- preventivna zadaća ili zadaća kaznenog prava da djeluje preventivno*
- 3) "Rechtliche" Kollokationen werden sehr oft gebraucht:
 - *ordentliche Rechtsmittel – redovna pravna sredstva*
- 4) Der Gebrauch von spezifischen rechtlichen Verbkonstruktionen (Funktionsverbgefüge):
 - *einen Prozess gegen jdn. anstrengen – povesti parnicu protiv koga*
 - *von Amts wegen verfolgen – goniti po službenoj dužnosti*
 - *Klage erheben – podići tužbu;*

- 5) Falsches Attribuieren der Substantive, die sogenannten "Verstöße gegen die Logik":
 - *der musikalische Instrumentenmacher;*
- 6) Der falsche Gebrauch von Partizip als Atributt:
 - *die innehabende Wohnung-vlastiti stan- stan u vlastitom posjedovanju*

Zusammenfassung

Die Arbeit beschäftigt sich mit den Ursachen für die Komplexheit und Unverständlichkeit der Rechtsprache. In den Vordergrund geraten hier die verschiedenen Merkmale auf allen Sprachebenen, die die Rechtssprache schwer verständlich machen. Alle Merkmale werden mit Beispielen erklärt. Die Beispiele zeigen, wie sich ein Merkmal in beiden Sprachen benimmt, und ob es eine Überlappung ist. Nachdem bedeutende Merkmale aufgezählt sind, sehen wir, dass die Kenntnisse über jeden einzelnen von ihnen nötig sind, um gut und funktionell übersetzen zu können. Von den fachsprachlichen Merkmalen der deutschen juristischen Sprache ausgehend, erforscht diese Arbeit die Gründe dafür, dass viele Begriffswörter und Phrasen für die Laien als Adressaten der Rechtssprache schwer verständlich sind.

Literaturverzeichnis:

- Bender, Niklas (2009): *"Kampf der Paradigmen"*, Heidelberg Verlag
- Brockhaus Enzyklopädie ,(1994) 19. Auflage, Bd.22, Wiesbaden
- Čekerevac, Stojanka(2007)*"Srpsko-nemački rečnik pravne terminologije"*, Beograd
- Duden (1998): *"Deutsches Universalwörterbuch A-Z"*, Mannheim/Leipzig/ Wien/Zürich, Dudenverlag
- Duden (1998): *"Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten, Mannheim/Leipzig/Wien/ Zürich, Dudenverlag*
- Gläser, Rosemarie (1992): *"Aktuelle Probleme der anglistischen Fachtxtanalyse"*, Frankfurt am Main, Verlag Lang
- Göpferich, Susanne (1993): "Die translatorische Behandlung von Textsortenkonventionen in technischen Texten".In:Lebende Sprachen 2/1993,S.49-53.
- Göpferich, Susanne (2005): "Praktische Handreichung für Studien mit lautem Denken und Translog. Graz,ITAT
- Helbig, Gerhard/Buscha. Joachim (2001): *"Deutsche Grammatik" Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* , Berlin/München/Wien/Zürich/ New York, Verlag Langenscheidt
- Hurm, Antun; Jakić, Blanka (1999): *"Kroatisch-Deutsches Wörterbuch, Hrvatsko -njemački rječnik"*, Školska knjiga Zagreb
- Hurm, Antun; Uroić Marija (2004): *"Deutsch-Kroatisches Wörterbuch, Hrvatsko -njemački rječnik"*, Školska knjiga Zagreb
- Kempcke, Günter (2000): *"Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache"*, Berlin/New York, Walter der Gruyter
- Klaić, Bratoljub (1974): *"Veliki rječnik stranih riječi"*, Zagreb: Zora
- Koller, Werner (1987): *"Einführung in die Übersetzungswissenschaft"*, Wiesbaden Verlag / Quelle & Meyer
- Kordić, Ljubica (1999):*"Neka obilježja njemačkog jezika za pravnu struku"*, Osijek

- Kovtyk, Bogdan / Gabriele Wendt (2002): *”Aktuelle Probleme der angewandten Übersetzungswissenschaft: sprachliche und außersprachliche Faktoren der Fachübersetzung”*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag
- Pavlović, Dimitrije (2008): *”Pravni rečnik, nemačko-srpski”*, Beograd
- Rožić, Ivan (1987): *”Njemačko-hrvatski ili srpski rječnik socijalnopravnih pojmova”*, NIRO Radničke novine, Zagreb
- Sokol, Nina-Šarčević, Susan (1994, 2002): *”Njemački za pravnike-Deutsch für Juristen”*, Zagreb: Školska knjiga
- Stolze, Radegundis (2009): *”Die Fachübersetzung-Eine Einführung”*:Tübingen: Günter Narr Verlag

Internetquellen:

<http://www.susanne-goepferich.de/Handreichung.pdf>; Datum des letzten Aufrufs:18.01.2013

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Memnuna Hasanica

Dr.sc. **Aida Tarabar**
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
atarabar@mf.unze.ba

SADAŠNJI STATUS I PERSPEKTIVE NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA NA TEHNIČKIM FAKULTETIMA

Sažetak

U radu se razmatraju prilike u bosanskohercegovačkom visokom obrazovanju kada je u pitanju nastava engleskog jezika, imajući u vidu značajno mjesto koje ovaj jezik danas ima kako u Evropi tako i šire. Za primjer je uzet Univerzitet u Zenici na kojem je spomenuta nastava na vrlo organizovan način prisutna na svim njegovim tehničkim fakultetima koji su blagovremeno prepoznali značaj ovog jezika i učinili sve da se saniraju relevantni problemi nastali na nižim nivoima obrazovanja. Osim aktivnosti koje se vezuju za engleski jezik unutar nastave opšteg i stručnog, odnosno tehničkog engleskog jezika kao jezika struke (English for Special Purposes) razmatraju se i mogućnosti uvođenja nekih suvremenih metoda učenja stranih jezika kroz integraciju nastave jezika i nastave stručnih predmeta (Content and Language Integrated Learning).

Ključne riječi: *tehnički fakulteti, opšti engleski jezik, Engleski jezik struke, istovremeno učenje jezika i struke, modeli CLIL-a, imerzija*

CURRENT STATUS AND PERSPECTIVES ON TEACHING ENGLISH AT TECHNICAL FACULTIES

Abstract

Considering the important place and role that English has as much in Europe as in the world, the paper presents its position at the technical faculties in Bosnia and Herzegovina. The information was gathered at the University of Zenica where English is taught at all technical faculties. The University has timely recognized the significance of this language and consequently done everything to overcome the relevant problems originating from the lower levels of education. Apart from the activities connected with General English and English for Specific Purposes i.e. Technical English, the other possibilities, such as Content and Language Integrated Learning (CLIL), were taken into consideration as well.

Key words: *technical faculties, General English, English for Special Purposes (ESP), Content and Language Integrated Learning (CLIL), CLIL models, immersion*

UVOD

U posljednje vrijeme svjedoci smo sve ubrzanije globalizacije na tehnološkom, tržišno-ekonomskom, te obrazovnom planu. Pri tome, jezički monopol je pripao engleskom jeziku, koji je, prema riječima istaknutog američkog analitičara svjetskih trendova, Geralda Celentea (1997:298), postao *lingua franca* u svjetskim okvirima.

Poznavanje engleskog jezika predstavlja nedvojbeno ogromnu prednost kod studiranja. Za razliku od naše zemlje, u mnogim evropskim zemljama univerzitetska nastava se izvodi na engleskom jeziku. Stoga je za upis na takve univerzitete potrebno

položiti test iz poznavanja engleskog jezika, kao npr. IELTS test (*International English Language Testing System*). Na ovaj način omogućava se horizontalna i vertikalna mobilnost, tj. omogućava se da studenti provedu jedan ili više semestara, ili čak i čitav studij, na nekom evropskom univerzitetu van njihove zemlje i da im taj boravak bude i zvanično priznat.¹ Osim toga, najsuvremeniji udžbenici i ostala stručna i naučna literatura najlakše se mogu naći na engleskom jeziku. David Graddol (2006:8) navodi statističke podatke po kojima je najveći broj citiranih naučnih izvora u svijetu upravo na engleskom jeziku.

Kada je u pitanju Bosna i Hercegovina, svijest o važnosti poznavanja engleskog jezika jeste razvijena, ali je situacija 'na terenu' prilično složena. I dok nastava engleskog jezika u nekim dijelovima naše zemlje sada počinje već u predškolskom periodu i nastavlja se dalje kroz osnovnu i srednju školu, postavlja se pitanje šta uraditi i kako postupiti u slučaju današnjih generacija studenata koji nisu imali takvu privilegiju ili su pak pohađali škole u kojima je ova nastava bila slabije organizovana. Ovo se posebno odnosi na tehničke fakultete koje najčešće upisuju završnici tehničkih škola gdje jezik ne zauzima značajnije mjesto u nastavi.

STATUS NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA U BOSANSKOHERCEGOVAČKOM VISOKOM OBRAZOVANJU

Htjeli mi to priznati ili ne, rat u Bosni i Hercegovini (1992-1995) je donio značajne promjene u općem stavu bosanskohercegovačke javnosti prema stranim jezicima, a naročito prema engleskom jeziku. Osjetila se potreba za velikim brojem kompetentnih jezičkih stručnjaka bilo u oblasti školstva i prevodilaštva bilo u oblasti društvenih i prirodnih nauka. Također, imajući u vidu da je Bosna i Hercegovina potpisnica Bolonjske deklaracije dobro poznavanje engleskog jezika je neophodno i za razmjenu njenih studenata i nastavnika sa njihovim kolegama na evropskim univerzitetima. Poznavanje engleskog jezika je implicitno prisutno i u svim onim zahtjevima koje je pred Bosnu i Hercegovinu postavila Evropska komisija s ciljem njenog učlanjenja u Evropsku uniju.

Kada je riječ o nastavi engleskog jezika na univerzitetskom nivou, moramo konstatovati da ona uveliko zavisi od nekih parametara vezanih za niže stupnjeve obrazovanja. Naime, u većini naših osnovnih i srednjih škola prvi strani jezik je engleski. U višim razredima osnovne škole uveden je još jedan strani jezik, koji se nastavlja učiti i kroz srednju školu (gimnazija). Nažalost, nastavu engleskog jezika su dugo vremena obavljali, a i danas ponegdje obavljaju nestručni ljudi koji imaju završena dva-tri kursa iz ovog jezika. Na fakultete se tako često upisuju studenti koji

¹ Pod horizontalnom mobilnošću se podrazumijeva mobilnost između zemalja čiji su sistemi obrazovanja na sličnim nivoima razvoja. Obrazovanje koje studenti/stručnjaci na ovaj način stiču drugačije je od onog u njihovoj matičnoj zemlji u pogledu jezika, načina izvođenja nastave, utjecaja različite kulturne sredine i sl. S druge strane, vertikalna mobilnost odvija se među zemljama čiji sistemi obrazovanja nisu na istom stepenu razvoja pa je, osim spomenutih, uključena još i razlika u kvalitetu. Primjer horizontalne mobilnosti je Erasmus program, a vertikalne – prelazak studenata sa univerziteta zemalja u razvoju na univerzitete zemalja OECD-a.

su i do deset godina "učili" engleski jezik a koji su potpuno nemotivirani za dalje učenje i ispravljanje takozvanih fosiliziranih grešaka u svom znanju.

Ipak, moramo navesti i neke svjetlije primjere. Naime, kroz nastavu, ali i kroz razgovore sa studentima, posebno na tehničkim fakultetima, mogli smo u posljednjih nekoliko godina prepoznati izuzetno povećan interes za engleski jezik. Kao najčešći razlog navodi se potreba praćenja promjena u tehnološkim trendovima. Drugi razlog je prednost dobrog poznavanja engleskog jezika kod zapošljavanja. U Bosni i Hercegovini stopa zapošljavanja je izuzetno niska iz više razloga, između ostalog, zbog posljedica rata, nesređene političke situacije i recesije koja je zahvatila čitav svijet. Suočeni sa nezaposlenošću, mladi ljudi se sve više okreću onim mogućnostima koje im otvara upravo poznavanje engleskog jezika. Jedni odlaze u inostranstvo, aplicirajući na konkurse transnacionalnih korporacija koje grade fabrike širom svijeta, dok se drugi odlučuju za one varijante koje im je globalizacija omogućila kod kuće. Naime, neke u cijelosti inostrane, ali i neke *joint-venture* kompanije, već su prisutne u Bosni i Hercegovini. Pojačan je, također, i interes za rad od kuće – *teleworking* koji se najčešće obavlja na engleskom jeziku. Očekujući još izraženiji dolazak stranog kapitala u zemlju, mladi ljudi koji studiraju na našim fakultetima žele unaprijediti svoje jezičke vještine u pogledu engleskog jezika. Ovo se, svakako, odnosi i na one koji se žele usavršavati na inostranim visokoškolskim institucijama. U cjelini, svi se oni nastoje osposobiti za korištenje literature na engleskom: knjigama, priručnicima, uputstvima za upotrebu, naučnim i stručnim člancima, te softverima, Internetom, društvenim mrežama i svim ostalim što im može omogućiti saradnju sa kolegama širom svijeta, sklapanje ugovora, rukovanje mašinama i upravljanje procesima.

NASTAVA ENGLESKOG JEZIKA NA TEHNIČKIM FAKULTETIMA

U svjetlu spomenutih težnji i nastojanja, akademska zajednica ima ogromnu odgovornost budući da proizvodi kadar koji treba biti sposoban da udovolji navedenim zahtjevima. Ovdje ćemo iznijeti primjer u tom smislu vrlo osviještenih tehničkih fakulteta Univerziteta u Zenici.

Radi se o fakultetima s jednom od najdužih tradicija u učenju engleskog jezika na ovom nivou obrazovanja.² Sadašnja organizacija nastave engleskog jezika uslovljena je različitim faktorima, a najvažniji od njih je loš i neujednačen kvalitet znanja iz engleskog jezika koji studenti donose iz srednjih škola. Da bi se posljedice ove neujednačenosti umanjile, 2001. godine je odlučeno da se na prve dvije godine studija uvede nastava iz opšteg engleskog jezika (*General English*). Ona ima za cilj da rekapitulira (a ponekad i nanovo obradi!) one cjeline koje su u skladu s potrebama nastave jezika na višim godinama kao na primjer: određena glagolska vremena u aktivu i pasivu, uslovne rečenice, relativne rečenice, indirektni govor i sl. U ovoj nastavi engleski jezik se izučava na materijalu koji ni na kakav način nije vezan za

² Nastava engleskog jezika je na Metalurškom fakultetu (sadašnji Fakultet za metalurgiju i materijale) uvedena još ranih sedamdesetih godina, a na Mašinskom fakultetu nešto kasnije. Kada je riječ o Politehničkom fakultetu nastava engleskog je organizovana od njegovog osnivanja.

neku specifičnu oblast koja se obrađuje na tehničkim fakultetima, te se ona ni po čemu ne razlikuje od nastave stranog jezika na bilo kom drugom fakultetu.

Treba spomenuti da na velikom broju tehničkih fakulteta u zemlji izučavanje opšteg engleskog jezika predstavlja i jedinu jezičku praksu. Nažalost, ona nije u mogućnosti da osposobi inženjere za zadatke koje smo nešto ranije spominjali. Za to je potrebna nastava jezika struke koju nude tehnički fakulteti u Zenici. Na trećoj i četvrtoj godini ovih fakulteta obrađuje se tehnički engleski jezik. Mogućnosti koje se pružaju studentima za njegovo uspješno savladavanje sadržane su u instrumentariju nastave jezika struke (u daljem tekstu ESP, prema *English for Specific Purposes*) ali i jednog novog vida jezičke poduke koja je na tehničkim fakultetima tek u začecju. U pitanju je nastava istovremenog učenja jezika i struke – CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Ne smijemo zaboraviti da, osim spomenutih, u Bosni i Hercegovini postoje i neke druge opcije učenja engleskog jezika na ovom nivou obrazovanja. Jedna od njih je 'nastava na stranom (engleskom) jeziku' (*Foreign Language Medium Instruction*, skraćeno – FL medium instruction). I ona se isto tako pokazala djelotvornim načinom učenja jezika. U našoj zemlji ovakav vid nastave omogućava nekoliko privatnih univerziteta (Sarajevo School of Science and Technology, International Burch University, International University of Sarajevo). Tu je, na primjer, nastavnik matematike stranac, ili naš čovjek sa odličnim poznavanjem engleskog jezika, koji izlaže gradivo na engleskom jeziku. Studenti polažu ispit iz tog predmeta na engleskom jeziku. Međutim, ovaj tip nastave fokusiran je na sadržaj nastavnog predmeta a ne na engleski jezik. Studenti koji upisuju ove fakultete uglavnom već dobro vladaju engleskim jezikom. Nažalost, struktura studenata koji upisuju državne tehničke fakultete ne bi bila u mogućnosti profitirati od ovakvog tipa nastave.

PREGLED OSNOVNIH AKTIVNOSTI NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA STRUKE NA TEHNIČKIM FAKULTETIMA U ZENICI

Ovdje ćemo se osvrnuti na nastavu Engleskog jezika struke (u daljem tekstu ESP³) koja je na tehničkim fakultetima Univerziteta u Zenici pokazala izuzetno dobre rezultate. Po sadržaju se vezuje za tehničke naučne oblasti i discipline koje se na ovim fakultetima izučavaju, a fokusirana je na leksiku, sintaksu i diskurs. Drugim riječima, koncipirana je tako da studentima olakša upoznavanje sa osnovnim karakteristikama tehničkog registra.⁴ Bitno je spomenuti da je znanje koje ima nastavnik jezika struke u pogledu samog sadržaja stručnog teksta obično minimalno, mada može biti i drugačije⁵. Ovi nastavnici uče o struci ponekad i tokom predavanja jer studenti često

³ Prema: *English for Specific Purposes*

⁴ Registar varira u zavisnosti o kojem smjeru je riječ: Opšte mašinstvo, Metalurgija, Hemijska tehnologija, Građevinarstvo, Proizvodni biznis itd.

⁵ Autorka je dugi niz godina zaposlena na tehničkim fakultetima s čijim nastavnim osobljem cijelo vrijeme usko saraduje. Također, radila je i kao tumač/prevodilac u međunarodnim organizacijama tehničke provenijencije, gdje je stekla značajna i vrijedna znanja iz većeg dijela tehničkih oblasti.

interveniraju kada se za tim osjeti potreba. Tako studenti mogu mnogo toga objasniti nastavniku u vezi s temom, a on njima pomaže u pogledu jezika dok se o ovim temama razgovara.

Iz navedenog se može zaključiti da je tehnički tekst zapravo *okvir* unutar kojeg se usvaja leksika i sintaksa relevantna za datu tehničku oblast.

Poznato je da je jedan od najčešće spominjanih problema u nastavi ESP-a literatura. Na većini tehničkih fakulteta u regiji i Evropi za ovu svrhu se koriste različiti inženjerski časopisi, tekstovi iz pojedinih stručnih udžbenika, tekstovi preuzeti sa Interneta i sl. U praksi, izbor autentičnih materijala za ovakav jezički kolegij zahtijeva saradnju nastavnika jezika sa nastavnicima stručnih predmeta. Kada je riječ o tehničkim fakultetima Univerziteta u Zenici, ovaj problem je prevaziđen štampanjem dva udžbenika iz tehničkog engleskog za studente Fakulteta za metalurgiju i materijale i Mašinskog fakulteta, kao obavezne literature, i, nešto kasnije, izlaskom iz štampe još dva udžbenika kao prateće literature.⁶

U narednim redovima daćemo kratak prikaz nekih od osnovnih aktivnosti nastave ESP-a na tehničkim fakultetima spomenutog Univerziteta. Preduslov pohađanja ove nastave su položeni ispiti iz opšteg engleskog jezika (*Engleski jezik 1,2,3 i 4*). Unutar tih predmeta studenti, kako je već ranije naznačeno, obrađuju najvažnije gramatičke cjeline koje će im poslužiti kao solidna baza za dalje usavršavanje u oblasti stručnog engleskog jezika.

ESP kreće sa petim semestrom tokom kojeg se studenti podučavaju da koriste najosnovniju leksiku i sintaksu tehničkog engleskog jezika, kako u pismenoj tako i u usmenoj komunikaciji. Oni u ovom semestru uglavnom prevode najjednostavnije tehničke tekstove uz korištenje rječnika.

U šestom semestru, međutim, studenti prevode složenije tehničke tekstove. Ukazuje im se na karakterističnu leksiku, te kompleksniju morfološku i sintaksičku strukturu tehničkog teksta. Studenti se preko takozvane "tehnologije prevođenja" upoznaju sa glavnim rečeničnim tipovima, rečeničnim elementima i njihovim funkcijama, te ulaze i na frazni nivo gdje prate međusobna dejstva riječi unutar imeničke sintagme (NP) i prepozicijske sintagme (PP).

U sedmom semestru radi se uglavnom na uvježbavanju govornih sposobnosti studenata u okvirima tehničkog registra putem repeticije, reformulacije, supstitucije pojedinih elemenata konstrukcije i sl. Tokom pismenih vježbi prevode se tekstovi sa engleskog i na engleski s ciljem ovladavanja vokabularom i gramatikom tipičnim za rečeničnu konstrukciju tehničkog registra. Također, u ovom semestru posebna pažnja se posvećuje pisanju sažetaka kraćih tekstova, uglavnom tehničkih članaka.

⁶ Vidjeti: Šestić, L. (1985.), (1994.), (2002.) i (2012.)

U osmom semestru studenti se upoznaju s različitim vrstama tehničkih tekstova, te sa njihovim osnovnim, prije svega stilskim, karakteristikama. Tako se uvježbava npr. pisanje *uputstva za upotrebu* na zadatu temu ili se prevodi neki manji priručnik i sl. O izboru tekstova odlučuje se u dogovoru sa studentima koji iskazuju svoje potrebe u tom pogledu. Ipak, najznačajniji dio nastave osmog semestra odnosi se na pripreme za *Javni čas*, završnu aktivnost ovog kolegija, gdje studenti sami drže predavanje na određenu tehničku temu. Pripreme uključuju prevođenje većih tekstualnih cjelina, njihovo sažimanje u pojedinačne prezentacije na engleskom jeziku, uvezivanje prezentacija u sveukupnost cjeline *Javnog časa*, rad na izgovoru i intonaciji. Na ovaj način su studenti mnogih generacija tehničkih fakulteta finalizirali svoja nastojanja u pogledu engleskog jezika struke i time stekli samopouzdanje neophodno za dalje bavljenje ovim jezikom u njihovom profesionalnom životu.

Zbog ograničenosti prostora, u dalje detalje sadržaja ESP nastave na tehničkim fakultetima u Zenici ovdje ne možemo ulaziti. Ono što pak možemo reći je da smo od mnogih završenika ovih fakulteta doznali da su, upravo zbog poznavanja tehničkog engleskog, imali kod zapošljavanja prednost nad kolegama sa drugih tehničkih fakulteta gdje se engleski jezik ne izučava tako studiozno.

U tom smislu mora se spomenuti i pilot projekat također proveden na tehničkim fakultetima Univerziteta u Zenici. Radi se o projektu u kome je implementirana trenutno veoma popularna nastava istovremenog učenja stranog jezika i struke (u daljem tekstu - *CLIL*⁷).

CLIL KAO MOGUĆA PERSPEKTIVA NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA

Prateći najnovija istraživanja u pogledu različitih pristupa učenju stranih jezika željeli smo dati doprinos na tom planu time što bi svoje dugogodišnje iskustvo pretočili u projekat koristan za zajednicu a inspirativan za studente koji su gotovo uvijek otvoreni prema novinama. Tako je, između ostalog, nastala ideja da se krene s pilot projektom implementacije CLIL-a na tehničkim fakultetima u Zenici. Radi se o jednom modernom i u Evropi gotovo favoriziranom pristupu. Među mnogobrojnim definicijama koje se javljaju u literaturi o CLIL-u, izdvojicemo jednu, koja ga, prema našem mišljenju, najbolje oslikava:

“Integrirano učenje sadržaja i jezika opisuje pristup kod kojeg se jezik i sadržaj predmetne oblasti uče kombinovano. Generički termin CLIL opisuje bilo koju aktivnost učenja gdje se jezik koristi kao alat za usavršavanje novih znanja iz predmetne oblasti ili predmetne teme. U CLIL učionici jezik i sadržaj predmetne oblasti imaju komplementarnu vrijednost. Studenti se bave jezikom i koriste ga da bi stekli nova znanja i vještine, a dok to čine napreduju i u pogledu jezika i u pogledu sadržaja predmetne oblasti.” (Coyle et al 2009:6)⁸.

⁷ Prema: Content and Language Integrated Learning

⁸ “Content and Language Integrated Learning describes an approach in which language and subject area content are learnt in combination. The generic term CLIL describes any learning activity where language is used as a tool to develop new learning from a subject area or theme. Within the CLIL

Za razliku od drugih, tradicionalnih pristupa učenju i podučavanju, pa i samog ESP-a, CLIL studentima nudi dosta prirodniju i opušteniju radnu atmosferu jer se ne insistira na isključivoj upotrebi stranog jezika, jezičke greške se ne ispravljaju po svaku cijenu, nastavnikovo interveniranje je vrlo diskretno, a obrađuju se bliske teme s kojima su studenti najčešće već upoznati kroz nastavu određenih stručnih predmeta. Sve to u velikoj mjeri utiče na motivaciju i interesovanje studenata za strani, u našem slučaju engleski jezik. Možemo slobodno reći da opuštenost i prirodnost predstavljaju i glavnu platformu sa koje CLIL uspješno djeluje.

Postoje, naravno, i druge prednosti CLIL-a. Spomenućemo samo neke od njih:

CLIL razvija komunikacijske sposobnosti kod studenata, omogućava im da proučavaju gradivo stručnog predmeta iz različitih uglova, obezbjeđuje kontinuiranu izloženost stranom jeziku, razvija logičko razmišljanje, a kroz spomenuto povećanje samopouzdanja priprema studente za njihovo opuštenije nalaženje zaposlenja.

Cilj nastave CLIL-a nije, i ne može biti, postizanje kompetencija izvornog govornika. U kontekstu nastave engleskog jezika na našim tehničkim fakultetima, namjera nam je dobiti diplomce koji dosta tečno govore engleski jezik i koji se bez većih problema u pismenoj i usmenoj komunikaciji služe engleskim jezikom struke. Zbog toga je bilo neophodno provjeriti koliko nastava u kojoj se istovremeno uči i jezik i sadržaj stručnih predmeta (CLIL) predstavlja efikasan put ka ostvarenju naših postavljenih ciljeva. Osim toga, bitno je naglasiti da spomenuti pristup zahtijeva veliki trud ne samo nastavnika jezika nego i nastavnika stručnog predmeta, koji se isto tako uključuje u ovu nastavu, pa je trebalo utvrditi i da li je CLIL uopšte moguć na spomenutim tehničkim fakultetima, i ako jeste - koji model bi bio najprimjereniji našim uslovima. Mada ovaj pristup ne srećemo na nižim nivoima obrazovanja u našoj zemlji (što je u Evropi uobičajena praksa) usudili smo se ući u projekat smatrajući da je možda upravo univerzitetski nivo onaj gdje bi ga u ovom momentu bilo najbolje primijeniti.

Projekat koji je uključio sve tehničke fakultete u Zenici, sa svim njihovim studijskim grupama, pripreman je tokom akademske 2009/2010 a modeli CLIL-a koje smo osmislili za naše uslove obrazovanja bili su kreirani i implementirani u periodu od 2010 do 2013. godine. Jedan od modela se snažno oslanjao na nastavu ESP-a, dok je drugi predstavljao imerzioni tip CLIL-a.⁹ Rezultati istraživanja su pokazali da je CLIL na našim tehničkim fakultetima ne samo moguć nego i poželjan, ali prije svega u onom obliku koji uključuje prethodni rad na jeziku struke (ESP-u). O uspjehu provedenog pilot projekta, osim rezultata različitih testiranja, svjedoče i studentske ankete. Navešćemo samo neke podatke koje smatramo ilustrativnim za svrhe ovog

classroom, language and subject area content have complementary value. Learners process and use languageto acquire new knowledge and skills and as they do so they make progress in both language and subject area content.” (Coyle et al 2009:6).

⁹ Pod imerzionim modelima podrazumijevaju se one modeli CLIL-a koji se oslanjaju na imerziju kao postupak učenja stranih jezika. O CLIL-u imerzionog tipa više u: Pokrivčaková (2010: 8).

rada. Oko 80% studenata se izjasnilo da su zadovoljni naučenim,¹⁰ dok se skoro 90% studenata izjasnilo da im se nastava CLIL-a svidjela, pri čemu su dali preporuke za njen nastavak te izlistali čitav niz predmeta koje bi htjeli na ovaj način izučavati (Tabela1.).

Tabela 1. Studentski prijedlozi nastavnih predmeta za buduće projekte CLIL-a

<p>Mehanika fluida, Obrada rezanjem, Hidraulika, Obrada deformacijom, Zavarivanje, Mašinski elementi, Ispitivanje proizvoda, Alatne mašine, Mehanika, Statika, Menadžment, Otpornost materijala, Održavanje tehničkih sistema, Transportna sredstva, Osnove iz kvaliteta</p>	<p>Hemija (opća i anorganska), Anorganska tehnologija, Toplotno procesno inženjstvo, Mehaničko procesno inženjstvo, Hemijska termodinamika, Savremeni materijali-kompozitni materijali, različite metalurške predmete, kao i predmete vezane za nemetalne materijale i proizvodnju.</p>
--	---

Opsežnost liste, te veliki značaj koji ovi predmeti inače imaju, govore da je CLIL svakako perspektiva nastave engleskog jezika na tehničkim fakultetima.

ZAKLJUČAK

Umjesto zaključka, uputili bismo preporuku tehničkim fakultetima u Bosni i Hercegovini, da s ciljem osposobljavanja svojih studenata za budući profesionalni život, pored opšteg engleskog jezika u nastavu uvedu i engleski jezik struke (ESP). On je *conditio sine qua non* u ovim tranzicijskim vremenima u kojima osnovno i srednješkolsko obrazovanje još uvijek boluju svoje 'dječije bolesti'.

O rezultatima ovog predloženog tipa nastave svjedoče generacije studenata tehničkih fakulteta Univerziteta u Zenici od kojih su mnogi, prema njihovim vlastitim tvrdnjama, dobili posao u određenim kompanijama upravo zahvaljujući engleskom jeziku struke.

Naredna preporuka odnosi se na razmatranje uslova za uvođenje nastave istovremenog učenja struke i jezika (CLIL-a) koja bi se, prema rezultatima naših istraživanja, ipak morala oslanjati na ranije stečena znanja iz jezika struke. CLIL smatramo perspektivom nastave engleskog jezika kod nas i to iz više razloga. Izdvojićemo samo neke od njih.

Aktiviranjem rada na jeziku, kroz stalni angažman na zadacima vezanim za gradivo stručnog predmeta, CLIL snažno motivira studente koji na fakultet dolaze sa slabijim znanjem engleskog jezika (što je u načelu slučaj sa većinom studenata tehničkih fakulteta u zemlji). Na ovaj način CLIL doprinosi ubrzanijem učenju engleskog jezika, što je u našim uslovima neophodno da bismo mogli ići u korak sa zemljama u okruženju i šire. Ovdje, prije svega, mislimo na proces internacionalizacije naših univerziteta, to jeste – na ispunjavanje zahtjeva različitih eksternih evaluacija i

¹⁰ CLIL je inače poznat po tome da od njega najviše koristi imaju jezički slabiji studenti koji bi, inače, kod tradicionalnih vidova nastave jezika tek pohađali nastavu, ne uključujući se, dok bi na ispitima nastojali prepisivati.

akreditacija, omogućavanje mobilnosti studenata kao i kreiranje sve popularnijih zajedničkih nastavnih planova. U svemu tome mjesto engleskog jezika je nezamjenjivo.

LITERATURA

- Celente, G. (1997). *Trends 2000: how to prepare for and profit from the changes of 21st century*. New York: Warner Books
- Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Graddol, D. (2006) *English Next*, Plymouth: British Council.
- Pokrivčáková, S. et al. (2010). 'Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education', Brno: Masarykova univerzita
- Šestić, L. (1985). *English for Metallurgists – Engleski za metalurge*, Zenica: Univerzitet u Sarajevu
- Šestić, L. (1994). *English for Mechanical Engineering Students, Engleski za studente mašinstva*, Zenica: Univerzitet u Sarajevu
- Šestić, L. (2002). *Gramatika tehničkog engleskog sa rječnikom*, Zenica: Minex
- Šestić, L. (2013). *Forme sa nastavkom –ing u engleskom tehničkom registru i njihovi prevodni ekvivalenti u bosanskom/hrvatskom/srpskom*, Zenica: Univerzitet u Zenici

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Aida Tarabar

Dr. sc. **Mirna Begagić**, doc.
Faculty of Philosophy, University of Zenica
Zenica, B&H
mjasavic@yahoo.de

Dr. sc. **Vildana Dubravac**, doc.
Faculty of Philosophy, University of Zenica
Zenica, B&H
mujcivildana@yahoo.com

FOREIGN LANGUAGE LEARNER'S COLLOCATIONAL COMPETENCE

Abstract

The term collocation is used to describe a kind of syntagmatic relationship between words. This means that there are certain words that co-occur, and those that never occur together – even though the combination created might be grammatically correct, it would sound unnatural to native speaker, and thus would be qualified as incorrect and unacceptable. Foreign language learners, more often than not, face problems while acquiring collocations due to several reasons: the fact that they are mostly taught grammar rules, negative transfer of L1 (collocates of a certain word in one language -language A, may not be used for the same translation equivalent in the other language-language B and their unawareness of the importance of collocations in language learning. This paper suggests that new concept of collocational competence should be introduced as it is very important for language acquisition in every single stage of a learner's academic path, from primary to university level. The focus of this paper is to further explain the notion of collocations, the importance of their proper use, to assess the Bosnian learners' knowledge of English collocations and to provide some suggestions on how to teach collocations.

Key words: *collocation, collocational knowledge, foreign language acquisition*

KOLOKACIJSKA KOMPETENCIJA UČENIKA STRANOG JEZIKA

Sažetak

Pojam kolokacija se koristi da opiše vrstu sintagmatske veze među riječima. To znači da postoje riječi koje se pojavljuju skupa, kao i one koje nikada ne idu jedna uz drugu – iako određena kombinacija riječi može biti gramatički ispravna, ipak ne zvuči prirodno izvornom govorniku tako da će je smatrati neispravnim i neprihvatljivom. Učenici stranog jezika često nailaze na poteškoće prilikom usvajanja kolokacija zbog nekoliko razloga: činjenice da uglavnom uče gramatička pravila, negativnog uticaja maternjeg jezika (kolokacija određene riječi u jednom jeziku- jeziku A se ne mora koristiti za istu kolokaciju u drugom jeziku – jeziku B kao i nesvjesnosti učenika o bitnosti kolokacija prilikom procesa usvajanja jezika. Ovaj rad predlaže uvođenje novog koncepta kolokacijske kompetencije zato što je to jako bitno za usvajanje jezika na svim nivoima učeničkog akademskog puta, od osnovnog sve do univezitetskog obrazovanja. Cilj ovog rada je da detaljnije pojasni pojam kolokacija, ukaže na bitnost njihovog pravilnog korištenja, procijeni koliko učenici iz B&H poznaju kolokacije u engleskom jeziku, kao i da ponudi sugestije za podučavanje kolokacija.

Ključne riječi: *kolokacija, znanje kolokacija, usvajanje stranog jezika*

Introduction

“*You shall know a word by the company it keeps*”
(Firth, 1957:179)

The term collocation is mostly attributed to J.R. Firth, who considered that meaning of collocation is lexical meaning “at the syntagmatic level” (1957:196). Firth’s attempt to describe the meaning of a word on the collocational level was something completely new in that it looked at the meaning relations between lexical items from the level of syntagmatic relations, i.e. a word’s ability to combine with other words.

Firth’s definition of collocation was formalized only after his death by a group of British linguists, most of all Halliday (1966) and Sinclair (1991). They defined a collocation as a combination of two or more words that exhibit a tendency to occur near each other in natural language, i.e. to co-occur. Therefore, the examples of English collocations are: *heavy rain, to reject a proposal, do homework, strong coffee...*

The emphasis in vocabulary learning for a long time has been on accumulating and memorizing lists of words and definitions. However, during the last two decades teaching collocations has gained importance (Robinson 1989, Gitsaki 1992, Carter and McCarthy 1988). The change of interest towards lexical learning is also evident in the introduction of a new approach to L2 teaching, called the Lexical Approach. According to McCarthy (1984:21), raising the learners’ understanding of the collocations of words is a matter of first-rate importance, since the task of learning collocations can present both, interlingual and intralingual problems.

Brown (1974) is one of the early advocates of the importance of collocations in L2 learning and their inclusion in L2 teaching, when he suggested that an increase of the students’ knowledge of collocations will result in an improvement of their speaking and listening comprehension and their reading speed.

In the last two decades, there have been numerous studies in L2 acquisition research that investigated how the knowledge and use of collocations at different levels of proficiency affect learners’ communicative competence and language performance and in that the importance of collocations in L2 learning has been recognized.

Moreover it seems important to mention that most of the studies, investigating the collocational knowledge of students learning English as their L2, indicated students’ poor performance (Fayez-Hussein 1990; Aghbar 1990; Bahns and Eldaw 1993). This can be due to the fact that collocations of the language students are learning are interfering with the collocations of their mother tongue, but also due to the way students are taught English (vocabulary negligence in comparison with grammar and unawareness of the importance of collocations in language learning).

The focus of this paper is to further explain the notion of collocations, the importance of their proper use, to assess the Bosnian learners' knowledge of English collocations and to provide some suggestions on how to teach collocations.

Lexical and grammatical collocations

The most common classification of collocations is the one into lexical and grammatical collocations (Benson, Benson and Ilson 1986). The first category is made up of only lexical items (nouns, adjectives, verbs and adverbs), so Benson, Benson and Ilson list 7 types of lexical collocations:

- L1= verb (which means creation/action) + noun/pronoun/prepositional phrase e.g. *come to an agreement, launch a missile*
- L2= verb (which means eradication/cancellation) + noun e.g. *reject an appeal, crush resistance*
- L3= (adjective + noun) or (noun used in an attributive way + noun) e.g. *strong tea, a crushing defeat, house arrest, land reform*
- L4= noun + verb naming the activity which is performed by a designate of this noun e.g. *bombs explode, bees sting*
- L5= quantifier + noun e.g. *a pack of whales, a piece of advice*
- L6= adverb + adjective e.g. *hopelessly addicted, sound asleep*
- L7= verb + adverb e.g. *argue heatedly, apologize humbly*

The second category consists of a main word (noun, verb, adjective) and a preposition or grammatical structure such as an infinitive or clause, and according to *The BBI Combinatory Dictionary of English* there are 8 basic types of grammatical collocations:

- G1=noun + preposition e.g. *blockade against, apathy towards*
- G2=noun + to-infinitive e.g. *He was a fool to do it.*
- G3=noun + that-clause e.g. *We reached **an agreement that** she would join our team.*
- G4=preposition + noun e.g. *by accident, in agony*
- G5=adjective + preposition e.g. *fond of children, hungry for news*
- G6=adjective + to-infinitive e.g. *it was **necessary to work**, it's **nice to be here***
- G7=adjective + that-clause e.g. *she was **afraid that** she would fail*
- G8=verb patterns (nineteen verb patterns described below):
 - 1 = **verbs allowing dative movement transformation**
He sent the book to him, He sent him the book
 - 2 = **transitive verbs not allowing dative movement transformation**
*They described the book to her, *They described her the book*
 - 3 = **transitive verbs + for** (allowing dative movement transformation)
She bought a shirt for her husband, She bought her husband a shirt
 - 4 = **verb + preposition**
Adhere to the plan, catch up to his friend (minus 'by': by train, other free combinations such as 'in': walk in the park) ('to' overlaps with type B)
 - 5 = **verb + to-inf.**
Began to speak, offered to help
 - 6 = **verb + inf.**(without to)
we must work, he had better go (modals)
 - 7 = **verb + verb-ing**
They enjoy watching TV, I miss going to work (overlaps with E: began reading)
 - 8 = **tr. verb + object+to-inf.**
Asked me to come, forced them to leave (most can be passivized)
 - 9 = **tr. verb + object+inf.** (without to)
She heard them leave, we let the children go to the park (most cannot be passivized)
 - 10 = **verb + verb-ing**

I caught them stealing apples, she heard them leaving (overlaps with I)

11 = **verb + possessive+gerund**

Please excuse my coming late, I remember Bill('s) making that mistake.

12 = **verb + that-clause**

They admitted that they were wrong, she believed that her sister would come (some verbs always take a noun/pronoun object before the that clause: They convinced us that he was innocent.) (some allow insertion of 'the fact': he mentioned the fact that he was guilty.)

13 = **tr. verb + direct object + to be +adj/past participle/(pro)noun**

We consider her to be very capable, The court declared the law to be a violation of civil rights.

14= **tr. verb + direct object+adjective/past participle/(pro)noun**

She dyed her hair red, we found it interesting

15 = **tr. verb + two objects (not normally used in a prepositional phrase with to or for)**

The teacher asked the pupil a question, We bet him ten pounds.

16 = **verb + (obligatory) adverbial (but not a particle)**

He carried himself with dignity.

17 = **verb + interrogative word**

He asked how to do it, she could not decide whether to begin

18 = **it + tr. verb + to-inf/that-clause**

It surprised me to hear that. It puzzled me that he never answered the phone,

19 = **intr. verb + predicate noun/adjective**

He was a teacher, he became an engineer

The Present study

Methodology

The present study examines the collocational knowledge of Bosnian learners of English as a second language.

This study addresses the following research questions:

1. Is Bosnian learners' knowledge of English characterized by great collocational knowledge?
2. Is there a significant difference between the collocational knowledge of lexical and grammatical collocations?
3. Does their collocational knowledge vary depending on the type of lexical and grammatical collocations?

Instruments and target structures

Collocational knowledge in the present study was measured by a Collocational Knowledge Test (CKT) comprising 7 Tasks. The following Table shows different tasks and types of collocations included in each task. For each adequate answer participants were awarded one point. In the case of unanswered items or those inadequately answered they were awarded a score of one. A percentage accuracy score was counted for each participant. When assessing correctness of participants' answers only the correctness of target structures was assessed.

Table 1. Description of the instrument and target structures

Task	Instructions	Types of collocations
Task 1	Translate the following sentences into English	lexical (adjective-noun; verb-noun) grammatical (adjective-to infinitive; tr. verb-object-infinitive; verb- that clause)
Task 2	Translate the following expressions into English	lexical (noun-noun; adjective-noun; verb-adjective; verb-noun)
Task 3	Complete the sentences using suitable adverbs	lexical (verb-adverb)
Task 4	Match the words	lexical (noun-noun; adjective-noun;)
Task 5	Complete the sentences using suitable verbs	lexical (verb-noun, verb-adjective)
Task 6	Complete the sentences using suitable prepositions	grammatical (verb-preposition; preposition-noun, adjective-preposition)
Task 7	Underline the correct word	grammatical (verb-verb ing; verb-to inf)

All target structures were found in two books widely used in Bosnian secondary schools: New Headway Elementary (2011) and New Headway Pre-Intermediate (2012).

Participants

Participants in this study were ninety first- year students of different faculties in Zenica: Faculty of Mechanical Engineering, Faculty of Philosophy and Faculty of Metallurgy and Materials. They had finished different secondary schools (see Figure 1) in various Bosnian cities: Zenica, Busovača, Odžak, Travnik, Maglaj, Tešanj, Kakanj, Jablanica, Žepče, Jajce and Visoko. At the time of testing they had been learning English for approximately nine years.

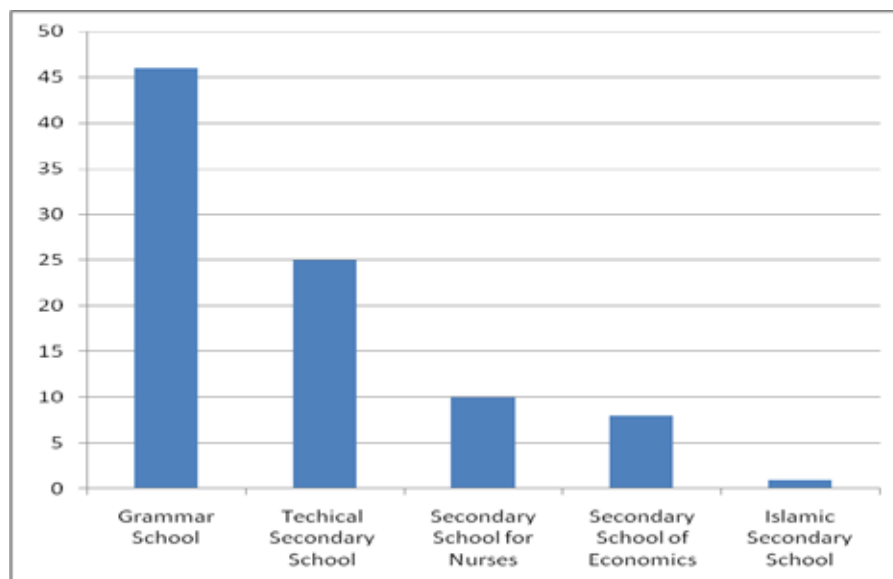


Figure 1. Types of secondary schools participants had finished

Results and discussion

Table 2 shows that the test measuring participants' collocational knowledge in this study is reliable as all the Cronbach alpha coefficients exceed .70 (Cronbach 1951). A very good internal consistency of the whole test is proved with a Cronbach alpha coefficient of .93. The Cronbach Alpha coefficients are lower for the tasks of matching the words and underlining the right choice which could be attributed to the fact that guessing was more probable in these two tasks compared to the other tasks.

Table 2. Reliability measure for the test

Test	Items	Participants	Reliability
CKT	87	90	$\alpha = .93$
Task 1	11	90	$\alpha = .76$
Task 2	11	90	$\alpha = .82$
Task 3	5	90	$\alpha = .72$
Task 4	8	90	$\alpha = .60$
Task 5	21	90	$\alpha = .89$
Task 6	21	90	$\alpha = .81$
Task 7	10	90	$\alpha = .73$

Descriptive statistics for the Collocational Knowledge Test and the tasks it comprises are summarized in Table 3. As can be seen from the data presented in this table, participants did not demonstrate considerable collocational knowledge ($M=42.61\%$) especially taking into account the fact that the collocations included in the instrument were all found in the books of elementary and pre-intermediate level widely used in Bosnian secondary schools. The means for different tasks varied from $M=29.26\%$ to $M= 83.78\%$. Participants found the task of matching two words which form a collocation the most challenging. In addition to this, they demonstrated a limited knowledge of collocations including prepositions. On the contrary they were very successful in completing collocations consisting of verb + adverb¹.

Table 3. Accuracy scores for all measures (n=90)

Test	M	SD	Min	Max
CKT	42.61	17.66	11.50	82.76
Task 1	59.00	24.54	0.00	100.00
Task 2	34.34	26.84	0.00	100.00
Task 3	83.78	24.89	0.00	100.00
Task 4	26.25	20.70	0.00	100.00
Task 5	42.49	26.64	0.00	100.00
Task 6	29.26	19.24	0.00	100.00
Task 7	54.44	26.27	0.00	100.00

¹ This could also be attributed to the small number of items included in this task, so it was not difficult for learners to guess which of the offered words to use in each sentence.

The figure 2. provides a visual representation of mean scores obtained on different tasks.

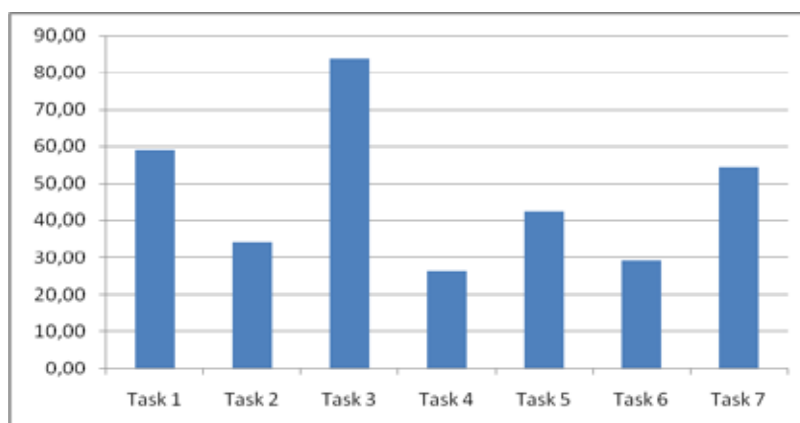


Figure 2. Mean scores on different tasks

One possible reason for their different performance on different tasks might be the fact that although some tasks measured their knowledge of both lexical and grammatical collocations (Task 1) other tasks measured either their knowledge of lexical or their knowledge of grammatical collocations. Hence, besides being interested in learners' collocational knowledge this study addresses the issue of their knowledge of two specific types of collocations: lexical and grammatical. Table 4 indicates that participants' knowledge of lexical collocations is greater (M=44.16%) than their knowledge of grammatical collocations (M=40.51%) and the paired samples T-test shows that the difference between the means obtained on the tasks including lexical and grammatical collocations is statistically significant ($t(89)=2.03$, $p < .05$).

Table 4. Accuracy scores for lexical and grammatical collocations

Type of collocations	M	SD	Min	Max
Lexical	44.16	20.47	2.00	94.00
Grammatical	40.51	18.30	2.70	78.39

When we analyze their knowledge of specific types of both lexical and grammatical collocations we reach some interesting conclusions. When it comes to lexical collocations they demonstrated considerable (M=83.78%) knowledge of Verb - Adverb collocations (Task 3), compared to their knowledge of Verb -Noun (M=42.49%) (Task 5) and especially their knowledge of Noun-Noun or Adjective -Noun collocations (M= 26.25%) (Task 4). Paired samples T-test proves the difference between the aforementioned scores is statistically significant (see Table 5).

Table 5. Paired samples T-test for differences in participants' performance on different tasks

Pairs of tests	t-value	df	p
Task 3-Task 4	21.64	89	.000
Task 3-Task 5	14.16	89	.000
Task 6-Task 7	-11.95	89	.000

This might be attributed to the way they had been taught these different collocations. Surprisingly, in the fourth task they were more successful in matching the words *tennis* and *court* than *shopping* and *mall*, although the contrary would be expected due to the frequency of the latter in the language input.

Task 2 also measured their knowledge of lexical collocations, but this time they were asked to translate collocations from Bosnian into English, and the results reveal (M= 34.34%) that they found this task very challenging. A qualitative analysis shows that their most common errors were due to L1 influence (see Table 6). Most of their errors in this exercise were examples of naïve translation equivalents². In Bosnian the same verb *voziti* is used with both a car and a motorbike, while in English you *drive a car* but you *ride a motorbike*.

Table 6. Examples of participants' errors in translating collocations

Expression	Participants' translation	Correct translation
državni praznik	country's holiday	bank/public/national holiday
crno vino	black wine	red wine
pasti na ispitu	fall on exam	fail an exam
strani jezik	strange language	foreign language
voziti motor	drive motorbike	ride a motorbike
plava kosa	blue hair	blond hair

As for grammatical collocations participants demonstrated a limited knowledge of Preposition-Noun, Verb-Preposition and Adjective- Preposition collocations (Task 6) while their knowledge of Verb-verb ing and Verb-to infinitive collocations (Task 7) was much greater (see Table 5). Again L1 influence was a source of many errors in both the sixth (see 1a, 1b, 1c) and seventh task (see 2a, 2b). Namely, verbs *izbjegavati* (avoid) and *predlagati* (suggest) in Bosnian are usually followed by subordinate clauses introduced with conjunction *da*, so participants used *to* as a word corresponding to *da* in their L1. Participants' limited knowledge of collocations consisting of prepositions might be due to the fact that they had not been taught the use of prepositions so much, while their attention had been definitely more focused on verbs.

1a *I'm meeting your brother on a drink.

1b *It's on the main square.

1c *I'm proud on her.

2a *We avoid to go there.

2b *I suggest to go by train.

² Riđanović (2007) deals with this issue. He defines naive translation equivalents as the use of the most frequent foreign-language translation equivalent of a native-language word or structure in contexts in which that word or structure has a different translation equivalent.

Conclusions

The present study investigates collocational knowledge of Bosnian learners of English and the results suggest that they have limited knowledge of both grammatical and lexical collocations. Participants' poor collocational knowledge might be attributed to the way they were taught English. A study based on a systematic classroom observation would definitely reveal more information about teaching English in Bosnian primary and secondary schools. However, this study indicates that more effort should be made towards developing learners' collocational knowledge, taking into consideration their importance in the process of language acquisition.

Moreover, participants demonstrated greater knowledge of lexical than of grammatical collocations mostly due to their poor knowledge of collocations with prepositions. Therefore, much more attention should be paid to teaching prepositions, which could only be taught taking into account the context they appear in, i.e. teaching collocations with prepositions. Furthermore, it seems that participants' errors are mostly caused by L1 interference which usually results in naïve translation equivalents.

Taking into account all aforementioned suggestions, collocations should be included when teaching all English skills in every single stage of a learner's academic path, from primary to university level. As Cowie stated (1996:389) "native-like proficiency of a language depends crucially on knowledge of a stock of prefabricated units". Teachers should encourage learners to notice and be aware of collocations whenever they learn English. The habit can be formed by making them notice and record language patterns and collocations, and as Islam (2006) noticed, regular awareness raising activities should help students improve their collocational competence as well as fluency. Teachers should also encourage students to use the context in order to guess the meaning of an unknown word, as some research have also shown that the meaning of collocations is highly context dependant (Begagić 2013).

References

- Aghbar, A.** (1990) Fixed expressions in written texts: Implication for assessing writing sophistication. Paper presented at a meeting of the English Association of Pennsylvania State System Universities, October 1990.
- Bahns, J. & Eldaw, M.** (1993) Should we teach EFL students collocations? *System* 21(1), 101-114.
- Begagić, M.** (2013) Semantic preference and semantic prosody of the most common verb-noun collocations in English, a corpus-based study. Unpublished PhD thesis.
- Benson, M., Benson, E., & Ison, R.** (1986a). *The BBI combinatory dictionary of English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, D.** (1974) Advanced vocabulary teaching: the problem of collocation. *RELC Journal*, 5(2), 1-11.
- Carter, R. & McCarthy, M.** (1988) *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Cowie, A.P.** (1996) The "dizionario scolastico": a learner's dictionary for native speakers. *International Journal of Lexicography*, 9(2), 118-31.

- Cronbach, L.J.** (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334.
- Fayez-Hussein, R.** (1990) Collocations: the missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners. In J. Fisiak (Ed), *Papers and studies in contrastive linguistics: The Polish linguistics contrastive project*, 26 (pp. 123-136). Poznan: Adam Mickiewicz University.
- Firth, J.R.** (1957) *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Gitsaki, C.** (1992) *Vocabulary learning and teaching in Greece*. Unpublished MA TESL thesis, Bangor, U.K., University of Wales.
- Halliday, M.A.** (1966) Lexis as a linguistic level. In C. Bazell, J. Catford, M. Halliday and R. Robins (Eds.), *In memory of J.R. Firth* (pp. 148-162). London: Longman.
- Islam, C.** (2006) Lexical approach: What does the lexical approach look like? Retrieved February 18, 2014 from the World Wide Web www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/lexical_approach1.shtml
- McCarthy, M.** (1984) A new look at vocabulary in EFL. *Applied Linguistics*, 5(1), 12-22.
- Ridanović, Midhat** (2007) *Praktična engleska gramatika: uz poređenja s našim jezikom*, 2. dopunjeno izd. Sarajevo: Šahinpašić.
- Robinson, P.J.** (1989) A rich view of lexical competence. *ELT Journal*, 43(4) 274-282.
- Sinclair, J.** (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars L. & S.** (2012) *New Headway Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars L. & S. and Maris, A.** (2011) *New Headway Elementary*. Oxford: Oxford University Press.

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Mirna Begagić

Dr.sc. **Zineta Lagumdžija**, doc.
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
Bihać, BiH
zineta.lagumdžija@gmail.com

FRAZEMI U KNJIŽEVNOM DJELU „MAMA LEONE“ MILJENKA JERGOVIĆA

Sažetak

Pored područja i cilja istraživanja, izbor metode istraživanja u velikoj mjeri zavisi i od vremenskih i finansijskih ograničenja kao i od interesovanja i obrazovanja istraživača. Razvoj informacijskih tehnologija u znatnoj mjeri doprinosi prevazilaženju nekih od navedenih ograničavajućih faktora u izboru metode istraživanja. Mogućnost pohranjivanja korpusa u elektronskoj formi kao i elektronske obrade podataka dali su značajan doprinos razvoju korpusne lingvistike. Korpusi omogućavaju uvid u autentičan jezik te pružaju informacije o učestalosti i kontekstu pojedinih lingvističkih struktura. Iz navedenih razloga korpusna istraživanja preporučljiva su za primjenu u nastavi stranih jezika. Ovaj prilog je prezentacija jednog korpusnog istraživanja u okviru vježbi uz predmet 'Frazelogija' sa studentima germanistike. Analizi su podvrgnuti frazemi u književnom djelu 'Mama Leone' Miljenka Jergovića. U opisanom istraživanju primijenjena je odabrana metodologija rada na vlastitom elektronski pohranjenom korpusu.

Ključne riječi: elektronski korpus, frazem, literarno djelo

PHRASEME IM LITERARISCHEN WERK „MAMA LEONE“ VON MILJENKO JERGOVIĆ

Resüme

Die wichtigsten Faktoren für die Auswahl einer Untersuchungsmethode sind der Gegenstand und das Ziel der Untersuchung. Einen großen Einfluss darauf haben auch die dem Autor zur Verfügung stehenden Fristen und Finanzen, sowie auch Neigungen und Ausbildung des Autors. Die Entwicklung der Informationstechnologien und breite Anwendung von Computern und fachbezogenen Programmen helfen heutzutage, die angegebenen einschränkenden Faktoren zu überwinden. Computerlesbare Korpora, sowie die Möglichkeit der elektronischen Bearbeitung der Korpora, geben einen großen Beitrag der Entwicklung der Korpuslinguistik. Korpora ermöglichen Arbeit mit authentischen Texten und bieten auch Informationen zum Kontext einzelner sprachlicher Strukturen. Deshalb können sie insbesondere im Bereich des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll eingesetzt werden. Dieser Beitrag ist eine kurze Präsentation einer korpusbasierten kontrastiven Untersuchung von Phrasemen im ausgewählten literarischen Werk unter Anwendung der Methodologie zur Erstellung des eigenen elektronischen Korpus und dessen Bearbeitung.

Schlüsselwörter: computerlesbares Korpus, Phrase im literarischen Werk

1. Uvod

Prema prirodi naučnih istraživanja u litaraturi o metodologiji naučnih istraživanja uglavnom se polazi od podjele na dva temeljna tipa naučnih istraživanja: teorijska istraživanja i empirijska istraživanja. Zadaci teorijskih istraživanja su opis, objašnjenje i prognoza istraživanog fenomena, dok se empirijska istraživanja temelje na iskustvu i opažanju. Koliko god ova podjela zvučala jednostavno, ova dva tipa svoju funkciju ispunjavaju na optimalan način tek u trajnom odnosu međusobnog djelovanja. Za definiranje predmeta i cilja empirijskog istraživanja, kao i izbor odgovarajuće metode istraživanja neophodan je određeni teorijski okvir, koji pronalazimo analizom etabliranih teorijskih postavki. Budući da su sve

naučne oblasti u kontinuiranom procesu razvoja, postojeća teorija bi vrlo brzo postala nedostatna, ukoliko je ne bismo dopunjavali rezultatima novih empirijskih istraživanja. Teorija, dakle, daje okvir empirijskim istraživanjima, a rezultati empirijskih istraživanja se potom modificiraju i potvrđuju, pobijaju ili proširuju, dakle razvijaju postojeću teoriju.

Tri osnovna tipa empirijskog istraživanja primjenjivana u svim naukama su anketa, eksperiment i korpusno istraživanje. Ovisno o oblasti nauke, predmetu i cilju istraživanja, svaki od ovih tipova empirijskog istraživanja ima svoje prednosti i nedostatke. Nedostatak ankete sastoji se u tome da ispitanici ne daju uvijek spontane i iskrene odgovore. Kod eksperimenta je teško doći do veće količine podataka, što je često povezano i sa znatnim finansijskim izdvajanjima. Razvoj informacijskih tehnologija omogućava nam u novije vrijeme da tekstove u papirnatom formatu vrlo lako pretvaramo u elektronsku formu, te na taj način i tekstovi u papirnatom formatu postaju dostupni za elektronsku obradu podataka što ubrzava proces istraživanja. Iz navedenog razloga metoda korpusnog istraživanja sve više dobiva na značaju, osobito u lingvistici koja za predmet istraživanja ima jezik, a u kome je upravo tekst najviše rangirana jedinica kako pismene tako i usmene komunikacije.

Rad sa autentičnim tekstovima za nastavu kako maternjeg tako i stranih jezika je od neprocjenjivog značaja. Korpusna istraživanja kod pisanja seminarskih i diplomskih radova već se odavno primjenjuju. Ovaj rad je prikaz primjene metode korpusnog istraživanja u radu na nastavi okviru vježbi uz predmet *Frazeologija* sa studentima germanistike. Analizi su podvrgnuti frazemi u književnom djelu *Mama Leone* Miljenka Jergovića te njihovi prijevodni ekvivalenti u njemačkom jeziku. Budući da se radi o obimnom materijalu u ovom prilogu dati su samo rezultati kvantitativne analize originala na bosanskom jeziku.

2. O metodologiji korpusnog istraživanja u lingvistici

Osamdesetih godina 20. stoljeća počinje se razvijati korpusna lingvistika kao posebna lingvistička disciplina koja se bavi sastavljanjem i vrednovanjem različitih korpusa. Korpusi omogućavaju uvid u autentičan jezik te pružaju informacije o učestalosti i primjeni riječi, gramatičkih kategorija i drugih lingvističkih fenomena. Osim toga korpusi daju i neophodne informacije o kontekstu pojedinih jezičkih jedinica. Najvažnija područja primjene korpusnih istraživanja su: istraživanje jezičnih struktura i varijeteta, sakupljanje materijala za rječnike, pisanje gramatika, nastava stranih jezika, prevođenje i kompjuterska lingvistika (usp. Scherer 2006: 10). Scherer definiira korpus na sljedeći način:

Ein Korpus ist eine Sammlung von Texten oder Textteilen, die bewusst nach bestimmten sprachwissenschaftlichen Kriterien ausgewählt und geordnet werden. Unter Text sind in diesem Zusammenhang nicht nur Produkte der Schriftsprache wie Zeitungsartikel, Romane, Kochbücher, E-Mails, Briefe oder Tagebücher zu verstehen, sondern auch mündliche Äußerungen, sei es in der Form von Vorträgen, Radiosendungen, Telefongesprächen oder dem zwanglosen Gespräch am Mittagstisch. Die Texte, die in einem Korpus enthalten sind, werden als Primärdaten bezeichnet. (Scherer 2006:3)¹

¹ „Korpus je zbirka tekstova ili dijelova tekstova, koji su izabrani i organizirani s određenim ciljem i prema određenim kriterijima. Pod tekstom se ovdje ne podrazumijevaju samo produkti pisanog izražavanja kao što su novinski članci, romani, kuharski priručnici, elektronska pošta, pisma ili dnevници, već i usmeno izražavanje, bilo

Znanstveni kriteriji koje jedna zbirka tekstova mora ispunjavati da bi se mogla smatrati korpusom jesu obim, sadržaj, postojanost i reprezentativnost (Scherer 2006:6ff). Cilj formiranja korpusa je istraživanje primjene jezika u cjelini ili u jednom njegovom segmentu. U ovom drugom slučaju korpus treba biti dobro odabran reprezentativni isječak jezične cjeline koja je predmet istraživanja.

Sadržaj korpusa ovisi o predmetu istraživanja. Stoga je vrlo važno jasno postaviti cilj istraživanja. Izbor vrste tekstova i utvrđivanje njihovog udjela u korpusu vrši se na temelju jasno postavljenog pitanja na koje empirijsko istraživanje treba dati odgovor.

Obim korpusa također ovisi o predmetu istraživanja. U suvremenim se korpusnim istraživanjima obim korpusa mjeri riječima ili rečenicama. Ne postoji recept koji bi propisivao broj riječi u korpusu. Tako, npr. korpus od 20.000 riječi može dati pouzdanu informaciju o učestalosti pojedinih vrsta riječi u standardnom njemačkom jeziku, a trenutno je najveći korpus na njemačkom govornom području *Mannheimer-Morgen-Korpus* s preko 150 milijuna riječi. Institut za njemački jezik u Mannheimu (IDS) danas arhivira veći broj korpusa na njemačkom jeziku s preko dvije milijarde riječi.

Nakon što su utvrđeni sadržaj, obim i struktura korpusa, korpus ne bi trebalo mijenjati, čime bi korpus ispunio i kriterij postojanosti. S obzirom na ciljeve istraživanja svaki korpus ima specifične karakteristike.

Ovisno o polaznom kriteriju postoje različite klasifikacije korpusa (usp. Scherer 16ff). Polazeći, npr. od načina pohranjivanja tekstova razlikuju se elektronski i papirnati korpus. Korpus kao cjelinu treba razlikovati od po potrebi utvrđenih dijelova korpusa. Korpusi sastavljeni od cijelih tekstova stoje naspram tekstnih proba. Zaključeni korpusi razlikuju se od korpusa koji se u svrhu promatranja razvoja jezika uvijek nadopunjavaju novim tekstovima (*statische Korpora* vs. *Monitorkorpora*). S obzirom na vremensku dimenziju razlikuju se historijski korpusi i korpusi savremenog jezika. Ovisno o tome promatra li se jezik u cjelini ili pojedini njegovi varijeteti razlikujemo referencijalne i specijalne korpuse (*Referenz - und Spezialkorpora*). Ukoliko su tekstovi pisani na jednom jeziku, radi se o jednojezičnim korpusima za razliku od višejezičnih korpusa u kojima tekstove nalazimo pisane na više jezika.

Bez obzira na to o kojoj se vrsti korpusa radi u analizi korpusa primjenjuju se dvije osnovne metode: kvantitativna i kvalitativna analiza.

Cilj kvantitativne metode analize korpusa jeste utvrđivanje učestalosti pojedinih fenomena u odabranom korpusu, međusobno uspoređivanje podataka te donošenje zaključaka u vezi s postavljenim ciljem istraživanja.

da je ono u formi predavanja, radioemisija, telefonskih razgovora ili neobaveznih razgovora uz ručak. Tekstovi sadržani u korpusu predstavljaju primarne podatke.“ (prijevod Z. L.)

Cilj kvalitativne analize je pronalaženje određenih jezičnih fenomena, njihovo klasificiranje i interpretacija. Preporučljivo je, međutim, i kod primjene kvalitativne metode analize korpusa potkrijepiti istraživanje određenim statističkim podacima (usp. Scherer 36ff).

I dok su u prethodnim decenijama izbor metode na izvjestan način diktirali stručnjaci koji su se bavili znanstvenom teorijom i metodologijom, na početku 21. stoljeća sve se više nameće shvatanje da primjena određene metode prije svega ovisi o polju istraživanja i cilju istraživanja te pored primjene kvalitativne ili kvantitativne metode sve češće u istraživanjima u različitim područjima znanosti nailazimo i na kombinaciju ovih dviju metoda (usp. Mayring 2001). Razvoj informacijskih tehnologija, a osobito upotreba osobnih računala kao i razvoj softvera za statističku obradu podataka, također doprinose sve češćoj primjeni kombiniranih metoda istraživanja. Opravdanost primjene integrativne kvantitativno-kvalitativne metode predmet je i brojnih radova u posljednjem desetljeću. Prema Mayring (2001) rezultati kvantitativne analize kvalitativnom analizom se mogu dublje opisati. Kvantitativna analiza istovremeno pruža mogućnost izbora reprezentativnog materijala za kvalitativnu analizu te razlikovanje relevantnih od nerelevantnih aspekata istraživanja. Scherer (2006) pored uputa za sastavljanje vlastitog korpusa daje i podatke o postojećim elektronski pohranjenim korpusima te upute za njihovo korištenje. Kad je u pitanju sastavljanje vlastitog korpusa Scherer preporučuje da se prije izbora tekstova i sastavljanja korpusa konkretiziraju sljedeća pitanja (Scherer 2006:53):

1. Šta je zapravo predmet istraživanja?
2. U kojem će varijetetu biti provedeno istraživanje?
3. Koje su jezičke jedinice i strukture relevantne za cilj istraživanja?
4. Hoće li u istraživanju biti primijenjena kvantitativna ili kvalitativna metoda?
5. Koji vremenski period obuhvaća namjeravano istraživanje?
6. Hoće li biti provedeno dijahronijsko ili sinhronijsko istraživanje?

Odgovori na navedena pitanja od presudnog su značaja za vrstu, sadržaj i obim korpusa koji se namjerava sastaviti. Bez obzira na predmet i cilj istraživanja korpusno istraživanje uvijek prema Scherer prolazi kroz sljedeće faze (Scherer 2006:52):

1. formuliranje cilja istraživanja,
2. izbor i sastavljanje korpusa,
3. priprema korpusa,
4. ekscerpiranje relevantnih podataka iz korpusa,
5. obrada podataka,
6. analiza i interpretiranje rezultata istraživanja.

Opisana metodologija rada na vlastitom korpusu bit će primijenjena za analizu frazema u odabranom književnom djelu.

3. Odabrana definicija i klasifikacija frazema

Brojne pokušaje egzaktnog definiranja predmeta frazeologije i utvrđivanja što je moguće objektivnijih kriterija za razgraničenje frazeoloških od slobodnih spojeva riječi najbolje oslikava sljedeća konstatacija:

Istražuju se i opisuju sve više ili manje čvrste veze leksičkih jedinica. Koja vrsta konfiguracija i pridruživanja se izdvaja, analizira i sistematizira kao specijalno područje jezika ovisi o primijenjenim kriterijima. (Fleischer 1982: 5)

Za potrebe ovog istraživanja odabrali smo Burgerovu klasifikaciju frazeologizama na temelju referencijalno-semantičkog kriterija, tj. kriterija funkcije frazeologizma kao jezičnog znaka u procesu jezične komunikacije, za koju smo smatrali da će biti najbolji okvir za osvjtljavanje primjene frazema u odabranom korpusu.

3.1. Semantičko-referencijalni pristup klasifikaciji frazema

Burger (1997) pokušava svojim prijedlogom klasifikacije i terminologije obuhvatiti cijelo područje frazeologije. Na temelju referencijalno-semantičkog kriterija, tj. kriterija funkcije frazeologizma kao jezičnog znaka u procesu jezične komunikacije, Burger dijeli frazeme u tri grupe:

- Referencijalni frazemi (Referenzielle Phraseologismen) odnose se (referiraju) na objekte, procese i stanja u stvarnosti, npr.: *der schwarze Markt* (crna berza), *schwarz arbeiten* (raditi na crno), *Morgenstund hat Gold im Mund* (Ko rano rani dvije sreće grabi).
- Strukturalni frazemi imaju funkciju uspostavljanja gramatičkih relacija u rečenici, npr.: *in Bezug auf* (u odnosu na nekoga/nešto),
- Komunikativni frazemi predstavljaju tipične formulacije za pojedine govorne situacije sa funkcijom uspostavljanja, definiranja, podsticanja, izvršenja ili okončavanja određenog komunikativnog procesa, npr.: *Guten Morgen!* (Dobar dan!), *Wie ich schon sagte...* (Kao što sam rekao...), *Darf ich dazu was sagen?* (Smijem li nešto reći?). Osobito pogodni za otklanjanje poteškoća u formuliranju su komunikativni klišeji tipa: *Wie sagt man?* (Kako se kaže?) *Wie heißt das?* (Šta to znači?) koje govorniku u trenucima kad se pojave poteškoće u formuliranju određenih sadržaja omogućavaju slobodan prostor za traženje odgovarajuće formulacije.

Referencijalne frazeme Burger prema semantičkom kriteriju dalje dijeli u dvije podgrupe i to na imenske i propozicionalne frazeme.

- Imenski frazemi (*Nominative Phraseologismen*) označavaju predmete i procese u objektivnoj stvarnosti, a imaju strukturu ispod razine rečenice, npr. *bitteres Brot* (gorak kruh; težak posao), *Leib und Seele* (duša i tijelo); *ein notwendiges Übel* (nužno zlo).
- Propozicionalni frazemi imaju oblik izreka o predmetima i procesima iz te stvarnosti i strukturu rečenice ili teksta, npr.: *Morgenstund hat Gold im Mund* (Ko rano rani, dvije sreće grabi).

Pored semantičke podjele po referencijalnom kriteriju Burger daje i semantičku podjelu na temelju stupnja idiomatičnosti frazeoloških izraza. Po kriteriju idiomatičnosti Burger (1998: 38) frazeme dijeli u tri skupine: idiomi ili potpuno idiomatizirani frazemi, djelimično idiomatizirani frazemi i kolokacije (slabo idiomatizirani frazeološki izrazi).

Propozicionalne frazeme (frazeme sa strukturom rečenice) Burger po sintaktičkom i tekstno-lingvističnom kriteriju dijeli u dvije podgrupe čvrste fraze i tope.

Čvrste fraze sadrže obavezno subjekt, finitni glagolski oblik i jedno prazno mjesto (obično atribut ili objekt u dativu) kojim se veže za kontekst, npr.:

jmds. Aktien steigen (nekome skače cijena)

jmdm fällt ein Stein vom Herzen (nekome pada kamen sa srca)

Topi su zatvorene rečenice koje se nikakvim leksičkim elementima ne moraju vezati za kontekst. Burger u tope ubraja dvije podgrupe frazeoloških izraza: poslovice i komunikativne klišeje. Poslovice su veoma važna podgrupa frazema, a u jeziku mogu funkcionirati kao: opomena, argument, potvrda, utjeha, npr.:

Ein Unglück kommt selten allein (Nesreća nikad ne dolazi sama),

Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm (Iver ne pada daleko od klade) itd.

Komunikativni klišeji, koje Burger još naziva „pragmatički idiomi“, su frazeološki spojevi sa strukturom rečenice ograničeni na određenu govornu situaciju i imaju više pragmatičnu nego značenjsku ulogu. Ove su konstrukcije konstatacije nekih opće poznatih činjenica u smislu izražavanja određenog stava govornika prema njima, a koji je često vrednovanje ili pravdanje određenih radnji ili događaja. Tako npr. rečenica *Man lebt ja nur einmal* (Jednom se živi) je opće poznata istina, a njeno izricanje ima funkciju pravdanja i isprike u situaciji kad je govornik između ostalog počinio nešto loše. Fleischer ove spojeve definira kao „ustaljene formulacije, primjedbe, uzvike koje nam jezik za određene situacije stavlja na raspolaganje spremne za upotrebu“ (Fleischer 1997: 126).

4. Tok i rezultati istraživanja

4.1. Definiranje predmeta istraživanja

Istraživanje je provedeno korak po korak u skladu s uputama Carmen Scherer (*Korpuslinguistik, 2006: 52.*) te prati preporučenu metodologiju i daje odgovore na pitanja postavljena u drugom poglavlju:

1) Šta je predmet istraživanja?

Frazeologija je obavezan kolegij u 8. semestru na Odsjeku za njemački jezik i književnost. Na vježbama iz frazeologije se na autentičnim tekstovima, a na temelju relevantne teorije iz oblasti frazeologije, prepoznaju, analiziraju i klasificiraju jezičke jedinice koje po svojoj strukturi odgovaraju definiciji frazema. Analiza se vrši na originalnim njemačkim tekstovima ili analizom prijevodnih ekvivalenata kako s bosanskog na njemački tako i s njemačkog na bosanski jezik.

2) U kojem će varijetetu biti provedeno istraživanje?

Predmet istraživanja opisanog u ovom radu je kontrastivna analiza upotrebe frazema u književnom tekstu i njihovih prijevodnih ekvivalenata u njemačkom jeziku. Izabrano je književno djelo poznatog bosanskohercegovačkog književnika Miljenka Jergovića *Mama Leone* (Sarajevo: Zoro, 2007), koje je prevedeno i na njemački jezik (Klaus Detlef Olof u.a.), a koje je kao zbirka priča bilo pogodno za analizu relativno zaokruženih cjelina.

3) Koje su strukture relevantne za cilj istraživanja?

Kao radnu definiciju za definiranje frazeoloških struktura odabrali smo Tanovićevu definiciju.

Relevantni za cilj istraživanja su, dakle, svi “ustaljeni leksički spojevi, koji se reproduciraju u govoru kao gotove cjeline. Ovi spojevi mogu biti različiti po sastavu i funkciji, ali njihova osnovna i zajednička karakteristika je ustaljenost“ (Tanović, 2000: 29f). Osnovne karakteristike ovih struktura su preneseno i slikovito značenje, ekspresivnost i nezamjenjivost bilo koje od frazeoloških komponenti njezinim sinonimom.

4) Hoće li u istraživanju biti primijenjena kvantitativna ili kvalitativna metoda?

Na časovima su detaljno analizirane sve osobine registriranih frazema, kao i njihovi prijevodni ekvivalenti u njemačkom jeziku. Primjenjivana je dakle kombinacija kvantitativne i kvalitativne metode. Zbog obima materijala u ovom radu prikazani su samo rezultati kvantitativne analize bosanskog dijela korpusa.

5) Koji vremenski period obuhvaća namjeravano istraživanje?

Istraživanje se vrši na književnom djelu *Mama Leone* bosanskohercegovačkog književnika Miljenka Jergovića. Vremenski period u kome je provedeno istraživanje je jedan semestar.

6) Hoće li biti provedeno dijahronijsko ili sinhronijsko istraživanje?

Jezik književnih djela bilježi jedan trenutak u razvoju jezika, te se dakle radi o sinkronijskom istraživanju.

4.2. Faze provedenog korpusnog istraživanja

4.2.1. Cilj istraživanja

Prvobitni cilj analize frazema u književnom djelu bio je utvrđivanje znanja stečenog na časovima predavanja iz predmeta Frazeologija. U svrhu ispunjavanja kriterija reprezentativnosti korpusa odabrano je djelo višestruko nagrađivanog bosanskohercegovačkog autora Miljenka Jergovića *Mama Leone*, koje je prevedeno na njemački jezik, a i raspoloživo u elektronskoj formi, te pogodno za obradu na računaru.

4.2.2. Izbor i sastavljanje korpusa

Pilot istraživanje ukazalo je na kvalitetan materijal i na mogućnost da se timskim radom uz primjenu metoda korpusne analize obradi cijelo književno djelo i tako postigne značajan uvid u učestalost pojavljivanja i vrstu frazema u odabranom djelu. Svaki od 15 studenata dobio je po 2 priče (u prosjeku 15-20 stranica teksta) iz kojih je trebalo izdvojiti i boldirati sve ustaljene fraze s minimalnim kontekstom i njihove prijevode na njemački jezik.

4.2.3. Priprema korpusa

Studenti su prezentirali svoj dio materijala pohranjen u elektronskoj formi pred cijelom grupom. Zajednički se raspravljalo o svakoj strukturi i o stupnju ekvivalencije prijevoda na njemački jezik. Na taj način je korpus pripremljen za klasifikaciju i nije mijenjan, čime je ispunjen kriterij postojanosti korpusa. Budući da je kako za prepoznavanje tako i za klasificiranje frazeoloških struktura koje se pojavljuju u korpusu potreban određen teorijski okvir, na prvih nekoliko časova studenti su prezentirali određen broj referata koje je nastavnik zadao ciljano u skladu sa strukturama koje se pojavljuju u korpusu. Kroz referate su obrađeni sljedeći teoretski aspekti: definicija frazeološke jedinice, klasifikacija frazeoloških jedinica, propozicionalni frazemi, pragmatički frazemi, specijalne klase frazema i varijacije i modifikacije frazema. Pokazalo se da predmetu i cilju istraživanja najviše odgovara Burgerova klasifikacija prema semantičkom kriteriju (usp. 3.1.), tj. kriteriju značenja frazema.

4.2.4. Ekscerpiranje relevantnih podataka iz korpusa

Iz rečenica s frazeološkim strukturama studenti su u ovoj fazi istraživanja na temelju odabrane klasifikacije i na časovima analiziranih svojstava svake frazeološke strukture pravili liste utvrđenih klasa frazeoloških jedinica iz odabranog književnog djela. Frazemi su pridruživani sljedećim klasama:

Nominativni frazemi označavaju/ imenuju predmete i procese u objektivnoj stvarnosti. Imaju strukturu ispod razine rečenice, npr. mali zeleni, čvrsta odluka itd.

Propozicionalni frazemi imaju oblik izreka o predmetima i procesima iz te stvarnosti. Imaju strukturu rečenice ili teksta, npr.: Ima nas svakakvih.

Propozicionalni frazemi dijele se u dvije podgrupe: čvrste fraze i tope (zatvorene rečenice).

Čvrste fraze sadrže obavezno finitni glagolski oblik i jedno prazno mjesto kojim se vežu za kontekst: (nekome) pada kamen sa srca/ nekoga hvata strah/ neko okreće novi list.

Topi se ne moraju vezati za kontekst. Primjeri: Gdje mi je bila pamet/ Sve sami belaj i kijamet/ Majka mu stara.

4.2.5. Obrada podataka i interpretiranje rezultata istraživanja

Ukupan broj frazema koje su studenti izdvojili iz analiziranog književnog teksta, a koji odgovaraju datoj radnoj definiciji frazema iznosi 273, od čega različitih struktura 130. Razliku između ova dva broja čine, dakle, frazemi koji se u tekstu pojavljuju više puta. Registrirano je 39 različitih nominativnih frazema, 62 ustaljene fraze i 29 frazema sa strukturom rečenice.

Nominativni frazemi ponašaju se kao pojedine vrste riječi te razlikujemo imeničke, glagolske, pridjevske, priložne, prijedložne, vezničke, uzvične i pronominalne frazeme.

Imenički frazemi	novi početak / sretan završetak / herojska vremena / ni kućeta ni maćeta / blažena djeca/ izgubljene bitke i ratovi /svjetska javnost/ prazan pogled / teški kapci/ dijete iz dobre kuće/ daleki put	
Pridjevski frazemi	ljepša od ljepše/, kao džin iz bajki / kao u bajci/ za čistu peticu/ iz dobre kuće/	
Priložni frazemi	Način:	korak po korak / laka srca, / iz čista mira/ ni za živu glavu/ Boga radi / svako na svoju stranu / prosto ko pasulj
	Vrijeme:	od ranih nogu / i dan danas/ za moga akta
	Mjesto:	iza sedam gora i sedam mora/ svako na svoju stranu/ sa svih strana svijeta
	Uzrok:	u znak sjećanja
Uzvični frazemi:	Bože dragi! / Bože blagi!/ Dabogda umrli!	
Glagolski frazemi:	razvući osmijeh/ nemati pojma/ donositi zaključke / pasti na pamet, dobiti rat	

Ustaljene fraze

započeti priču/ pričati nešto deseto / pričati gluposti/ brbljati o svemu i svačemu/ praviti od sebe budalu / biti uhvaćen u laži/ skinuti sramotu s vrata/ osušiti se kao suha šljiva/ šutati kao grob/ okrenuti novi list / krenuti u svijet/ zasukati rukave/ udarati ko lud/ propustiti priliku/

biti nekom rame za plakanje / (biti nekom) prva i posljednja nada/ imati životni san/ zaspati kao dijete/ ježi mi se koža/ hvata me jeza / hvata me strah/ plakati niz leđa/ tjerati nekoga u plač/ ubiti strah/ ostati bez glave/ spasiti glavu/ izgubiti glavu/ otići zauvijek/ biti u crnini/ biti u godinama za apoteku/ biti načisto s Bogom/ vidjeti svoga Boga/ vrug mu Ne da mira/ ukazati se poput duha/ vjerovati vlastitim očima/ vjerovati nekome na riječ/ zakolutati očima/ nisam mogao ni sanjati/ imati uho za takve stvari /tražiti vraga/ stajati nekome na putu/ nabijati nekome nešto na nos/ pasti nekome u ruke/ život je iza nekoga/ podmetnuti leđa/ ugušiti nekoga pitanjima/ srušiti svijet/ pročitati nekome nešto s lica/ prenositi s koljena na koljeno/ gledati nekome ravno u oči/ gledati nekog ispod oka/ gledati nekoga krajem oka/ spuštati pogled/ ne vidjeti prst pred očima/ loviti priliku/ slijegati ramenima i rukama/ smijati se kao blesav/ otići zauvijek/ srce nekome lupa kao ludo/ tražiti rupu u zakonu/ vrtjeti se po glavi/ imati pravo

Topi (zatvorene rečenice)

Gdje bolan/ Nije važno/ Boga pitaj/ Nije svaki brod Titanic/ Ima nas svakakvih/ Da ih je tražio, bolje ne bi našao/ Tako se barem pričalo/ Što bi se reklo/ Majka mu stara/ Bog te pita/ Jadna mu majka/ Vraže jedan/ Ovo nije cirkus/ Život nije bajka/ Ko boga te molim/ Nešto je drugo u pitanju/ Sve sami belaj i kijamet/ Bog da mu dušu prosti/ Bože ti mene sačuvaj/ Koji sam ja konj/ Gdje mi je bila pamet/ Nesretnik je dušu ispiso/ Muka mi je od toga/ Šta ti znaš o tome/ Šutim kao grob/ Bilo je to vrijeme/ I bi (Alma) i ne bi (Alma)/ Šta ti znaš o tome/ Muka mi je od toga/

5. Zaključak

Istraživanje je pokazalo da književnik Miljenko Jergović frazeme vrlo često koristi kao stilsko sredstvo za postizanje ekspresivnih efekata u analiziranom djelu. Primjeri frazeoloških struktura registriranih u obrađenom korpusu vrlo ekspresivno oslikavaju kolorit kulture jednog podneblja u određenom vremenskom periodu. Analiza korpusa još jedanput pokazuje i povezanost pojedinih klasa frazema s vrstom teksta, te da su literarna djela domena za upotrebu osobito frazeoloških struktura u formi ustaljenih fraza i zatvorenih rečenica, koje su po svojoj funkciji uglavnom pragmatički frazemi.

Pored realiziranja obrazovnog cilja, dakle, učvršćivanja znanja iz predmeta Frazeologija, istraživanje je imalo za cilj i razvijanje osjećaja studenata za timski rad. Svi studenti su imali književno djelo u elektronskoj formi, te su i svoj dio korpusa obrađivali u elektronskoj formi. Na časovima je materijal prezentiran i bio na raspolaganju u elektronskoj formi. I na kraju konstatacija jedne studentice „Od šume materijala mi smo ipak nešto napravili i naučili. Hvala kompjuteru.“ I hvala studentima 4. godine Germanistike u Bihaću (2012/2013) na konstruktivnoj suradnji.

6. Literatura

- Burger, Harald (1982): *Handbuch der Phraseologie*/ von Harald Burger, Annelies Buhofer u. Ambros Sialm. – Berlin; New York: de Gruyter.
- Burger, Harald (1998): *Phraseologie . Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.

- Duden (1998): *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*. Mannheim/ Leipzig/ Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Fink, Željka (1999): *Uzvični frazemi-replike kojima se izražava čuđenje*. U *Teorija i mogućnosti primjene pragmalingvistike – zbornik*. Zagreb; Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, str. 221-224.
- Fleischer, Wolfgang (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, 2. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1).
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayringd>.
- Jergović, Miljenko (2007): *Mama Leone*. Sarajevo: Zoro.
- Kunczik, Michael / Zipfel, Astrid (2006): *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*. Preveli Anika Rešetar i Dubravka Sušilović. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
- Mayring, P. (2001): *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*.
- Mrazović, Pavica/ Primorac Ružica (1991): *Nemačko-srpskohrvatski frazeološki rečnik*. Beograd: Naučna knjiga.
- Scherer, Carmen (2006): *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Tanović, Ilijaz (2000): *Frazeologija bosanskoga jezika*. Sarajevo.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada
Lektor: dr. Amira Dervišević

Dr sc. **Tijana Vasiljević Stokić**
Slobomir P Univerzitet
Doboj, BiH
stokic@gmail.com

Dr sc. **Vesna Polovina**, red. prof.
Filološki fakultet u Beogradu
Beograd, Srbija
v.polovina@gmail.com

JEZIČKE KOMPETENCIJE I METALINGVISTIČKA KOMPETENCIJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG

Sažetak

Kompetencija predstavlja apstraktnu sposobnost za proizvođenje rečenica; a djelatnost koja predstavlja tu sposobnost predstavlja izbor određenog iskaza u određenoj prilici, koji zavisi od različitih situacionih varijabli. Savremena psiholingvistička i sociolingvistička istraživanja prave razliku između lingvističke kompetencije (gramatičke stručnosti) i komunikacijske kompetencije (pragmatična osposobljenost). Metalinvistička kompetencija je sposobnost analiziranja jezika kao stvari, jezika kao procesa i jezika kao sistema. Metalingvistička svijest je poznavanje lingvističkih formi i struktura. U ovom radu, polazeći od pretpostavke da je metalingvističko znanje vrsta eksplicitnog znanja koje se odnosi na znanje pojedinca u vezi sa L2 kojeg uči, cilj je bio da se ispita i utvrdi da li eksplicitne vježbe gramatike utiču na razvoj metalingvističke kompetencije.

Ključne riječi: jezičke kompetencije, lingvistička kompetencija, komunikacijske kompetencije, metalingvistička kompetencija

LANGUAGE COMPETENCE AND METALINGUISTIC COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Abstract

Competence is an abstract capability of the sentence production, whereas the activity which represents this capability is the choice of a certain utterance in a specific situation that depends on the different situational variables. Modern psycholinguistic and sociolinguistic researches make the difference between the linguistic competence (grammar knowledge) and communicative competence (pragmatic ability). Metalinguistic competence is an ability to analyze the language as the thing, as the process and as the system. Metalinguistic knowledge is the knowledge of linguistic forms and its structures. Since the hypothesis in this paper is that the metalinguistic knowledge is the part of the explicit knowledge which refers on the individual knowledge of the L2, the aim of this paper is to analyze and confirm whether the explicit exercises influence on the metalinguistic competence development.

Key words: language competence, linguistic competence, communicative competence, metalinguistic competence

Riječ kompetencija je latinskoga porijekla (competare, competentia = postizati, biti bolji). Milan Vujaklija u *Leksikonu stranih reči i izraza* navodi da “kompetencija znači nadležnost, merodavnost; sposobnost (ili: pozvanost sudije za suđenje ili ocenjivanje; polje rada (ili područje) nekog nadležstva...” (Vujaklija, 1989:447).

Kompetencija (eng. competence), kako smatraju psiholingvisti, predstavlja apstraktnu sposobnost (eng. ability) za proizvođenje rečenica, a djelatnost koja predstavlja tu sposobnost predstavlja izbor određenog iskaza u određenoj prilici, koji zavisi od različitih situacionih varijabli. To ukazuje da postoje faktori koji utiču na preklapanje jezičke sposobnosti i jezičke djelatnosti. Međutim, to se najvjerovatnije nikada ne desi u potpunosti.

Prema shvatanjima Pavličević-Franić, savremena psiholingvistička i sociolingvistička istraživanja prave razliku između: lingvističke kompetencije (gramatička stručnost) i komunikacijske kompetencije (pragmatična osposobljenost) (Pavličević-Franić, 2005).

Metalingvistička kompetencija/metalingvistička svijest ili znanje

U zajedničkom istraživanju pod nazivom *Metalinguistic knowledge in instructed L2 learning: An individual difference variable?* autorke Roer i Ganem-Gutierrez definišu metalingvističko znanje kao “eksplicitno ili deklarativno znanje u vezi sa sintaktičkim, morfološkim, leksičkim, pragmatičkim i fonološkim karakteristikama stranog jezika koji uči” (Roehr i Ganem-Gutiérrez, 2008).

Prema Elis, metalingvističko znanje ili svijest je poznavanje lingvističkih formi i struktura. To je sposobnost analiziranja jezika kao *stvari*, jezika kao *procesa* i jezika kao *sistema*. Metalingvistička sposobnost je mogućnost da se eksplicitno isprave i objasne greške i da se identifikuju i opišu gramatičke kategorije stranog jezika (Ellis, 2004).

U radu *Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja* Kodžopeljić navodi: “Metalingvistička svest se, na generalnom nivou, može definisati kao sposobnost individue da razmišlja o jeziku, manipuliše njegovim strukturnim karakteristikama, kao i da jezik sam tretira kao objekt mišljenja, a što je u suprotnosti sa korišćenjem jezičkog sistema za produkciju i razumevanje iskaza (Kodžopeljić, 1996). Najčešće se govori o četiri tipa metalingvističkih sposobnosti (Tunmer, Pratt i Herriman, 1984). To su fonemska svijest, svijest o riječima, sintaksička svijest i pragmatička svijest.

Prema shvatanjima Kodžopeljić, možemo govoriti o sljedećim vidovima metalingvističke svijesti:

- svijest o glasovnoj strukturi riječi koja se ogleda u sposobnosti da se analiziraju riječi i podijele na njihove sastavne elemente (slogove i glasove), kao i da ih sintetišu iz njih;
- svijest o riječima, odnosno formiran pojam riječi, koji se manifestuje kroz nekoliko aspekata: sposobnost definisanja termina "riječ", shvatanje arbitarnosti veze između riječi i predmeta koji simbolizuje i razlikovanje semantičkih i fonoloških komponenata reči;
- sintaksička svijest koja predstavlja sposobnost procjene gramatičke adekvatnosti iskaza i
- pragmatička svijest je svijest o adekvatnosti poslate poruke, evaluacija razumljivosti i konzistentnosti informacija, prilagođavanje strukture iskaza prema osobinama sagovornika i sl.) (Kodžopeljić, 1996: 2).

Dileme vezane za nastavu gramatike

Da li gramatiku treba predavati – pitanje je kojim su se bavili mnogi teoretičari od Krašena (Krashen 1985) koji smatra da nastava gramatike ne doprinosi značajno učenju jezika do Roda Elisa (Ellis 2004), koji u svom istraživanju zaključuje da postoje jasni dokazi koji govore u prilog nastavi gramatike, koja ne treba da se bazira isključivo na formi, već i na značenju i upotrebi različitih gramatičkih struktura.

Lončarević i Subotić pominju najveće protivnike uključivanja gramatike u nastavu stranog jezika, odnosno zagovornici prirodnog učenja jezika, Krašena i Terela (1983), koji su smatrali da usvajanje jezika nužno ne treba da podrazumijeva i gramatičku tačnost. Oni ne odbacuju u potpunosti ideju da veći korpus gramatike treba usvojiti, u pojedinim slučajevima čak i učiti, ali su saglasni da komunikativni model nastave stranog jezika omogućuje učenicima da nauče gramatiku posredstvom razumljivog i značenjskog inputa. Zagovornici “monitoring” hipoteze (eng. Monitor hypothesis) smatraju da je gramatika od perifernog značaja u nastavi jezika i navode: „Izbjegavamo usmeno tumačenje gramatike u nastavi, jer nas ona odvodi daleko od aktivnosti na usvajanju jezika“ (Krashen and Terrell, 1983: 144). Prirodni pristup zagovara tezu da nastava koja se oslanja na gramatiku, bez obzira u kojoj mjeri je data u kontekstu, ne može biti efikasna, jer negativno utiče na komunikaciju. U nastavi bi, tako, trebalo izbjegavati gramatička pravila, jer pravila skreću pažnju sa aktivnosti koje vode usvajanju jezika. Ako se, ipak, daju izvjesna gramatička objašnjenja, to je potrebno raditi pomoću kraćih i jednostavnih tumačenja koja se mogu dati i na maternjem jeziku. Drugim riječima, gramatiku treba ograničiti na situacije gde neće doći do interferencije sa komunikacijom, što znači da u ovakvom modelu nastava gramatike ima veoma ograničenu ulogu (Lončarević i Subotić, 2010:65).

Uloga eksplicitnog i implicitnog znanja

Makaro i Masterman su uradili istraživanje pod nazivom *Does intensive explicit grammar instruction make all the difference*. Autori tvrde da u nauci postoji veliko interesovanje za odnos između eksplicitnog i implicitnog gramatičkog znanja i njihovog uticaja na usvajanje stranog jezika. Opšte prihvatljiva činjenica je ta da se eksplicitno znanje usvaja putem kontrolisanih procesa deklarativnog pamćenja ili sjećanja, dok se implicitno znanje usvaja putem manje kontrolisanih ili čak podsvjesnih procesa (Macaro and Masterman, 2006: 299).

Šta se tačno podrazumijeva pod terminom eksplicitna nastava gramatike?

U ovom radu, mi ćemo eksplicitnu nastavu gramatike definisati na onaj način na koji su to uradili mnogi autori, pa i Makaro i Masterman.

“Postaviti kao osnovni cilj časa (ili barem dela časa) objašnjavanje morfosintaksičkih pravila i način na koji oni funkcionišu, sa određenim osvrtom na metalingvističku terminologiju, i objezbediti primjere ovog pravila u lingvističkom, mada ne obavezno i u funkcionalnom, kontekstu. (Macaro i Masterman, 2006: 298)

Ellis u radu pod nazivom *Explicit Grammar Instruction learners' explanation of specific linguistic features* postavlja pitanje - ukoliko se gramatika predaje eksplicitno može li ona onda da postane automatska i da se jezik razumije i proizvede bez konstantnog pribjegavanja pravilima koja i proizvode eksplicitno znanje na prvom mjestu. Suprotno tome, može li se razmišljati o jeziku koji se usvoji implicitno onda kada to od njega zahtijeva situacija ili zadatak? Implicitno učenje jezika dešava se za vrijeme fluentnog razumijevanja i proizvodnje. Eksplicitno učenje jezika se javlja u svjesnim naporima razumijevanja značenja i početka razgovora (Ellis, 2004).

Prema Skotu (Scott, 1989) predlagači eksplicitne nastave gramatike insistiraju na važnosti podučavanja pravila i gramatičkih struktura svjesno u cilju razvijanja komunikativne kompetencije. Na osnovu rezultata svojih istraživanja Kanal i Svejn (Canale i Swain, 1988) definišu komunikativnu kompetenciju kao onu u kojoj postoji sinteza znanja osnovnih gramatičkih načela, znanja o tome kako se jezik koristi u društvenim kontekstima za obavljanje komunikativnih funkcija, te kako se komunikativne funkcije mogu spajati prema načelu diskursa.

Implicitno nasuprot eksplicitnog učenja gramatike

Pojedini teoretičari se implicitno zalažu za *induktivno* učenje gramatičkih principa jer polaze od teze da je strani jezik moguće usvojiti na isti način na koji usvajamo i maternji jezik – tako što ćemo biti u stalnom kontaktu sa tim jezikom, što ćemo ga koristiti i stvarati navike da ga koristimo. Induktivni metod omogućava da se jezik, pa tako i gramatika tog jezika, uči i usvaja na osnovu primjera koje čujemo, pa je riječ o gramatici govornog jezika.

Sa druge strane, pojedini lingvisti se zalažu za drugačiji pristup. Hol (Hall, 1998) smatra da se viši oblici jezika moraju učiti eksplicitno. Po njegovom mišljenju, gramatička pravila i jezičke strukture se mogu izvoditi indukcijom, ali je to spor proces i za njihovo usvajanje je potrebno mnogo više vremena. Međutim, kada se gramatika stranog jezika uči na času eksplicitnom metodom u vidu predavanja i vježbanja, to zahtijeva od nastavnika da osmisli prezentaciju, da ima u vidu da se mentalne sposobnosti učenika razlikuju, da odabere strategije učenja koje će odgovarati različitim stilovima učenja, te da ima u vidu da, po mnogima, ova materija često može biti prilično dosadna.

Ruiz-Funes ističe da formalna nastava gramatike pozitivno utiče na brzinu učenja stranog jezika, na tačnost i na trajno zapamćivanje (Ruiz-Funes, 1999: 2). Eksplicitno lingvističko znanje uključuje znanje o gramatici. Kroz formalno, odnosno funkcionalno vježbanje ono postaje dio učenikovog implicitnog lingvističkog znanja. Eksplicitno znanje gramatike se može primijeniti na čitanje, pisanje ili govor, odnosno, ono se može pretvoriti u implicitno znanje jezika koje na indirektan način pozitivno utiče na ovladavanje procesima govora, pisanja i čitanja. Teoretski, nastava gramatike vodi poboljšanju jezičkih kompetencija. Kako se nastava stranog jezika može prilično slobodno definisati kao način da se pomogne učenicima da savladaju jezik, više se ne postavlja pitanje izbora – predavati gramatiku ili ne, gramatika ili razvijanje komunikativnih vještina, već treba pronaći izbalansiranu kombinaciju

između nastave gramatike i tečnog usvajanja jezika (analiza i kontrola) uzimajući u obzir faktore kao što su učenikove potrebe, očekivanja, ciljevi nastave, itd.

Zaključak

Nakon ovih osvrti na teorijsku i metodičku literaturu zaključili smo da većina autora izdvaja metalingvističku kompetenciju, kao svojevrsno poznavanje i sposobnost analiziranja jezika, kao i da se ona često posmatra u vezi sa pojedinačnim jezičkim nivoima i drugim aspektima jezičke delatnosti.

Drugi zaključak do kojeg samo došli odnosi se na pitanje usvajanja gramatike. Ukoliko se gramatika predaje eksplicitno može li ona onda da postane automatska i da se jezik razume i proizvede bez konstantnog pribegavanja pravilima koja i proizvode eksplicitno znanje na prvom mestu. Suprotno tome, može li se razmišljati o jeziku koji se usvoji implicitno onda kada to od njega zahteva neka situacija ili zadatak? Smatra se da se implicitno učenje jezika dešava se za vreme fluentnog razumijevanja i proizvodnje. Eksplicitno učenje jezika se javlja u svesnim naporima razumevanja značenja, početka razgovora i nekim drugim specifičnim situacijama.

Oni autori koji zastupaju stav da eksplicitne nastave gramatike mora imati svoje mesto u nastavi stranog jezika insistiraju na važnosti podučavanja pravila i gramatičkih struktura upravo u cilju razvijanja komunikativne kompetencije, jer se i ona, komunikativna kompetencija, definiše kao sinteza znanja osnovnih gramatičkih načela, znanja o tome kako se jezik koristi u društvenim kontekstima za obavljanje komunikativnih funkcija, te kako se komunikativne funkcije mogu spajati prema načelu diskursa. Osim toga neki autori smatraju da se viši oblici jezika moraju učiti eksplicitno. Iako se gramatička pravila i jezičke strukture mogu izvoditi indukcijom, to je spor proces i za takvo usvajanje pravila jezičkog sistema je potrebno mnogo više vremena.

Literatura

- Canale M. and Swain M. (1988), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*,), 1,1, pp 1-47.
- Ellis, R. (2004): The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning* 54(2): 227-75.
- Hall, C. (1998) Overcoming the grammar deficit: the role of information technology in teaching German grammar to undergraduates, *Canadian Modern Language Review*, 55(1), 41-60.
- Kodžopeljić, J. (1996). *Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja*. Psihologija. Društvo psihologa Srbije. Beograd.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Alemany Press/Regents/ Prentice Hall.
- Lončarević, M. i Subotić, Lj. (2010). *Uloga gramatike u nastavi stranog jezika*. Norma, Pedagoški fakultet, Sombor.

- Macaro, e., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
- Pavličević – Franić, D. (2005.), *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Roehr, K i Ganem-Gutiérrez, G.A. (2008). Metalinguistic knowledge in instructed L2 learning: An individual difference variable. University of Essex. UK.
- Ruiz-Funes, M. (1999). Understanding the Role of Grammar in Proficiency-Oriented Instruction. ERIC Clearinghouse, Washington.
- Scott, V.M. (1989). An Empirical Study od explicit and implicit teaching strategies in French. *The Modern Language Journal*, 73. No1, 14,22.
- Tunmer, W.E., Pratt, C & Herriman, M.L, (1984). Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications. Berlin, New York I Springer-Verlag
- Vujaklija, M. (1989). *Leksikon stranih reči i izraza*. Štampar Makarije. Beograd.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Mira Stanišev

Dr.sc. **Katica Balenović**

Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću

Gospić, Republika Hrvatska

balenovick@net.hr

USVAJANJE ENGLSKIH ČLANOVA U GOVORNIKA HRVATSKOG I SLIČNIH SLAVENSKIH JEZIKA

Sažetak

Ovladavanje engleskim određenim i neodređenim članom, kao prototipnim oznakama kategorije određenosti i neodređenosti, većini učenika engleskoga kao stranoga jezika predstavlja znatan problem, neovisno o njihovu stupnju ovladanosti engleskim jezikom (početni, srednji ili napredni). Istraživanja su pokazala kako je taj problem još veći (Lightbown i Spada, 2006.) kod govornika čiji prvi jezik nema člana (na primjer izvornim govornicima slavenskih jezika). U radu se rasvjetljava navedeni problem analizom istraživanja o usvajanju engleskih članova kod govornika hrvatskog i njemu srodnih jezika (Trenkić, 2007; Zergollern Miletić, 2008). Poseban je osvrt stavljen na autoričino istraživanje provedeno u sklopu projekta Usvajanje engleskoga jezika od rane dobi: Analiza učenikova međujezika.

Ključne riječi: *engleski članovi, usvajanje, engleski jezik, slavenski jezici*

ACQUISITION OF ENGLISH ARTICLES BY SPEAKERS OF CROATIAN AND SIMILAR SLAVIC LANGUAGES

Abstract

Acquisition of the English definite and indefinite article as the prototypical markers of definiteness and indefiniteness is the problem to the most of of EFL learners, no matter of the level of EFL learning (elementary, intermediate, advanced). The research findings show that the problem is even bigger among the speakers whose first language doesn't contain articles (Lightbown and Spada, 2006). This paper illuminates the problem by giving the analysis of the studies on the acquisition of English articles among the speakers of Croatian and other similar languages (Trenkić, 2007, Zergollern Miletić, 2008). The special emphasis is put on the study conducted by the author within the framework of a large project Early Acquisition of English as a foreign language: the analysis of the learner's interlanguage.

Key words: *English articles, acquisition, English language, Slavic languages*

Uvod

Kategorija određenosti i neodređenosti često se povezuje s pojmom jezičnih univerzalija (Silić, 2000; Chomsky, 2000), tj. smatra se jednom od općih pojava u ljudskom razmišljanju i jeziku. Navedena kategorija, smatra Silić (2009), rezultat je apstraktnog mišljenja koje je isto u svih naroda. Svi jezici poznaju izražavanje spomenute kategorije, samo se ona u različitim jezicima različito izražava. Prema tome, ona je logička i lingvistička univerzalija s ishodištem u sintaksi, iz čega proizlazi njezina univerzalna aktualnosintaktička karakteristika (Silić, 2000). Član je najočitiji primjer izražavanja određenosti/neodređenosti koji se pojavljuje u mnogim jezicima. Postojanje ili nepostojanje člana u pojedinom jeziku povezano je s pitanjem gramatiziranosti određenosti/neodređenosti te s pitanjem mogućnosti izražavanja navedene kategorije određenim jezičnim sredstvima.

U hrvatskom jeziku ta se kategorija izražava drugim jezičnim sredstvima. Nazivamo ih *determinatorima* (Pranjaković i Silić, 2005) odnosno *obaveznim atributima*. Posljednjih godina osim naziva determinatora pojavljuje se i termin *kvantifikator* (Šarić, 2002) koji se određuje kao količinski izraz i upućuje na neograničenu količinu. Može se zaključiti kako ne postoji konsenzus o tome što sve ulazi u skupinu determinatora u hrvatskom jezikoslovlju. Nepostojanje izražavanja određenosti i neodređenosti članom u materinskom jeziku pretpostavlja ograničenje i poteškoće u ovladavanju navedenom kategorijom u inom¹ jeziku. Odnosno, nepostojanje jezičnog prijenosa člana otvara mogućnost da se propituje važnost pristupa univerzalne gramatike u ovladavanju kategorijama koje nisu istovjetne u materinskom (L1) i jeziku koji se usvaja (L2).

U suvremenim engleskim gramatikama (npr. Eastwood, 2005) član također nalazimo u skupini determinatora (engl. *determiners*) kao zatvoreni sustav (engl. *closed system*) koji izražava određenost ili neodređenost. Eastwood (2005) determinatore dijeli na: članove (*articles* – *a/an/the*), posvojne zamjenice (*possessives* – *my/your* ...), pokazne zamjenice (*demonstratives* – *this/that, these/those*) i kvantifikatore (*quantifiers* – *much, many, some, a lot* ...). Smještanjem člana u skupinu determinatora on se povezuje s drugim gramatičkim elementima, tj. s elementima koji imaju isti položaj u imenskoj skupini, a čije se značenje dijelom preklapa. Dakle, kategorija određenosti i neodređenosti u engleskom jeziku povezuje se s proučavanjem određenog (*the*) i neodređenog člana (*a*).

Različiti pristupi usvajanju kategorije člana

Postoje mnoge studije (Ionin, 2004; Ko; Ionin; Wexler 2006) koje su se bavile izučavanjem ove, sa stajališta mnogih neizvornih govornika engleskog jezika, kompleksne kategorije u procesu usvajanja engleskog jezika. Posebice se to odnosi na one govornike čiji materinski jezik nema člana (primjerice hrvatski i drugi slavenski jezici, zatim japanski i dr.). Razlika između članova *the* i *a* povezana je s pojmom određenosti (engl. *definiteness*) gdje se određeni član povezuje s pretpostavljenim (engl. *presuppositional*), a neodređeni s kvantifikacijskim (engl. *quantificational*) izrazom (Ionin, Zubizarreta, Maldonado, 2008). Pojam određenosti nije jedina distinkcija koju članovi posjeduju. Postoji također razlika koja se temelji na diskursu (Ionin, 2003, 2006) i koja utječe na upotrebu članova. Riječ je o specifičnosti (engl. *specificity*) koja se odnosi na određeni pojam u okviru imenske skupine čije se postojanje pretpostavlja od strane govornika i za njega ima određenu vrijednost (engl. *property*), ali nije sigurno je li pojam poznat i slušatelju. Stranim neizvornim govornicima koji uče standardni engleski jezik, za pravilnu upotrebu članova u engleskom jeziku bitnije je razlikovanje prema određenosti nego prema specifičnosti. Na primjer, kada govornik i slušatelj dijele kontekst i znanje o nečemu upotrijebit će određeni član, a kada to ne postoji upotrijebit će se neodređeni član (*I saw a man. The man is walking his dog.*)

Istraživanja koja su se bavila ovladavanjem članovima u engleskom jeziku pokazala su da neizvorni govornici uglavnom pogrešno upotrebljavaju članove, tj. da izbjegavaju njihovo

¹ Termin ini jezik ima šire značenje od drugog jezika (J2, tj. L2) jer podrazumijeva i strani jezik, treći te bilo koji drugi jezik kojim pojedinac nastoji ovladati nakon što je prvi jezik (materinski, rodni, primarni) više-manje usvojen (Medved Krajnović, 2010).

korištenje u određenom i neodređenom kontekstu te da zamjenjuju kontekst uporabe. U novijim istraživanjima (Ionin i dr. 2004, 2008) zaključeno je kako učenici drugog jezika usvajaju članove na temelju načela univerzalne gramatike, što im omogućuje izbor člana ali i varijabilnost uporabe. To je dovelo do hipoteze o fluktuaciji (engl. *Fluctuation Hypothesis*). Prema toj hipotezi učenici drugog jezika fluktuiraju između različitih parametara upotrebe dok ih jezični unos ne „dovede“ do ciljane vrijednosti. Autorica također raspravlja o parametru izbora člana (engl. *Article Choice Parameter*) prema kojemu se članovi u jeziku razlikuju na temelju određenosti i specificiranosti. Pretpostavka je da na temelju hipoteze o fluktuaciji učenici fluktuiraju između dva konteksta u okviru parametra izbora člana.

Istraživanja o usvajanju engleskih članova kod govornika hrvatskog i sličnih jezika

Mali je broj istraživanja (npr. Zergollern-Miletić, 2008) koja su se bavila usvajanjem engleskih članova kod govornika hrvatskog kao materinskog jezika. Autorica smatra kako se određenosti/neodređenosti u hrvatskom jeziku ne posvećuje dovoljno pozornosti, te da se o njoj uglavnom govori kao o gramatičkoj, a ne semantičko-pragmatičkoj kategoriji. (Zergollern-Miletić, 2008). Također upućuje na potrebu istraživanja tijekom kojeg bi se utvrdilo u kojoj mjeri semantičko-pragmatička kategorija određenosti/neodređenosti sadržava elemente gramatiziranosti, te koliko gramatički oblici koji nose naziv određenog ili neodređenog stvarno izražavaju navedenu semantičko-pragmatičku kategoriju.

Istraživanje percepcije određenosti/neodređenosti u engleskom jeziku i načina izražavanja tih kategorija u hrvatskom jeziku autorica je provela među studentima engleskog jezika, izvornim govornicima hrvatskog koji su vrlo napredni govornici engleskog kao inog jezika. Kao instrument je uzela pet engleskih tekstova koje je bilo potrebno prevesti na hrvatski jezik, dok je u drugom dijelu istraživanja kao instrument uzela pet hrvatskih tekstova koji su se prevodili na engleski jezik. Prijevodi engleskih tekstova na hrvatski pokazali su kako studenti nisu imali poteškoća u percipiranju određenosti/neodređenosti u engleskom jeziku. Pogreške su uočene pri uporabi određenog pridjeva umjesto neodređenog, izostanku prijevoda deiktičke funkcije engleskog određenog člana pokaznom zamjenicom te u neprimjerenj uporabi posvojnih zamjenica. Takav se rezultat mogao očekivati s obzirom na to da su studenti prevodili na svoj materinski jezik koji neodređenost i određenost vrlo malo izražava jezičnim sredstvima.

Analizom prijevoda s hrvatskog na engleski jezik izdvojene su najčešće pogreške. Na primjer: 1. izbjegavanje uporabe posvojne zamjenice gdje je ona nužna (*never lost her calmness*); 2. uporaba članova uz apstraktne imenice, gdje je teško odrediti govori li se u nekom tekstu o izdvojenom apstraktnom pojmu, ili o tom pojmu općenito (*a mental illness, the American history*), kao i uporaba neodređenog člana uz apstraktnu imenicu (*a full fear*); 3. uporaba određenog člana uz imena grupa na koje se ne referira kao na cjelinu (*the French intellectuals*). Ono što se ne može nazvati pogreškom nego manjkom sigurnosti pri uporabi jest na primjer ne ispuštanje člana u naslovu.

Iz navedenog možemo zaključiti da govornicima hrvatskog jezika uporaba engleskih članova predstavlja problem iako je stupanj ovladavanja engleskim jezikom vrlo visok. Također je

utvrđeno kako se članovi ne ispuštaju, ali kako dolazi do njihova zamjenjivanja. S obzirom na to da je istraživanje provedeno među izvornim govornicima jezika, koji kategoriju određenosti i neodređenosti ne izražavaju točno određenim jezičnim sredstvom, Zergollern-Miletić smatra kako je potrebno razviti svijest o postojanju navedene kategorije u njihovu materinskom jeziku. Autorica je također mišljenja da je studente važno uputiti da obraćaju pozornost na kontekst uporabe, tj. da razviju svijest o semantičko-pragmatičkoj funkciji engleskih članova.

Fenomenom rasvjetljavanja engleskih članova u posljednje se vrijeme bavi Danijela Trenkić (2002, 2004, 2009). Ovdje je bitno osvrnuti se na njezina istraživanja koja su provedena među govornicima srpskog jezika, koji kao i hrvatski, pripada skupini južnoslavenskih jezika. Dakle, kategorija neodređenosti i određenosti ne izražava se određenim jezičnim sredstvom ni u jednom od navedenih jezika, te se može smatrati kako ovi jezici nemaju člana. Autorica je provela istraživanje na četiri skupine srpskih govornika, učenika engleskog jezika. Prve dvije skupine bili su srednjoškolski učenici (treći i četvrti razred), a druge dvije skupine studenti treće i četvrte godine studija engleskog jezika. Istraživanje je provedeno na temelju prijevoda sa srpskog na engleski jezik. Izolirane su četiri vrijednosti: (ne)brojivost, odnos jednina/množina, konkretnost/apstraktnost te pojavljivanje u tekstu (prvo ili ponovljeno spominjanje).

Rezultati su pokazali kako učenici s godinama učenja sve rjeđe ispuštaju članove, pogotovo određeni član. Međutim, ne dolazi do nepogrešivosti čak ni u najnaprednijoj skupini. Zamjenjivanje neodređenog člana određenim (što je pokazalo i istraživanje Zergollern-Miletić, 2008) također se s godinama smanjuje, ali ne nestaje u potpunosti. Zamjenjivanje određenog člana neodređenim bilo je češće u konkretnoj imenskoj frazi koja se odnosi na relativno konstantan oblik (na primjer *a letter*), nego u apstraktnoj imenskoj frazi koja se odnosi na koncept koji može imati različite oblike (na primjer *a disaster*).

Jedna od autoričinih početnih pretpostavki bila je da će najveći problem u usvajanju članova biti njihova uporaba uz apstraktne imenice. Međutim, rezultati su pokazali relativno dobru uporabu što nije bilo u skladu s očekivanjima. Trenkić to objašnjava zaključkom da su učenici uspjeli „individualizirati“, tj. postaviti granice oko pojma koji nema granica. Ono što se očekivalo i potvrdilo jesu pogreške u slučajevima gdje je trebalo upotrijebiti neodređeni član uz navedene imenice. Autorica u prikazu istraživanja ne spominje o kojim se vrstama imenicama radi, nego samo navodi imenice *disaster* i *wish* za koje pretpostavljamo kako nisu pogrešno upotrijebljene jer ih se percipira brojivima.

Istraživanje je također pokazalo ispuštanje člana uz brojive imenice što je objašnjeno preciznim oblikom imenica, koji učenici smatraju suvišnim. Autorica je mišljenja da značenje koje govornici srpskog jezika pripisuju engleskim članovima nije neodređenost i određenost, već „individuacija“ za neodređeni član, a kombinacija „mogućnosti da slušatelj nešto identificira kao jedinstveno“ i „postojanje entiteta kao omeđene jedinice“ za određeni član. Međutim, u svim suvremenim teorijama i gramatikama značenje jedinstvenosti povezano je s kategorijom određenosti, tj. s određenim članom.

Mnoga su istraživanja, među kojima i prethodno, pokazala da se, ako materinski jezik nema navedenu kategoriju, članovi najčešće ispuštaju ako je imenica određena pridjevom (na primjer, *the white mug*). Također je uočeno kako se članovi češće ispuštaju na prvom, a rjeđe na ostalim mjestima u rečenici (Trenkić, 2002; Jarvis, 2002), zatim više u narednim nego u prvi put spomenutim referentima (Robertson, 2000; Trenkić, 2002), te više u slučajevima kada se govornici referiraju u trenutačnoj okolini nego u određenom kontekstu (Robertson, 2000).

Autorica rada (Balenović, 2012) provela je istraživanje među učenicima engleskog jezika osnovnoškolske dobi u različitim društvenim sredinama u Republici Hrvatskoj. Podatci su prikupljeni od dvije skupine ispitanika u okviru projekta „Usvajanje engleskog jezika od rane dobi: analiza učenikova međujezika“ (projekt MZOŠ-a br. 130-1301001-0988, voditelj projekta Jelena Mihaljević Djigunović). Cjelovit uzorak u okviru projekta uključuje 238 učenika iz sedam osnovnih škola. U ovom istraživanju uzet je dio učeničkog korpusa iz navedenog projekta. Prva skupina ispitanika uključivala je 12 učenika petog razreda iz dviju zagrebačkih škola praćenih tijekom tri godine (iz svake škole po 6 učenika) gdje se koriste primjeri prikupljenoga govornog diskursa na temelju individualnih razgovora s učenicima. Druga skupina uključivala je 100 učenika prvoga razreda osnovnih škola čiji se jezični razvoj pratio tijekom tri godine (po jedno odjeljenje iz svake od 5 odabranih škola). U okviru toga uzorka pratio se jezični razvoj u razrednoj interakciji 6 slučajno odabranih učenika iz svake škole.

Cilj istraživanja bio je prikazati proces ovladavanja engleskim članom u sklopu osnovnoškolske nastave stranoga jezika kako bi se rasvijetlili čimbenici koji utječu na taj, izvornim govornicima hrvatskoga jezika, vrlo problematičan vid razvoja međujezika² te kako bi se na temelju rezultata istraživanja dale moguće smjernice za izradu glotodidaktičkih materijala i oblikovanje nastavnoga procesa. U prvoj skupini izvršena je kvantitativna i kvalitativna analiza iskaza ispitanika temeljem opisa slike, a kod druge analiza transkripata razredne interakcije s posebnim naglaskom na članovima u cilju praćenja njihove učestalosti. U tu svrhu korišten je računalni program CLAN (*Computerized Language Analysis*) i sustav za transkribiranje govorne interakcije CHAT (*Codes for Human Analysis of Transcripts*), alati namjenjeni analizi govorne produkcije kao dio CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) projekta (MacWhinney 1995, 2008, 2010). Pomoću računalnog programa CLAN izvršena je kvantitativna analiza korpusa: mjerenje broja iskaza, morfema, srednje duljine iskaza, omjera različitih riječi te točnosti uporabe člana pri opisu slike i tijekom razredne interakcije. Kvalitativna analiza izvršena je metodologijom analize pogrešaka, tj. analizom točne i netočne uporabe člana u odnosu na jedninu/množinu imenica, prvo/kasnije spominjanje te izbjegavanje uporabe. Korištenje sustava za transkribiranje govorne interakcije CHAT, te računalnog programa CLAN omogućuje da se podatci iz ovog istraživanja uključe u svjetski sustav za razmjenu podataka o dječjem jeziku (CHILDES).

² Međujezik je termin koji u primjenjeno-lingvistička istraživanja uvodi Selinker (1972), a označava jezik koji učenik stvara i koristi tijekom procesa ovladavanja inim jezikom, tj. to je jezik koji se nalazi i razvija između sustava prvoga jezika i jezika cilja.

Nakon provedenih analiza individualnih profila učenika (skupina 1) dobiven je uvid u razvoj komunikacijske jezične kompetencije (prije svega leksičke i gramatičke komponente) koja se mogla očekivati kod učenika na kraju sedmog razreda osnovne škole, tj. nakon četvrte godine učenja engleskog jezika u školi. Kod većine učenika dolazi do napretka u razvoju međujezika, tj. napredak se očituje u većini pokazatelja (broju iskaza i morfema, srednjoj duljini iskaza, omjeru različitih riječi, uporabi članova) uz zanemariva odstupanja. Kroz tri godine povećava se srednja duljina iskaza i češća uporaba članova. Uočeno je kako većina učenika (peti i šesti razred) neodređeni član izbjegava ispred imenica u jednini koje se prvi put spominju, tj. u situacijama u kojima nabrajaju predmete sa slike (na primjer, **bed*, **closet*, **the door*). Dakle, u takvim situacijama učenici ili izbjegavaju uporabu neodređenog člana ili koriste određeni član, tj. dolazi do zamjene jednog člana drugim što su potvrdila i prethodna istraživanja (npr. Trenkić, 2002). Ovo također potvrđuje hipotezu o fluktuaciji (Ionin, 2008), tj. da učenici čiji materinski jezik nema članova „fluktuiraju“ u uporabi između određenog i neodređenog člana. Također je u navedenim situacijama uočena česta uporaba broja *one* umjesto *a*, što objašnjavamo jezičnim prijenosom iz materinskog jezika.

Većina učenika uporabu određenog člana izbjegava pri smještanju referenta (objekta) o kojemu se govori u određeno mjesto, tj. pri njegovu lociranju u točno određeni skup. Također je važno naglasiti pogrešnu uporabu članova ispred imenica koje označavaju obiteljske odnose (*mum*, *dad*, *sister*...). Mišljenja smo da na ovoj razini ovladavanja engleskim jezikom učenik ne može razumjeti kako imenica *mum* nosi u sebi pojam određenosti, tj. individualiziranosti (Jespersen, u Zergollern-Miletić, 2008), te da ju je suviše još jednom „odrediti“ članom. Smatramo kako bi se navedene pogrešne uporabe članova nadvladale kada bi se u didaktičkim materijalima kojima se učenici koriste češće provodile vježbe za takve primjere. Također je važno učenike eksplicitno upozoriti na učinjene pogreške te im iznijeti objašnjenje.

U okviru druge skupine učenika izvršili smo analizu individualnih profila slučajno odabranih učenika u okviru razredne interakcije u pet škola, praćenih tijekom tri godine, tj. od prvog do trećeg razreda. Iz provedene analize zaključujemo da je većina učenika češće koristila neodređeni nego određeni član. Većina učenika točno je upotrijebila neodređeni član ispred brojivih imenica u jednini koje se spominju prvi put. Međutim, iz kvalitativne analize vidljivo je kako su u tim istim situacijama učenici izbjegavali upotrijebiti neodređeni član što dovodimo u odnos s vezivanjem člana uz imenicu koju su kao riječ usvojili. Dakle, učenici pravilno koriste neodređeni član ako prepoznaju značenje riječi, tj. imenice. Važno je istaknuti kako učenici drugi oblik neodređenog člana (*an*) također izostavljaju, tj. izbjegavaju upotrijebiti što povezujemo s rjeđom uporabom toga oblika jer je općenito manje brojivih imenica koje počinju samoglasnikom.

Kod određenog je člana zanimljivo istaknuti kako su ga učenici pravilno upotrijebili pri smještanju referenta (predmeta) u određeni prostor (npr. ** spider is in the cage*), što je vrlo česta pogreška i na višoj razini učenja. Mišljenja smo da se ovdje ne radi o stvarnoj usvojenosti uporabe određenog člana, nego je riječ o utjecaju didaktičkog materijala s obzirom na to da se navedena struktura često ponavljala u okviru stvarne razredne interakcije.

Kao što je vidljivo iz navedenog primjera učenici su pravilno upotrijebili određeni član, ali su na početku iskaza isпустили neodređeni. Dakle, iz ovoga proizlazi kako učenici ispuštaju član na početku rečenice, što su potvrdila i druga istraživanja (Trenkić 2002; Jarvis 2002). Iz navedenoga također zaključujemo da tamo gdje pravilno upotrijebe jedan član izbjegavaju upotrijebiti drugi, što upućuje da je učenicima u ranom učenju engleskog jezika ovaj jezični element nepoznat te ga isključivo povezuju s poznatom riječi (imenicom) i kontekstom uporabe u okviru iskaza. Drugim riječima, u razvoju učenikova međujezika očituje se međusobna ovisnost leksika i gramatike te konteksta uporabe članova.

Dakle, zaključujemo da izloženost članu i često ponavljanje određenih struktura koje ga sadrže dovode do njegove pravilne uporabe u novim situacijama. Međutim, istraživanje je pokazalo kako kod pojedinih učenika, pogotovo onih s niskom razinom jezične komunikacijske kompetencije, nije došlo do napretka u pravilnoj uporabi članova što je i razumljivo jer je takav slučaj očit primjer povezanosti leksičke i gramatičke kompetencije. Rezultati istraživanja pokazali su kako obje skupine često izbjegavaju korištenje članova koje je više izraženo u početku učenja engleskog jezika, što povežujemo s nepostojanjem člana kao jezičnog elementa u prvom jeziku. Mišljenja smo da je kod učenika potrebno razviti svijest o postojanju kategorije određenosti i neodređenosti u engleskom jeziku te da je isto tako potrebno objasniti semantičko-pragmatičku funkciju članova.

Zaključak

Nakon analize provedenih istraživanja (Zergollern-Miletić, 2008; Trenkić, 2007; Balenović, 2012), tj. istraživanja čiji materinski jezik nema jezičnog sredstva izražavanja kategorije određenosti i neodređenosti, zaključujemo kako se pogrešna uporaba člana smanjuje napredovanjem u ovladavanju engleskim jezikom, ali kako ne nestaje niti u slučajevima gdje se na prvi pogled ne uočava razlika između izvornoga govornika i govornika inog jezika (Trenkić, 2007), odnosno na visokoj razini ovladavanja engleskim jezikom. Istraživanja su također potvrdila hipotezu o fluktuaciji (Ionin, 2008), tj. da učenici čiji materinski jezik nema članove “fluktuiraju” u uporabi između određenog i neodređenog člana. Zergollern-Miletić (2008) i Balenović (2012) zaključuju da je kod učenika potrebno razviti svijest o postojanju kategorije određenosti i neodređenosti u engleskom jeziku te pojasniti semantičko-pragmatičku funkciju članova s obzirom na nepostojanje jezičnog sredstva navedene kategorije u materinskom jeziku učenika. Član je vrlo složena jezična kategorija govornicima čiji prvi jezik nema člana i zato je putanja njegova usvajanja dugotrajna i fluktuirajuća.

Literatura

- Balenović, K. (2012). *Kategorija određenosti i neodređenosti u međujeziku hrvatskih osnovnoškolskih učenika engleskoga kao stranoga jezika*, neobjavljena doktorska disertacija, Sveučilište u Zadru, Zadar.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*, CUP, Cambridge.
- Eastwood, J. (2005). *Oxford Learner's Grammar, Grammar Finder*, OUP, Oxford.
- Ionin, T. (2003). *Article Semantics in Second Language Acquisition*, Doctoral dissertation, MIT, Cambridge, Mass.

- Ionin, T. (2008). Acquisition of article semantics by child and adult L2-English learners, *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 337-361.
- Ionin, T.; H. Ko; K. Wexler. (2004). Article semantics in L2 acquisition: the role of specificity, *Language Acquisition*, 12, 3-69.
- Jarvis, S. (2002). Topic continuity and L2 English article use, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 387-418.
- Ko, H.; T. Ionin; K. Wexler. (2006). L2-Acquisition of English Articles by Korean Speakers, *Handbook of East Asian Psycholinguistics: Korean*, CUP, Cambridge, 1-31.
- Lightbown, P.; N. Spada. (2006). *How Languages are Learned*, 3rd ed. OUP, Oxford.
- MacWhinney, B. (1995). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk, 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. <http://childes.psy.cmu.edu/>
- MacWhinney, B. (2008). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk, The CHAT Transcription Format, 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. <http://childes.psy.cmu.edu/>
- MacWhinney, B. (2010). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk, CLAN Manual, 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. <http://childes.psy.cmu.edu/>
- Medved Krajinović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom, Leykam international, Zagreb.
- Robertson, D. (2000). Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English, *Second Language Research*, 16, 135-172.
- Šarić, Lj. (2002). *Kvantifikacija u hrvatskome jeziku*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Silić, J. (2000). Kategorija neodređenosti/određenosti i načini njezina izražavanja, *Riječki filološki dani* 3, 401-405.
- Silić, J. (2009). Što hrvatski jezik jest i kako ga opisati, *Jezični varijeteti i nacionalni identiteti: Prilozi proučavanja standardnih jezika utemeljenih na štokavštini*, Disput, Zagreb.
- Trenkić, D. (2002). Form-meaning connections in the acquisition of English articles, *Second Language research*, vol. 23, No. 3, 289-327.
- Trenkić, D. (2004). Definiteness in Serbian/Croatian/Bosnian and some implications for the general structure of nominal phrase, *Lingua* 114, 1401-1427.
- Trenkić, D. (2007). Variability in second language article production: beyond the representational deficit vs. Processing constraints debate, *Second Language Research* 23 (3), 289-327.
- Trenkić, D. (2009). Accounting for patterns of article omission and substitutions in second language production, in R. Hawkins & M. P. G. Mayo (eds.) *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications*, John Benjamins, Amsterdam, 115-143.
- Zergollern-Miletić, L. (2008). *Kategorija određenosti i neodređenosti u engleskom i hrvatskom jeziku*, Unpublished doctoral theses, Filozofski fakultet, Zagreb.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Andrea Radošević

Dr.sc. **Alen Kalajdžija**, doc.
Institut za jezik Univerziteta u Sarajevu
Sarajevo, BiH
alen.kalajdzija@unmo.ba

USMENOPOETSKI KOLOKATI U VEZI S BOJAMA U HÖRMANNOVOJ ZBIRCI USMENE EPIKE I EPU ŽENIDBA SMILAGIĆ MEHA

Sažetak

U radu se tretira pojam usmenopoetskih kolokata koji se definiše specifično zbog njegove usmenopoetske formulativne strukture. Težište rada bit će zasnovano na proučavanju specifičnih formalnih i semantičkih komponenata kolokata u vezi s bojama iz dviju različitih epskih produkcija, od kojih je jedna tzv. tradicionalnog tipa, i to ona kojoj pripada Hermannova zbirka, dok je druga iz domene tzv. postradicijskog postupka izvedbe epske pjesme, kojoj pripada ep Ženidba Smilagić Meha. Zadatak istraživanja bit će u tome da objasni zajedničke i razlikovne semantičke i strukturnoformalne obrasce usmenopoetske kolokacije navedenih tradicija bošnjačkog epskog diskursa.

Ključne riječi: epika, kolokacija, semantika, kontrastivnost

ORAL POETRY COLLOCATES IN HÖRMANN'S ORAL EPIC POETRY COLLECTION AND THE EPIC OF MARRIAGE OF SMILAGIĆ MEHO

Abstract

The paper treats the notion of oral poetry collocates defined specifically for its oral poetry formulative structure. The core of the paper will be based on studying specific formal and semantic components of collocates from two different epic productions, one of which is of a so called traditional type, namely one to which Hörmann's collection belongs, whereas the second one is from the domain of a so called post-tradition procedure of epic poem performing, to which the epic of Marriage of Smilagić Meho belongs. The aim of the research will be to explain mutual and differentiating semantic and structure-formpatterof oral poetry collocations of two traditions of Bosniac epic discourse.

Key words: epics, collocations, semantics, contrast

1. Uvod

Proučavanje književnojezičkog izraza usmenopoetske epske provenijencije i danas zaokuplja pažnju naučne javnosti s obzirom na njezin značaj u procesima standardizacije i oblikovanja jezičkog izraza u južnoslavenskom kontekstu u XIX st., ali i s obzirom na njezin književnohistorijski, kulturološki i etnografski aspekt u savremenim humanističkim istraživanjima. Među takvima posebnu pažnju u kontekstu etnolingvistike kao građa upravo pruža nešto stariji korpus epskog poetskog diskursa, koji se posmatra u kontekstu dijahronijskih istraživanja, čime se dobija specifična skica za pručavanje određenog etnolingvističkog i dijahronijskog fenomena, koji se opet može oslanjati na savremene prinose proučavanja pragmalingvistike i semiotike. U tom smislu, pozicionirajući status problematike vezane za jedan mali segment obrade tzv. kulturema (Nagorko 2004) u epskom diskursu vezanih za ovaj rad, može se kazati da fenomen boja značajno ulazi u domen kulturoloških poimanja, zavisne od svake pojedinačne kulture, te se kao takav u kontekstu

lingvističkih istraživanja analizira iz pozicije te nauke, primjenjujući određene metode koji se zasnivaju na kontrastivnom proučavanju različitih korpusa i u kontekstu leksikoloških istraživanja i semantičkih modela tumačenja. Također, navedena problematika može se promatrati iz perspektive dvaju prilaza: jednog, vezanog za fenomen kolokata, drugog, vezanog za fenomen boja, pri čemu je težište na uključivanju navedenih pojava u jednu cjelinu, s posebnim fokusom na dvije vrste poprilično bliskih korpusa. To je, naime, građa koja predstavlja usmenu realizaciju poetske provenijencije, s osnovnom razlikom u književnohistorijskom poimanju navedene pojave u tome što korpus Hörmannove zbirke dolazi iz domena tzv. tradicijskog modela pjevanja, dok građa iz epa *Ženidba Smailagić Meha* predstavlja tzv. posttradicijski model pjevanja (Čolaković 2007). Upravo stoga ovo istraživanje treba dati uvid u stanje kolokacija u vezi s bojama te pokazati da li postoje određene razlike u oblikovanju umenopoetskih kolokata s obzirom na različite vrste korpusa na kojima se istraživanje vrši.

2. Napomene o korpusu

Korpus koji je poslužio za analizu problema zasniva se na veoma širokoj građi iz Hörmannove zbirke usmene epike i epu *Ženidba Smailagić Meha* Avda Mededovića. Treba istaći da su oba korpusa relevantna za analizu i naučnu valorizaciju posmatranih jezičkih pojava jer se zasnivaju ili na primarnoj građi ili na prilagođenom korpusu za savremena istraživanja. Kad je posrijedi Hörmannova zbirka, ona je naučno relevantna jer se zasniva na prvim dvjema knjigama (1888. i 1889), koje je ovaj redaktor i urednik objavio u Zemaljskom muzeju u Sarajevu te od još dvaju izvora: jednog iz ostavštine iz Hörmannove zbirke, koju je pripremila Đenana Butiorović (1966) te drugog – studije u kojoj je analizirano i ukazano na eventualne redaktorske intervencije u odnosu na rukopisno stanje, što je također pripremila Đenana Buturović (1976). Drugi izvor za proučavanje jeste ep *Ženidba Smailagić Meha*, koju je pripremio i uredio Zlatan Čolaković (2007), koji obuhvaća kako sami ep, tako i studije o posttradicijskom bošnjačkom epskom pjesništvu iz pera navedenog urednika.

U ovome istraživanju iz Hörmannove zbirke korištena je izvorna građa, i to ona koja se odnosi na sve dosada poznate i publicirane pjesme. Oznake za navedene primjere predstavljene su u zagradi: A – primjer je uzet iz prve knjige Hörmannove zbirke, publicirane 1888. godine, broj koji slijedi oznaka je za pjesmu pod rednim brojem u zbirci, a broj koji dolazi nakon dvotačke označava redni broj stiha. Isto tako, među simbolima se pojavljuje oznaka B – što predstavlja drugu knjigu iz 1889, a oznaka C kasnije publicirane pjesme iz Hörmannove zbirke u redakciji Đenane Buturović (1966). Eksplicacija zagrada [] upućuje na rukopisno stanje građe preuzeto iz djela Đenane Buturović (1976). Uvršteni simboli uzeti su radi jednostavnijeg navođenja primjera, a njihova provjera može se izvršiti uvidom u same zbirke iz Hörmannove kolekcije. Na taj način pojednostavljeno je navođenje izvora iz Hörmannove zbirke. U slučaju epa *Ženidba Smailagić Meha*, situacija je jednostavnija jer se radi o jednoj pjesmi, a brojevine oznake nakon citata odnose se na redni broj stiha u kojem se nalazi ekscerpirani primjer. Radi preglednosti, sva građa predstavljena je u tabeli. Također, treba istaći da nisu uvijek navođeni svi poznati primjeri koji ilustriraju tetirane leksičke pojave zbog ograničenosti prostora u tekstu.

3. O usmenopoetskim kolokatima

Kolokacija kao leksičko-semantička pojava poprilično je jasno definirana. Dejvid Kristal (1985: 120) kolokaciju definira kao leksičku pojavu koja označava „redovno istovremeno javljanje pojedinačnih LEKSIČKIH JEDINICA. (...) Kolokacije su, dakle, vrsta SINTAGMATSKOG leksičkog odnosa. One su leksički predvidljive u većoj ili manjoj mjeri (...) i time se razlikuju od SMISAONIH ASOCIJACIJA u koje često ulaze idiosinkratske veze. Neke reči nemaju odredive **kolokacione restrikcije** – gramatičke reči kao što su *od, posle, u, taj*. Kao kontrast ovome, postoje brojne apsolutno predvidljive restrikcije kao što je za mnoge govornike *šut – rogat, staze – bogaze*, a one se obično analiziraju kao IDIOMI, klišeji itd. Druga važna osobina kolokacije jeste da su to FORMALNE (a ne SEMANTIČKE) konstitucije o kompreznosti (...) mada ne postoji REFERENCIJALNA osnova za to.“

Kolokacije su, dakle, sintagmatski spojevi među najmanje dvjema leksemima, premda ne moraju oba člana biti uvijek punoznačni. Kolokat predstavlja mogućnost povezivanja riječi jednih sa drugima, odnosno očekivano prisustvo nekih leksema uz druge. Kolokacija kao leksičko-semantička pojava temelji se na generiranju određenih struktura koje počivaju na svojevrsnim sintagmatskim odnosima koji se uspostavljaju među riječima, a ona se ogleda u postojanju valencije među leksemima. Kolokacija naprosto predstavlja uobičajeni kontakt i vezu među leksemima, sa specificiranim stilskim izrazom u usmenoj književnosti, zbog čega se može govoriti o specifičnom statusu usmenopoetskih kolokata u epskom ili uopće usmenopoetskom diskursu. Treba istaći da se kolokati razlikuju od frazema po tome što ne dobivaju preneseno značenje, kako se to dešava kod frazema, premda obje leksičko-semantičke pojave imaju zajedničko ishodište u tome da predstavljaju spoj najmanje dviju leksema koje se pojavljuju ustaljeno. Upravo se u tome razlikuje usmenopoetski kolokat od frazeme. A takav se usmenopoetski sintagmatski kompleks s ustaljenom konstrukcijom može nazvati upravo specifičnim usmenopoetskim kolokatom / usmenopoetskom kolokacijom, u kojoj se pojavljuju ustaljene sintagmatske konstrukcije specifične samo za epski usmenopoetski diskurs (istina, one su prodrle i u razgovorni jezik), a zasnovane na fakturi epskog deseterca, gdje je nužno važno da se pjesnički izraz realizira kao spoj četverca, cezure i šesterca. Koji će se oblik pojaviti, upravo zavisi od pozicije u četvercu ili šesteru. Nekada se navedene sintagmatske veze tretiraju kao ustaljeni epiteti, ali se ovdje ne uzima samo semantičko-stilski kriterij već i formalno-valencijski princip, koji uključuje ustaljenost ne samo deklinabilnih supstantivno-adjektivnih konstrukcija (npr. *bijeli grad, bijeli dvori, stara majka*), već i nedeklinabilnih (*sedefli nanule, džamli pendžer*), ali i polusloženičkih supstantiva (*hajir-dova, kara-akšam*), a tako i vezu verbalno-supstantivnih riječi (*jade jadovati, srcem sevdisati*), ili naporednost supstantiva ili adjektiva (npr. *ašk i merak, Bosna i Krajina, soj i pleme, vakat i zeman*), ili pak poredbenih konstrukcija (*pištati kao ljuta guja; kao vatra živa*) zbog čega se može govoriti o usmenopoetskoj kolokaciji. Istina jeste da se u frekvencijskom smislu najviše javlja pravih deklinabilnih supstantivno-adjektivnih sintagmi, ali to nije razlog da se ostale konstrukcije isključe iz domena ustaljenih konstrukcija – zbog čega se one s lingvistički opravdana razloga tretiraju kao kolokati.

4. Boja u usmenopoetskom diskursu – boja u kolokatima

Dosadašnja proučavanja boja u epskom diskursu pokazuju ustaljenost upotrebe boja u specifičnim formulativnim konstrukcijama, koja se veže za specifičan epski diskurs zasnovan na metričkom, deseteračkom obrascu, kako to primjećuje Dejan Ajdačić (1992: 287):

„Boja se u usmenoj poeziji najčešće upotrebljava atributski, u dvočlanim sintagmama stalni epitet – imenica: bijelo lice, čarne oči, sinja kukavica itd. Sintagma je često proširena tako da ceo stih čini, istovremeno, i jezičku i vizuelnu formulu: *Pade dite* (beže ili dr.) *u zelenu travu* ili *Zmaje* (Vranac ili dr.) *pade u zelenu travu*. Kako je boja, npr. trave ili travice, u narodnoj poeziji uvek zelena, može se govoriti o automatizmu u kome je vizuelnost te boje promenjena u odnosu na pojavljivanje u tekstovima stvorenim po neformulativnim poetikama. Njena informativna vrednost je smanjena, jer se upotrebljava na mimetički fiksiran način.“

Upravo navedena informativna vrijednost supstantivnih sintagmi u kolokatima s bojama potvrđuje očekivanost konstrukcije u kojoj se ustaljeno upotrebljavaju sintagme tipa, *bijeli grad, bila vila, zelena trava, žut dukat*, dok se sloj navedenih kolokacija i proširuje na neočekivane epitete, koji, iako zasnovani na formulativnom principu, zahtijevaju i svojevrstu spoznajno-mimetičku sposobnost pjevača koji je u stanju inoviranja i na taj način širenja ustaljenih konstrukcija: *bijeli miš, bijeli Budim, bijeli Beč, bijelo Sarajevo, bijeli Stambol, bijela katana, bijela nedjelja, bijelo podne, crne oči, crna ptica, zelena londža, zeleni pas...*

Isti autor fokusirao se i na činjenicu da se, pored ustaljenih konstrukcija u sklopu supstantivnih sintagmi u epskom diskursu, pojavljuju i one kombinacije s bojama:

“poštujući načelo primerenosti kao ‘znanje’ koja boja se može, a koja ne može pridodati određenom objektu. Pri atribuiranju, neke se boje čvršće, izrazitije formulativno podvrgavaju implicitnim dozvolama i zabranama vezivanja određenog vizuelnog elementa – uz određene objekte – na određenim pozicijama. Ta fiksiranost i tipsko pojavljivanje vizuelnog proizilazi iz jezički uobličenih formula, a u odnosu viđenog i jezički fiksiranog postoji i povratan uticaj reči na vizuelno.“ (Ajdačić 1992: 287)

U takvim slučajevima očito je riječ o detaljnijem opisivanju stanja i dočaravanju mimetičkog podražavanja – gdje uzajamnu ulogu igraju kako ustaljene forme zasnovane na desetercu, tako i spoznajno-mimetički svijet saobražavanja stvarnosti i njezine spoznaje. Shodno navedenom tumačenju vezanom za mimetičko-spoznajni nivo poruke, boje u epskom diskursu imaju svoja figurativna značenja, koja se mogu posmatrati i kao univerzalna svojstva karakteristična za ljudsku spoznaju uopće, pri čemu se može konstatirati da su boje svojevrni kulturni identitet koji posjeduje i simbolično značenje (up. Radenković 2008: 337).

Pozicionirajući osnovna simbolička značenja boja, Ajdačić (1992: 286) naglašava sljedeća svojstva:

“Bela boja ima svojstva svetlosti i često se sa njom i zamenjuje. To je boja čistoće i nevinosti, nedodirljivosti, životodavna boja. Crna boja razvija

metaforička značenja uglavnom iz sistema asociiranih implikacija koji je vezuju za mrak – ona pridaje svojstva ništavila, odsutnosti, beznadežnosti, smrti, vezuje se za htonski svet, crno je boja kazne, zlih glasova i slutnji, ali i hermetične tajnosti. Zelena je boja bujanja, nade, večitog života, blagostanja, ali i nezrelosti. Crvena razlistava svoje metaforičke vrednosti iz siline vatre, kao sile očišćenja, uništenja, strasti. Različite nijanse, pa i suprotna značenja metaforički valentnih svojstava jedne boje se mogu povezivati i preplitati. Retki primeri u izvesnim kulturama koji pokazuju drugačija značenja boja relativizuju pojam arhetipskog doživljaja boja koje izniče iz korena pra-svesnog iskustva.“

U epskom diskursu, s obzirom na tretirani korpus ovoga istraživanja, ali i s obzirom na dosadašnja istraživanja (npr. Ajdačić 1992: 289), dominira bijela boja, ali se uz nju pojavljuju prema frekventnosti i crna, zatim crvena, zelena i žuta boja. U epskom diskursu sporadično se javljaju i neke druge oznake za boje koje se redovno kombiniraju s ustaljenim upravnim elementima a čiji je sastavni dio ustaljeni epitet: rusa glava, rusa kosa; rujno pivo, rujno vino; siv-zeleni soko, a rjeđe i: kara akšam, vrane oči – koji su u tretiranim korpusima zabilježene kod Mededovića. Što se tiče pridjeva rujan i rus – obje se lekseme izvode iz praie. korijena *ruds, što znači crvenkasti, svijetlosmeđi, riđi. Pridjev kara indeklinabilni je turski pridjev koji znači crn. Vran je u vezi s korijenom prasl. *vornъ i prvobitno je označavao ptice: vranu i gavrana, (a vjerovatno i svraku, jer je zajednički prasl. korijen očito *vor-) a pošto je njihova boja dominantno crna, ona se u epskom diskursu prenijela i na crnu boju.

4.1. Bijela boja

Već je spomenuto da je bijela boja najdominantnija u epskom diskursu. To s jedne strane govori i o karakteru kulture u kojoj se spomenuta boja kao simbolički izraz čistoće, nevinosti, nedodirljivosti, neuprljanosti najčešće koristi u kombinaciji s različitim semantičkim opsegom supstantivnih riječi. Ova se boja najčešće kombinira s konkretnim imenicama, što nije neobično s obzirom na kontekst u kojem se pjeva. Međutim, posebno su zanimljive značenjske skupine u kojima se bijela boja kombinira s pojmovima iz sljedećih semantičkih polja: a) dijelovi tijela: brada, brk, dojka, grlo, krilo, lice, noga, ruka, vrat, tijelo, zub; b) ojkonomi: Beč, Budim, Dubrovnik, Mostar, Otočac, Risan, Stambol, Sarajevo, Travnik Zadar, Zvornik; uz opću imenicu – grad; c) objekti stanovanja: crkva, dvor, kula; d) vremenski odsječci: dan, danak, podne, nedjelj(ic)a; e) odijevanje, oprema i nakit: biser, haljine, platno, pojas, sukno, svila; f) hrana: hljeb, g) razni predmeti: knjiga, lađa; h) moneta: dinar; i) mitološka bića: vila; j) životinje: miš, ovca; k) ostalo: katana, svijet.

Prema frekventnosti, najviše je kombinacija bijele boje s pojmovima koji se odnose na ljudsko tijelo, zatim na različite nazive naseljenih mjesta – uz opću imenicu grad, a potom slijedi skupina koja se odnosi na odjeću i nakit, te kasnije na vremenske kategorije, a potom i ostali pojmovi. Na osnovu toga može se zaključiti da se bijela boja najneposrednije odnosi na elementarne pojmove koje čine život čovjeka uopće, predstavljajući tako značajan sloj kolokata s bojama koji su neposredni rezultat ljudske spoznaje i okruženosti čovjeka prirodom. Može se također zaključiti da je broj kolokata sa zavisnim elementom bijele boje

nešto složeniji u Hörmannovoj zbirci u odnosu na ep o Smailagić Mehu, iako je najveći broj zajedničkih sema koje se podudaraju u obama izvorima.

Što se tiče kombinacije bijele boje sa supstantivima, bijela boja redovno zauzima poziciju pozitivnog značenja i prema građi iz korpusa, bijela boja ni u jednom slučaju nema aktivirano negativan ekspresivni naboj. Primjetno je i to da postoje slučajevi kada ova boja ima metaforičko značenje preko kojega se saopćava i neka druga informacija, kao npr. *bijela brada*¹ ili *bijeli brk / brci* kada se u navedenoj kombinaciji podrazumijeva starost, čime navedena kolokacija poprima karakter frazeološkog izraza, ili npr. *bijeli svijet*, što je također frazem, čime se misli ustvari na cio ili nepoznat svijet (up. Turk i dr. 2005: 276). Ističe se i to da je pozamašan broj primjera u kojima se bijela boja kombinira s vlastitim imenima naseljenih mjesta, što je bez sumnje uvjetovano epskom formulom. Nekada se bijela boja kontrastira prema drugim bojama, pa se prema crnoj izražava i antonimičnost izraza, npr. *Crn mu perčin bijel vrat prekrijo* (187), ili svojevrsna gradacija boja: *Grlo b'jelo, crveni merdžani [mergjani]* (B42: 71), a nekada se u istom iskazu bijela supostavlju uz drugu bijelu: *Biser bio, a dojci bijeli* (B42: 76), dok su primjetne i tautološke konstrukcije²: *jedan bijel od bisera bijela* (C12: 54). Navedeni primjeri potvrđuju ne samo folklorni poetski kolorit već i utemeljenost iskaza u okvirima epskog deseterca i u granicama tzv. epske poetske formule.

4.2. Crna boja i njezini ekvivalenti

Crna je boja po frekvenciji odmah nakon bijele, i očito se radi o svjevrsnom kontrastiranju spram bijele boje u epskom diskursu uopće. Crna boja općenito generira negativan stilsko-semantički potencijal (up. Ajdačić 1992: 286), ali se u pjesmama pojavljuju i primjeri u kojima je crna boja izraz pozitivne asocijacije. Vrlo rijetko pridjev crn može se pojaviti u obliku nepromjenjivog pridjeva turske lekseme *kara*, ali i tu u sklopu ustaljene kolokacijske strukture: *kara-akšam*. Također, još se jedan slavenski pridjev u funkciji označavanja crne boje sporadično javlja u epskom diskursu u sklopu kolokata: *vran* (vrane oči), što je u vezi sa prasl. korijenom *vorn-, koji je mocijski vezan za naziv ptica: vrana, gavran, svraka, ali i za naziv konja, npr. vranac (up. Kalajdžija 2010). I crna boja, kao i bijela, pojavljuje se u ustaljenim usmenopoetskim kolokatima u sklopu određenih semantičkih polja: a) dijelovi tijela: brk, krv(ca), obraz, oko / oči, perčin; b) odijevanje i oprema: čizma, futa, haljine, kapa; c) ljudi / čovjek: Arap(in), dušman(in), Kaur(in), kukavica; d) mitološka bića: đavo; e) vremenski odsječak: akšam; f) piće: kahva; g) sredstvo: murećef; h) tvar: zemlj(ic)a; i) apstraktni pojam: jad, ponošaj; j) životinje: brljak, grivaš, ptica.

Kako se može zaključiti, crna je boja za obilježavanje dijelova tijela najfrekventnija. Ona je u tom smislu otprilike proporcionalno zastupljena spram bijele boje kojom je također označena navedena skupina. Među primjerima usmenopoetskih kolokata s crnom bojom u sferi dijelova tijela može se primijetiti da crna nosi pozitivnu konotaciju, jer su u epskom diskursu *crne oči*, *crni brci*, *crn perčin* “na cijeni”, dok *crn obraz* ima frazeološko značenje pokriveno

¹ I u nekim drugim evropskim jezicima slična je situacija (up. Turk i dr. 2005: 276).

² Up. više o epskim tautološkim konstrukcijama rad: Alen Kalajdžija, „Tautologija u epskom poetskom diskursu“, *Njegoševi dani* 5, Nikšić, septembar 2013.

negativnom konotacijom (up. Tanović 2000). Semantičke transformacije vidljive su i u kombinaciji crne boje u kontekstu odjevnih predmeta: crna futa, crne haljine označavaju smrt i običaje vezane za obilježavanje smrti (up. Turk i dr. 2005: 271). Crna boja u kombinaciji označavanja ljudi redovno ima negativno ekspresivno značenje: *crni Arapin*, *crni dušman*, *crni Kaurin*, *crna kukavica*³ predstavljaju negativne karakterne crte. Kad je posrijedi kolokacija *crni Arapin*, vrlo je vjerovatno da je ona kao gotov proizvod preuzeta iz nemuslimanske epske tradicije, a zanimljivo je da nema kolokacija tipa *crni turčin* jer se pojam turčina odnosio na muslimana uopće. Uz ljude, i mitološki pojam đavo (*crno đavo*), naravno, nosi negativno značenje.⁴ I iz ostalih semantičkih polja crna boja u kombinaciji s određenim pojmovima ima negativno značenje: ptica – kao simbol nadolazeće nesreće; zemlja – kao tvar u koju se spušta ljudsko tijelo nakon nastupanja smrti⁵; jad, ponošaj – kao apstraktni pojmovi koji već svojom semantikom imaju negativno značenje. Ostali primjeri očito imaju neutralan status, s obzirom na to da li se izražava neko simboličko značenje boje: akšam kao dio dana; grivaš kao oznaka za konja⁶, kahva kao piće smeđe / crne boje; murećef kao sredstvo za pisanje po bijeloj knjizi tj. papiru. Prema tome, crna boja u usmenopoetskim kolokatima može se posmatrati u trima nivoima: negativna konotacija – koja je najzastupljenija; neutralna konotacija – koja proizlazi iz sasvim konkretnih potreba imenovanja određene osobine, i pozitivna konotacija – kao odraz specifičnoga kulturnog pogleda i svjetonazora folklorne bošnjačke tradicije.

4.3. Siva boja

U epskom diskursu pojavljuje se sporadično siva boja, ali je ona određena za samo jednu leksemu s kojom se redovno pojavljuje u paru – soko. Tako se radi o leksemi *sivi* ili njenoj varijaciji *siv-zeleni* uz riječ soko, kako to npr. potvrđuju primjeri iz građe: „Na drugome siv-zelen sokole“ (A32: 941), ili „Kad pogleda sivoga sokola“ (2099). „Inače, imenica soko u usmenoj književnosti redovno po principu kongruencije dolazi u sintagmatskoj vezi s pridjevom sivi, što predstavlja čisto kolokacijski odnos među spomenutim leksemima. Međutim, ova kolokacija mogla bi eventualno predstavljati i frazeologizaciju izraza zato što dolazi, prema principu polisemije, odnosno metaforizacije, do pomjeranja značenja, jer se ova kolokacija odnosi obično na muškarca, a ne na pticu, mada ima slučajeve u usmenoj književnosti u kojima ova sintagma ostaje u sferi kolokacije” (up. Kalajdžija 2008).

³ Sintagma *crna kukavica* također je doživjela semantičku transformaciju preko metaforizacije izraza.

⁴ U epskom diskursu antoniman pojam kolokaciji *crno đavo* jeste *bi(je)la vila*. Zanimljivo je da anđeli ili meleci u bošnjačkoj epici ne zauzimaju poziciju suprotstavljenu đavolu / šejtanu, što je također očit primjer narodne percepcije odnosa između zla i dobra.

⁵ Kao sastavni dio frazeološkog izraza sintagma / kolokacija crna zemlja može se naći i u drugim jezicima, kao npr. talijanskom i njemačkom (up. Turk i dr. 2005: 270).

⁶ Korijen riječi naziva grivaš odnosi se na grivu, kao dugu dlaku na glavi i vratu konja. Korijen riječi “griv” u starijem jeziku odnosila se na značenje ogrlice, a kasnije se to značenje prenijelo na oznaku duge konjske dlake. U tom slučaju očito je da je griva shvaćena kao ukras konja, što jeste i značenje ogrlice, kao ukrasnog predmeta. Oblik grivaš nastao je, stoga, od korijena griv- + sufiksa -aš, a odnosi se na konja sa izrazito bujnom i raskošnom grivom. (up. Kalajdžija 2010).

4.4. Crvena boja i njezine bliske varijacije

U korpusu iz Hörmannove zbirke te u epu *Ženidba Smailagić Meha* može se uočiti i nekoliko kolokata u vezi s crvenom bojom. Frekventnost upotrebe ovog pridjeva u odnosu na učestalost korištenja bijele i crne boje u usmenopoetskim kolokatima značajno je niža. Crvena boja označava silinu vatre kao sile očišćenja, uništenja, strasti (Ajdačić 1992: 286), ali se poistovjećuje i s krvlju i unutrašnjosti tijela (Radenković 2008: 309). Semantička polja u kojima se javlja ova boja jesu sljedeća: a) odijevanje: čakšire, dolama, b) materijali: kadifa i svila; c) piće: vino; d) nakit: merdžan; e) oprema: čador. Prema primjerima s kojima se kombinira vidljivo je da crvena boja principijelno dolazi uz pojmove preko kojih djeluje na recipijenta, simbolički usmjeravajući pažnju na izvjesno isticanje i potenciranje pojma koji se većinom generalno vežu za čovjeka, tj. čovjekovu opremu iz sfere kulture življenja i odijevanja (kadifa, svila – skupocjeni materijali za šivenje i odijevanje; čakšire i dolama – kao odjevni predmeti; merdžan – kao nakit na čovjeku; čador – kao privremeno pokretljivi zaklon od nepromočiva platna, kože i sl. za boravak na otvorenom mjestu). Očito se radi o simbolizaciji statusa osobe koja posjeduje navedene pojmove u kombinaciji s crvenom bojom. Jedini primjer koji “iskače” iz navedenih korelacija jeste vino, koje je motivirano svojom bojom.⁷

Boje bliske crvenoj u epskom diskursu a koje se vežu samo za određene pojmove, dakle redovno dolaze uz njih jesu danas arhaizirani pridjevi *rus* i *rujan*, motivirani korijenom riječi *rūd-* (Skok 1971), s kojim je u vezi pojam hrđa (etimologijski *rđa*), odnosni pridjev *riđ*, što je u vezi s crvenkastom, ričkastom nijansom.⁸ U epskom diskursu rusa je samo kosa i glava, a rujni su pivo i vino. U slučaju rujne glave radi se o metonimiji pojma crvene kose na cjelinu, tj. glave na kojoj se ta kosa nalazi, a rujno vino preneseno je i na pivo, ali u datom se slučaju odnosi na upravo na vino jer je pivo u epskom diskursu leksema koja označava bilo koje piće.

4.5. Zelena boja

Kao životodavna boja najčešće se asocira s mladim i biljnim rastinjem (Radenković 2008: 339), ali je to i boja bujanja, nade, večitog života, blagostanja, ali i nezrelosti (Ajdačić 1992: 286). Na osnovu građe iz korpusa mogu se izlučiti semantička polja u sklopu kojih se javlja zelena boja: a) priroda: bašča, čair, gora, jela, jezero, lug, planina, polje, trava; b) odijevanje: pas, saruk; c) društvenopolitički status: bajrak, londža; d) materijal: svila. S obzirom na navedenu konstataciju vezanu za simboliku zelene boje te s obzirom na građu, u tretiranom korpusu najviše je primjera u kojima se ova boja pridodaje pojmovima što se odnose na bujanje i prirodu uopće, čime se potvrđuje simbolička veza između života s jedne strane i bujanja i prirode s druge strane, koji su obilježeni zelenom bojom kao snažno zastupljenom, životodavnom bojom. U bošnjačkom epskom pjesništvu, međutim, zelena se boja semantizira i prema muslimanskom naslijeđu, koje se redovno označava tom bojom, pa se u tu svrhu koristi kolokacija *zeleni bajrak*, kojom se metonimijski označava muslimanska

⁷ Stoga u bošnjačkoj epici ne postoji izraz crno vino – samo je *crveno vino*. Ovakav bi se oblik prema ugledanju u književnojezičku praksu, trebao standardizirati.

⁸ Iz istoga korijena potječe i naziv za goveda: rudonja i rusulja – goveda ričkaste dlake.

vojna komponenta,⁹ a najvjerojatnije u istu svrhu upotrebljava se kolokat *zelena londža*, koja bi predstavljala skup, skupštinu, vijeće bošnjačkih odnosno osmanskih dostojanstvenika. Pored ovih dviju simboličkih komponenata, primjećuje se i to da se navedena boja nekada upotrebljava za označavanje odjevnih predmeta ili materijala, čime se ona aktualizira u kontekstu davanja značenja islamskoj provenijenciji osobe i društva.

4.6. Žuta boja

Ova boja po frekvenciji se najrijeđe javlja i veže se za tačno određene pojmove. Iako ova boja ima različita simbolička značenja i asocijacije vezane za tu simboliku, kao npr. sunce kao izvor svjetlosti i života; želja za intelektualnim dosezanjem; sreća; značenje upozoravanja; isticanje (up. Ratković 2011: 147–148), u bošnjačkom epskom diskursu (a vjerovatno i u južnoslavenskoj epici uopće), žuta se boja redovno javlja uz pojmove koji označavaju plemenite metale, odnosno novac, pa u tretiranom korpusu dominiraju kolokacije u kojima se kao glavni član supstantivne sintagme pojavljuju imenice *dukat*, *madžarija*, a kao nakit ističe se *žuti đerdan*. Sporadično ili gotovo rijetko, javlja se leksema *teneće*, kojom se označava limeni krov, a u datom slučaju očito je riječ o bronzanom pokrovu koji se najčešće koristio za pokrivanje džamija, koji bi kasnije oksidirao u zelenu boju, čime se njegova simbolička narav pretvara u svekoliku islamsku karakteristiku (up. simboličku funkciju zelene boje).

5. Primjeri građe iz korpusa

Hörmannova zbirka	Kolokat	Ženidba Smailagić Meha
Još ću ići Beču <i>bijelome</i> (A2: 184)	Beč bijeli	
jedan <i>bijel</i> od bisera bijela (C12: 54); Biser <i>bio</i> , a dojci bijeli (B42: 76)	biser bijeli	
Suze lije niz bijelu bradu (A10: 4)	brada bijela	Sva četiri bijelije brada (10215)
A bijele zasukuju <i>brke</i> (B75: 474)	brk bijeli	
Ja ostavih bijela Budima (A32: 483)	Budim bijeli	
Dar je došô u bijelu crkvu (A26: 716); (A31: 146); (C12: 443)	crkva bijela	
Kad je sutra bijel dan svanuo (A10: 62); Ne bi zore ni <i>bijela</i> dana (B50: 37); <i>Cviljeh</i> [<i>Cvilih</i>], brate, tri bijela dana (B71: 63)	dan bijel	Ni po noći ni po b'jelu danu (3447); Za njoj dvije i dva dana bela (3907)
Tu su <i>bijel</i> danak predanili (A23: 181);	danak bijel	
	dinar bijeli	Ni za paru ni za dinar beli (7344)
Biser <i>bio</i> , a dojci bijeli (B42: 76)	dojke bijeje	Na bijele dojke popadali, / Bele dojke a žuti đerdani (2487–2488)

⁹ Nasuprot simbolu muslimanske (turske) vojske u bošnjačkoj epici pojavljuje se termin / kolokat *krstali bajrak*: “Razvi Stojan *krstali* bajrake” (A22: 506), a pojavljuje se i njemu ekvivalentan osmanskoturski pojam zasnovan na leksemi čaprgan, tj. *čaprgan bajrak*, kako to potvrđuje npr. pjesma Pogibija aga Sarajlija pod Loznicom 1813, gdje se navodi sljedeće: “Niti ima Penjave Alije / Sedreničkog deli alemdara / Koji paši Ali paši dođe / I donese čaprgan bajraka...” (up. Anonim 1936: 9)

Ak' ustraži naše b'jele dvore (A1: 65); Odvede ga uz <i>bijele</i> dvore (A1: 84)	dvori bijeli	Na bijele dvore Smail-age (6355); Na bijele Hasan-paša dvore (6389); Kapetane na bijele dvore (7997)
Po bijelu gradu Dubrovniku (A12: 2); U Stijeni [Stieni], gradu bijelome [bielome] (B74: 2); Do <i>bijela</i> grada do Travnika (A5: 143)	grad bijeli	Iz Kanidže, grada bijeloga (6290)
A zavika grlom bijelijem (A4: 265); Pa podviknu grlom bijelijem (A12: 47); Grlo b'jelo, crveni <i>merdžani</i> [mergjani] (B42: 71)	grlo bijelo	
	haljine bijele	I na njemu bijele haljine (10735)
Za koricu hljeba bijeloga [bieloga] (A18: 73); Izvadismo hljeba <i>bijeloga</i> (A31: 614); I beškotom hljebom bijelijem (B50: 395)	hljeb bijeli	
Dok upade <i>bijela katana</i> (B71: 827)	katana bijela	
I donesi list knjige bijele (A31: 188); Više mu je bena po obrazu, / Nego nokti po knjizi bijeloz (B69: 247–248)	knjiga bijela	I bijele knjige bez jazije (6480)
Pašće glava u bijelo krilo (B41: 343); Da joj spava na <i>bijelu</i> krilu (A25: 424–425)	krilo bijelo	
Pa odletje na bijelu kulu (A18: 254); <i>Usred</i> Like na bijeloj kuli (A26: 2); A sa <i>šćercom</i> na bijeloj kuli (A19: 74);	kula bijela	
Uskočiše u <i>bijelu</i> lagju (A34: 348);	lađa bijela	
	lice bijelo	Od njezina lica bijeloga (3196); Da ja moje dadnem belo lice (3553); Sa očiju niz bijelo lice (3662); Lice belo pa je potavnjelo (1188)
A vijenac mišem bijelijem (B57: 130)	miš bijeli	
Haber dogje bijelu <i>Mostaru</i> (A7: 10)	Mostar bijeli	
za bijelu <i>nedeljicu</i> dana (C3: 691)	nedlj(ic)a bijela	
	noge bijele	A bijele noge na 'zendije (3685); A bijele noge u 'zendije (3709)
Otpuknuće na Otočcu <i>b'jelu</i> (B62: 363)	Otočac bijeli	
I otjera vola od oranja / Još otjera krave od telaca / I bijele ovce od janjaca (A2: 19–21)	ovca bijela	
	platno bijelo	Baš k'o biser niz bijelo platno (3663)
	podne bijelo	Pa od zore do bijelo podne (10468)
<i>Bijel</i> pojas od bijela sukna (A32: 1074)	pojas bijel	
Dok on sigje Risnu <i>bijelome</i> [bielome] (A6: 8)	Risan bijeli	
Uzećeš ga za bijelu ruku (A1: 66); <i>Zgrabi</i>	ruka	Prifatiše za bijele ruke (8001); Za b'jele se

curu za bijelu ruku (A18: 266)	bijela	ruke dofatiše (7804)
Udrići ti bijelu Stambolu (A32: 139); Da se <i>ide</i> k Stambolu <i>bijelom</i> (A39: 16)	Stambol bijeli	
<i>Bijel</i> pojas od bijela sukna (A32: 1074)	sukno bijelo	
Bijel čador od bijele svile (A1: 359); (A25: 359)	svila bijela	Baš k'o biser niz bijelu svilu (1087)
izrad boga i <i>bijela svijeta</i> (C4: 1476);	svijet bijeli	Bosna dok je bijela svijeta (11980); Na daleko pr'o bijela svijeta (12069)
	Sarajevo bijelo	Sa bijelog šehar Sarajeva (8301)
Po <i>bijelu</i> djevojke <i>tijelu</i> [telu] (B75: 33)	tijelo bijelo	
A i <i>Džano</i> bijelu Travniku (A2: 1711)	Travnik bijelo	
Bijela je <i>klikovala</i> vila (B72: 1)	vila bijela	Baš k'o b'jela sa vrh bora vila (4006); Ta' je momak, ta bijela vila (4349)
	vrat bijel	Crn mu perčin bijel vrat prekrijo (187); Dva kanata do bijela vrata (241)
pušća njega Zadru bijelome (C12: 545) (C12: 550);	Zadar bijeli	
a <i>bjelijem</i> zubom poškripuje (C3: 493)	zub bijeli	Glave crne, a bijeli zubi (3461)
<i>Džaba</i> njemu bijela Zvornika (A15: 158)	Zvornik bijeli	
crni akšam pade na zemljicu (B47: 438)	akšam crni	
Otjera li crnog Arapina? / Otjerô sam crnog Arapina (A1: 854–855); Sto hiljada crna <i>Arapina</i> [<i>arapina</i>] (A20: 107);	Arapin crni	
Crni su ga pritisnuli <i>brci</i> (A26: 633); Svaki crne <i>obisio</i> brke (C12: 139);	brci crni	
Crni brljci <i>pršću</i> po trnacim' (B65: 267)	brljak crni	
Hajdar-bega po crnim čizmama (C1: 286)	čizme crne	
Udri, brate, crnog <i>dušmanina</i> (C13: 235)	dušmanin crni	
N'jesam crnu zapanula <i>gjavlu</i> (B57: 955)	đavo crni	
U crnu se futu omotala (A27: 171);	futa crna	
Na kulašu, na crnu grivašu (B41: 471)	grivaš crni	
Neka crne obuče haljine (A6: 345)	haljine crne	
	jad crni	Da mu više jada dadne crna (3674)
Sjede Mujo crnu <i>kahvu</i> piti (A28: 8)	kahva crna	
A na glavu crnu kapu tura, / I pripasa čemerliju krivu (A21: 396–397)	kapa crna	

Stan' Tadijo, crni <i>Kaurine</i> [ja ti j. majku] (B61: 557)	Kaurin crni	
Sve je crnom krvcom poškrapato (A2: 768); Iz Muja se crna <i>krvca</i> lije (B43: 44); <i>Vas</i> u crnu ogreznuo <i>krvcu</i> [<i>krvcu</i> ogreznuo] (B75: 539);	krvca crna	U crnu su ogreznuli krvcu (10534)
Jao njojzi kukavici crnoj (B47: 157)	kukavica crna	
U kolkumi crna murećefa (A23: 348)	murećef crni	
Crn mu obraz od <i>sad</i> do vijeka (A12: 225); Šta mi lažeš, crn ti obraz bio (B46: 293); <i>Šta</i> ćeš, Ahmo, crn ti obraz bio (B61: 197); crn vam obraz na obadva <i>svita</i> (C1: 731)	obraz crni	Kud je žalos' da je obraz crni (5050); Crn ti obraz Bogu na divanu (5551)
Dobro znamem Ličkog Mustaj bega, / (...) / <i>Crna oka</i> , a <i>čela visoka</i> (A25: 180, 183); Za njim Ibro Ogojenoviću, (...) / <i>Oka crna</i> , a <i>plaha pogleda</i> (B75: 407, 411);	oka crna	Mehimede, moje oko crno (4529)
Pogledaj me crnijem očima / ... / Kad mi crne oči ugledao (A26: 113, 117); Kad pogleda <i>crnijem</i> očima (C9: 558); Gledajte ga crnijem <i>očima</i> (A34: 31)	oči crne	Te rastrije svoje oči crne (3990); Među oči crne poljubile (4080); I u crne oči poljubio (4489)
	perčin crni	Crn mu perčin bijel vrat prekrijo (187); Crn mu perčin bijel vrat prekrijo (8629)
A dok grkće gavran ptica crna (B48: 186)	ptica crna	
	ponošaj crni	U crne te nivim ponošaje (3623)
Spuštaj brata u zemljicu crnu (A12: 390); (A25: 111); U crnu je zemlju pogodilo (A32: 1625); U crnu se <i>zemlju</i> zatrapio (A17: 304)	crna zemlj(ic)a	Jeka ode povrh zemlje crne (6236); Pod njima se crna zemlja trese (8051); A po crnoj zemlji tutnjevina (9763)
	kara-akšam	U to doba kara-akšam dođe (4973); Kara-akšam na zemlju panuo (9311)
<i>Crven</i> čador od svile <i>crvene</i> (A25: 268)	čador crveni	
<i>Kake</i> su mu crvene čakšire (A32: 878)	čakšire crvene	
Pa obuče crvenu dolamu (A32: 887)	dolama crvena	
Prostro kulu crvenom kadifom (A32: 31); (A32: 889); (C9: 104)	kadifa crvena	
Prvi <i>gjerdan</i> crvena merdžana [mergjiana] (B42: 69); Grlo b'jelo, crveni <i>merdžani</i> [mergjani] (B42: 71)	merdžan crveni	
<i>Crven</i> čador od svile <i>crvene</i> (A25: 268)	svila crvena	
I čašicu vina crvenoga (A18: 74); Crvenim ga vinom <i>napojio</i> (B69: 393)	vino crveno	
Te on <i>poče piti</i> rujno vino (A14: 6)	vino rujno	Rujnog vina od sedam godina (2306); Po večeri rujno piše vino (2472); Rujnijem hi napojijo vinom (7496)

Te počeše rujno piti vino (B56: 150);	pivo rujno	
Prištedi <i>mi</i> svoju rusu glavu (A14: 505); Rusu <i>ću</i> ti odrubiti glavu [rusu <i>ću</i> ti glavu odrubiti] (A18: 186); Ni na kaku ruse glave nema (A32: 1276)	glava rusa	Odmah će te rusa glava proći (5531)
Rusa <i>joj</i> se kosa obavila (A3: 66);	kosa rusa	Rusa kosa pala do pojasa (12102)
s jednu stranu sivoga sokola (C9: 220)	soko sivi	Kad pogleda sivoga sokola (2099); Kad ugleda sivog sokola (3976); Sivi soko preloži ruke (5395)
Na drugome siv-zelen sokole (A32: 941)	soko siv-zelen	
	oči vrane	Poljubi ga među oči vrane (6040); U vrane ga oči poljubijo (10041); Što ti ljubim tvoje oči vrane (10043)
Na grad meće zelene bajrake (A10: 183); I dao ti <i>zelena</i> bajraka (A23: 288); vijaju se zeleni bajraci (C9: 292)	bajrak zeleni	Za njim ide alaj zelen bajrak (7875)
Što su bile u bašči zelenoj (B42: 643); A Latinke u <i>bašču</i> [<i>bašču</i>] zelenu (B42: 48);	bašča zelena	
Pa padosmo do zelen' <i>čaira</i> (A31: 607);	čair zeleni	
I <i>otide</i> na goru zelenu (A34: 230);	gora zelena	
Pa sjedoše pod zelenom jelom (A26: 667); Osman <i>sjedi</i> pod zelenom jelom (B44: 27);	jela zelena	
Drmaće se zeleno jezero (B40: 205); Kad je [kadje] bio vrhu na planinu, / Tudi nagje zeleno jezero (A31: 422–423)	jezero zeleno	
Redom <i>sjede</i> na zelenoj londži (A26: 154); Dogna <i>vranca</i> pred zelenu londžu (A26: 314)	londža zelena	
Ti ostani na zelenu lugu (B44: 201); Zelen luže, moj <i>vijerni</i> [nevini] družo (B45: 177); Odjaši ga lugu <i>zelenome</i> (B50: 463)	lug zeleni	
Opasa se <i>zelenijem</i> pasom (B63: 33)	pas zeleni	
U Jadiki zelenoj planini (A31: 625)	planina zelena	
On pogleda poljem <i>zelenijem</i> (A31: 9); po tri <i>kopja</i> niz polje zeleno (C5: 270); bolje <i>bježi</i> poljem zelenijem (C11: 479)	polje zeleno	Na zelenu polju kanidžkome (7888); Kladušćani s kraj polja zelena (8762); Kroz svatove u polje zeleno (10173)
	saruk zeleni	Zelen saruk od zelene svile (4452)
	svila zelena	Zelen saruk od zelene svile (4452)
Muču raja ko zelena trava (A2: 51); S obje strane do zelene trave (B42: 398); <i>sio</i> bijah u zelenu travu (C8: 232)	trava zelena	Sa vrh glave do zelene trave (2920); Od vrh glave do zelene trave (3526); Od vrh glave do zelene trave (5437)

Daće njemu sto <i>žutih</i> [<i>žuti</i>] dukata (A18: 153); Svaki aga po <i>žut</i> dukat dade (A25: 105); Baci njemu tri dukata <i>žuta</i> (B42: 226)	dukat žuti	Madžarije il' dukati žuti (5998)
	đerdan žuti	Bele dojke a žuti đerdani (2488)
Ali nemaš <i>žutih</i> madžarija (B56: 97); <i>Stade brojit</i> žute madžarije (A26: 105); Jami sine, žute madžarije (A36: 216)	madžarija žuta	
Pokrih kulu <i>žutim</i> tenećetom (C8: 39)	teneće žuto	

6. Zaključak

U epskom bošnjačkom diskursu dominira nekoliko boja sa svojim određenim varijacijama. Najfrekventnija i boja koja se kombinira s najvećim brojem različitih pojmova jeste **bijela**. U primjerima iz korpusa nije zabilježen nijedan primjer upotrebe bijele boje koji bi izazivao negativne konotacije. Ova se boja prema svojoj frekventnosti najčešće kombinira u semantičkim poljima koja označavaju dijelove ljudskog tijela, a potom slijede nazivi naseljenih mjesta i generalno ojkonima. Na trećem su mjestu pojmovi koji označavaju opremu i odjeću a potom i ostala neka semantička polja. Zanimljivo je da se bijela kontrastira spram crne i crvene, ali se nekada njezino značenje pojačava nekim pojmom koji se kombinira s tom istom bojom. Primjetno je javljanje i tautološke upotrebe bijele boje. Boja koja po učestalosti upotrebe dolazi nakon bijele jeste **crna** boja. Ova se boja upotrebljava u različitim semantičkim poljima koja se mogu podijeliti u tri nivoa s obzirom na izazivanje konotacija, pa prema tome može izazivati negativnu konotaciju (đavo, zemlja, jad i sl.); pozitivnu konotaciju: generalno uza sve pojmove koji dolaze iz domene dijelova tijela (brk, oko / oči, perčin, krv, dok uz riječ obraz ima frazeološko značenje povezano s negativnom konotacijom) te neutralnu konotaciju – kao simbol plana sadržaja riječi uz koju stoji: kahva, noć / noćca, murećef. Zanimljivo je da se za pojam crne boje nekada upotrebljavaju i neke druge riječi pokrivajući semantičko polje crne boje: **kara** i **vran**. I kod crne boje, najveći je broj primjera koji se kombiniraju sa semantičkim poljem dijelova ljudskog tijela. Po frekventnosti na trećem mjestu dolazi **crvena** boja, s također sebi bliskim ali ne identičnim oznakama leksema **rujan** i **rus**. Nekoliko je semantičkih polja koja pokriva crvena boja principijelno dolazeći uz pojmove preko kojih djeluje na recipijenta, i simbolički usmjeravajući pažnju na izvjesno isticanje i potenciranje pojma koji se generalno vežu za čovjeka, tj. čovjekovu opremu iz sfere kulture življenja i odijevanja (kadifa, svila – skupocjeni materijali za šivenje i odijevanje; čakšire i dolama – kao odjevni predmeti; merdžan – kao nakit na čovjeku; čador...). Potom po frekventnosti slijedi **zelena** kao životodavna boja koja u bošnjačkom epskom diskursu dominira u prirodnim pojavama (gora, trava, jela, polje), vežući se za simboličko značenje života, prirodnosti, ali se simbolički transponira i na muslimansku boju (bajrak, londža), preko koje nekada metonimijski djeluje u određivanju značenja leksema uz koju stoji. Nakon zelene po frekventnosti slijedi **žuta** boja, koja se kao boja isticanja, upozoravanja najčešće veže za plemenite metale i njihove proizvode odnosno novac: dukat, madžarija, đerdan čime je njezino značenje inicirano unutarnjom značenjskom vezom pojma uz koji stoji. Naposljetku dolazi **siva** boja, koja se veže samo za jedan pojam u kolokatu: soko, s varijacijom siv-zeleni.

Što se tiče brojnosti i frekventnosti, već je kazano da bijela zauzima dominantnu poziciju u spektru boja, čime se potvrđuje njezin neprikosnoveni položaj u narodnom poimanju svijeta, a i crna boja, iako je prvenstveno prema simboličkim interpolacijama negativna, u epskom diskursu dobija i pozitivne konotacije. Prema frekventnosti upotrebe kolokata s bojama u tretiranom korpusu, mogu se izreći generalni sudovi. Prvo. Očekivan je veći broj različitih primjera upotrebe kolokata s bojama u Hörmannovoj zbirci u odnosu na ep *Ženidba Smailagić Meha* iz dva razloga – što je korpus širi i što je veći broj pjevača zastupljen u obradi. Drugo. Primjeri iz Hörmannove zbirke gotovo da pokrivaju sve domene upotrebe, dok se tek sporadično u epu javljaju primjeri kojih nema u Hörmanna, kao npr. bijeli dinar, bijele haljine, bijelo platno, bijelo podne, bijeli vrat, kara-akšam, crni jad itd., dok je broj kolokata u epu snižene frekvencije u odnosu na Hörmannovu zbirku. Treće. Generalni zaključak jeste i taj da nema značajnijih odstupanja ne samo u upotrebi usmenopoetskih kolokata, već i u simboličkoj upotrebi boja u dvama korpusima tradicijskog i posttradicijskog epskog stvaralaštva, iz čega se može zaključiti da je Avdo Međedović kao najblistaviji primjer posttradicijskog epskog pjevača u kontekstu upotrebe epske poetske formule u kolokatima u formulativnom smislu na tragu postojeće tradicije iz koje crpi inovativnost i motive u svojim pjevanjima.

IZVORI

- Anonim: „Pogibija aga Sarajlija pod Loznicom 1813“, *Muslimanska svijest*, I, br. 32, str. 9.
- Avdo Međedović (2007): *Ženidba Smailagić Meha*, Almanah, Podgorica; priređivač: Zlatan Čolaković
- Denana Buturović (1966): *Narodne pjesme Muslimana iz Bosne i Hercegovine. Iz rukopisne ostavštine Koste Hörmanna*, Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine, Sarajevo
- Denana Buturović (1976): *Studija o Hörmannovoj zbirci muslimanskih narodnih pjesama*, Svjetlost, Sarajevo
- Kosta Hörmann (1888): *Narodne pjesme Muhamedovaca u Bosni i Hercegovini*, Knjiga prva, Zemaljska štamparija, Sarajevo
- Kosta Hörmann (1889): *Narodne pjesme Muhamedovaca u Bosni i Hercegovini*, Knjiga druga, Zemaljska štamparija, Sarajevo

LITERATURA

- Ajdačić, Dejan (1992): “Boje u narodnoj poeziji”, *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, Novi Sad
- Čolaković, Zlatan (2007): “Post-tradicionalna epika Avda Međedovića”, u: *Ženidba Smailagić Meha*, Almanah, Podgorica
- Kalajdžija, Alen (2008): “Usmena kolokacija i frazeologizaciju u epu ‘Ženidba Smailagić Meha’“, *Međunarodni znanstveni skup: Return of the Song: The Milman Parry Collection and Its Reception in the World / Povratak pjesme: Zbirka Milmana Parryja i njeni recepcijski odjeci u svijetu*, Tuzla, 3–6. jula 2008.
- Kalajdžija, Alen (2010): “Zoonimija u Hörmannovoj zbirci bošnjačke epike. Nazivi konja kao etnolingvistički fenomen u bosnistici”, Naučna konferencija: *Bosna i Hercegovina od dolaska Osmanlija do danas*, TIKa i Univerzitet u Tuzli, Tuzla: 9–11. 06. 2010. godine. Zbornik radova.

- Kristal, Dejvid (1985): *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Nolit, Beograd
- Nagórko, Alicja (2004): “Etnolingvistika i kulturemi u međujezičnom prostoru”, *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, br. 30, Zagreb
- Radenković, Ljubinko (2008): “Boja kao obeležje mitoloških bića – slovenske paralele”; *Južnoslovenski filolog*, br. LXIV, Beograd
- Ratković, Jelena (2011): “Upotreba naziva za žutu boju u engleskim i srpskim frazeologizmima”, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, br. XLI, Kosovska Mitrovica
- Riđanović, Midhat (1985): *Jezik i njegova struktura*, Svjetlost, Sarajevo
- Šipka, Danko (1998): *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad
- Tanović, Ilijas (2003): *Frazeologija bosanskoga jezika*, Dom štampe, Zenica
- Turk, Marija; Opašić, Maja; Spicijarić Paškvan, Nina (2005): “Crna, bijela i siva boja u hrvatskoj, talijanskoj i njemačkoj frazeologiji”, *Zbornik Međunarodnoga znanstvenog skupa u spomen na prof. dr. Josipa Jerneja (1909. – 2005.)*, Zagreb

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Alen Kalajdžija

Dr.sc. **Edina Solak**, doc.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Sarajevo, BiH
edina262@gmail.com

BEČKI KNJIŽEVNI DOGOVOR I SITUACIJA U BOSNI

Sažetak

Od 1850. godine na prvo mjesto se stavljaju težnje za ujedinjenjem južnih Slavena, ali se na Bečkom književnom dogovoru ne donosi „zajednički naziv za jezik“, čime se zapravo potpisnici izjašnjavaju da „postoji zajednički književni izraz“ koji „ostaje pod različitim regionalnim ili nacionalnim etiketama“ dok se drukčije ne odluči. Bečki književni dogovor govori o jedinstvenom književnom a ne nacionalnom jeziku / nacionalnim jezicima. Kao što je poznato, neki od zagovornika i učesnika sporazuma pokušavaju iskoristiti sam Književni dogovor za profiliranje i problematiziranje nacionalnog pitanja, zloupotrebljavajući tačke dogovora, posebno odabir „štokavskog narječja“ za osnovu zajedničkog književnog jezika. Takav je slučaj sa opredjeljenjem Vuka S. Karadžića. Takvo opredjeljenje utjecalo je na širu jezičku politiku, kako u Srbiji tako i u Bosni i Austro-Ugarskom carstvu.

Ključne riječi: *Bečki književni dogovor, Bosna, nacionalno pitanje, književni jezik, jezička politika*

VIENNA LITERARY AGREEMENT AND SITUATION IN BOSNIA

Abstract

From 1850, the main tendency was to unite Southern Slavs, but the Vienna Literary Agreement did not result in 'having a common name for the language' and the signing parties actually agree that there is 'a common literary expression' that remains under 'different regional or national labels' until there is a different decision. The Vienna Literary Agreement speaks of a 'common literary expression', but not of a national language or languages. As it is well-known, some of the advocates and signing parties try to use the very Literary Agreement to profile and problematize the national question, by misusing the preambles of the agreement, especially the selection of the 'stokavian dialect' to be the basis of the common literary expression. Such is the case with the affiliation of Vuk S. Karadžić. Such an affiliation made influence on a wider language policy in Serbia, Bosnia and the Austro-Hungarian Empire.

Key words: *Vienna Literary Agreement, Bosna, national question, literary expression, language policy*

Bečki književni dogovor potpisan je 28. 03. 1850. godine. Prvi potpisnici Dogovora bili su uglavnom članovi južnoslavenskog odbora za izradu pravno-političke terminologije koja je osnovalo Ministarstvo pravosuđa Austro-Ugarske monarhije 1849. godine. To su prvo bili: Vuk S. Karadžić, I. Mažuranić i D. Demeter. Iako je kasniji potpisnik i Miklošič, on nije bio član komisije za „hrvatsko-srbsko narječje“, već član komisije za slovenski jezik. S. Pejaković, koji se također potpisao, bio je obični državni službenik u Beču, dok su Vinko Pacel i Đuro Daničić tada bili samo Miklošičevi studenti. Pacelu se nije sviđala pravopisna orijentacija V. Karadžića, dok je Đ. Daničić postao Karadžićev sljedbenik. Zapravo, rad na terminologiji rezultirao je objavljivanjem pravno-političke terminologije pod nazivom

“*Juridisch-politische Terminologie...*” 1853. godine. Tekst *Bečkog književnog dogovora* objavljen je samo u sklopu navedenog izdanja, unutar Demeterova uvodnog poglavlja. Prema svim podacima, autor Dogovora bio je Miklošič, kao povjerljivi austrijski službenik za navedena pitanja u Beču. U kasnijem periodu Dogovor se različito tumačio: jedni su ga htjeli iskoristiti za ilirsku ideju ujedinjenja pokidanog “povijesnog ilirskog prostora”, dok su drugi htjeli u sam tekst dogovora ubaciti ideje Garašaninova “Načertanija” i političke ideje V. Karadžića “Srbi svi i svuda” s idejom da bi štokavština trebala biti označena “srpskim jezikom”. Prevođenje zakonika sa njemačkog jezika 1849. na južnoslavenske jezike (na hrvatski i srpski-ilirski) u austrijskoj administraciji (za krajeve gdje su živjeli spomenuti narodi u Carstvu: Dalmacija, Hrvatska, Slavonija, Srem, Bačka) teklo je vrlo teško i nije se moglo dogovoriti oko “zajedničkog” naziva jezika; zatim da li će se prevoditi odvojeno na dva “posebna jezika” ili će se razlika ogledati u različitosti pisama (latinica vs. ćirilica). Međutim, dva izdanja u štampanim verzijama išla su u skladu sa dvjema dominantnim pravopisnim normama za južnoslavenske narode u Monarhiji. Treba napomenuti da nijedna norma nije bila obavezujuća za Kneževinu Srbiju, koja se protivila reformama pravopisa koje su stigle od strane austrijske vlasti, odnosno od V. S. Karadžića. Dakle, *Dogovor* potpisuju sljedeći potpisnici: Ivan Kukuljević, dr. Dimitrije Demeter, Ivan Mažuranić, Vuk Stefanović Karadžić, Vinko Pacel, Franc Miklošič, Stefan Pejaković, Đura Daničić. Vuk i Daničić nisu u to doba imali stvarnog utjecaja i vlasti nad srpskim jezikom, potpisnici iz Hrvatske i Dalmacije bili su ljudi „manjeg” utjecaja, dok je Gaj imao rezerviran stav po tom pitanju (up. Ivić 1971: 187–188). Pažnju privlači činjenica da su se potpisnici dogovorili oko svega izuzev oko osnovnog pitanja: *naziva jezika*. Pitanje *naziva jezika* svjesno je ostavljeno otvoreno. Ovaj dogovor, bez obzira na Miklošičev potpis, nije se odnosio na Slovence, koji nisu štokavci.

Očito je, dakle, da se ni sami potpisnici nisu mogli dogovoriti kako bi se zvao jedinstveni jezik “*štokavskog narječja*“. Sa šire, historijske perspektive gledano, teško je reći da li je to nedostatak dogovora koji je postao izvor brojnih političkih prisvajanja i zloupotreba u nominaciji jezika različitih naroda štokavskog narječja.

Posmatrajući iz pozicije historijske vremenske distance, doista ništa nije sporno u činjenici da, “jedan narod treba jednu književnost da ima”, kako se u uvodnoj rečenici Dogovora iznosi. Naime, u uvodu se, zapravo, pažnja usmjerava prije svega na *književnost* – potpisnici su se sreli kako bi se “*u književnosti složili i ujedinili*”, dok je razjedinjenost “*po bukvi, po jeziku i po pravopisu*” nagovještavala bure na planu politizacije jezika u vremenima što slijede.

Bečki književni dogovor govori o “*jedinstvenom književnom*” a ne nacionalnom jeziku / (ili nacionalnim) jezicima. Stoga razlozi zašto nije bilo velikih kritika Bečkog književnog dogovora, osim na razini grafopisa, pravopisa i narječja, mogu biti predstavljeni na sljedeći način:

- dogovor da se ne miješaju *narječja* i stvara neko novo narječje sasvim je praktične naravi u književnim djelima;
- objašnjenje da je “*najpravije i najbolje primiti južno narječje da bude književno*”, sa aspekta govornika štokavskog narječja ne predstavlja neki osobit problem i vrlo je logično,¹ dok se ostalima koji žele neko drugo narječje ostavlja mogućnost izbora: “*Ako li tkogod iz kojega mu drago uzroka ne bi htio pisati ovijem narječjem, mi mislimo da bi za narod i za književno jedinstvo najprobitačnije bilo da piše jednijem od ostala dva narodna narječja, kojijem mu je volja, ali samo da ih ne miješa i ne gradi jezika kojega u narodu nema;*”²
- termini i sintagme koje se koriste u *Dogovoru* nisu bili osobito izazovni za rasprave (*književnici istočnoga vjerozakona, po starome slavenskome jeziku, narod naš, ni po ostalijem današnjijem jezicima slavenskijem* itd.), a na primjenu dogovora pozivaju se isključivo književnici.

Da bi se skrenula pažnja, po našem mišljenju, na pravu narav Bečkog književnog dogovora, citirat ćemo završne rečenice Dogovora u kojima se eksplicite objašnjava suština dogovora.

“...Ovo smo dakle za sad svršili. Ako da Bog te se ove misli naše u narodu prime, mi smo uvjereni da će se velike smutnje književnosti našoj s puta ukloniti i da će se k pravome jedinstvu mnogo približiti.

Zato molimo sve književnike,³ koji upravo žele sreću i napredak narodu svojem, da bi na ove misli naše pristali i po njima djela svoja pisali.

U Beču 28. 03. p. n. 1850.

Ivan Kukuljević, Dr. Dimitrije Demeter, I. Mažuranić, Vuk Stefanović Karadžić, Vinko Pacel, Franc Miklošič, Stefan Pejaković, Đura Daničić.”

¹ Kako slijedi iz samog teksta *Dogovora*:

„... a) zato što najviše naroda tako govori,

b) što je ono najbliže staromu slovenskomu jeziku a po tome i svjema ostalijem jezicima slovenskijem,

c) što su gotovo sve narodne pjesme u njemu spjevane,

d) što je sva stara dubrovačka književnost u njemu pisana,

e) što najviše književnika i istočnoga i zapadnoga vjerozakona već tako piše (samo što svi ne paze na sva pravila). Po tom smo se složili da se na onijem mjestima gdje su po ovomu narječju dva sloga (syllaba) piše **ije**, a gdje je jedan slog, ondje da se piše **je** ili **e** ili **i**, kako gdje treba, npr. **bijelo, bjelina, mreža, donio**. A da bi svak mogao lakše saznati gdje su po ovome narječju dva sloga, gdje li jedan, i gdje treba pisati **je**, gdje **e**, gdje **i** - zamolili smo svi ostali g. Vuka Stefanovića-Karadžića da bi napisao o tome glavna pravila, koja su ovdje priložena...”

² U kasnijem periodu nastaju brojne rasprave koje govore o (ne)pravednosti Bečkog književnog dogovora. Vraz se blago suprotstavio Bečkom književnom dogovoru i pokušavao je okupiti pisce koji bi unijeli izmjene u sam tekst dogovora. Ubrzo izlazi i članak dr. A. Starčevića u *Narodnim novinama* (1851, str. 686. i 694) u kojem napada Vuka Karadžića i njegove ideje. Brojne ideje iz Dogovora kasnije su interpretirane više sa aspekta politike nego sa aspekta struke i trenutka u kojem je tekst Dogovora potpisan.

³ Podvlačenja i naglašavanja pripadaju autorici ovoga teksta.

A šta se zapravo dešava odmah po potpisivanju Književnoga dogovora, već je poznato znanstvenoj javnosti. Neki od zagovornika i učesnika sporazuma pokušavaju iskoristiti sam Književni dogovor za profiliranje i problematiziranje *nacionalnog pitanja*, zloupotrebljavajući tačke dogovora, posebno odabir „štokavskog narječja“ za osnovu zajedničkog književnog jezika. Više nije važno pitanje jezičkog jedinstva, a rasprave se pomjeraju na pitanje narodnog identiteta i nacionalnog (samo)opredjeljenja. Vuk Karadžić i dalje tvrdi da su štokavci “Srbi oba zakona”, i pravoslavni i katolici (...*svi i svuda*). U nepotpisanoj uvodnoj riječi *Narodnih novina* Starčević oštro reagira i počinje svoju borbu za “hrvatski” jezik. Bogović u članku *Několiko iskrenih rećih* skreće pažnju da se radi o političkom pitanju. Subotić otpočinje raspravu novim stavovima i novom politizacijom: “*dakle, dalmatinski Hrvati, koi edan’ ezyk’ sa Srbl’ima imaju, esu edan’ narod sa Srbl’ima i: dalmatinski Hrvati, i panonski Hrvati budući da nemaju edan’ ezyk’, nisu edan’ narod’. To est: dalmatinski Hrvati nisu upravo Hrvati nego su Srbl’i.*” Zato Hrvati “*badava*” nazivaju hrvatskima štokavske pisce, poput Divkovića, Relkovića ili Gundulića, jerbo “*oni su Srbl’i*”, a “*to je samo žalost naša da katolički Srbl’i neće da se zovu onako, kako su im se pradědovi zvali. Matica ilirska donosi odluku da se u njezinim izdanjima ubuduće ime “ilirski” zamijeni nazivom “hrvatski*”. (Bešker 2006; cit. prema Morabito 2006: 308). Navedeni događaji odvijali su se od 1850. do 1853. Odmah, dakle, iza Bečkog dogovora slijedi pravi raskol između Srba i Hrvata.⁴ Treba napomenuti još jednu činjenicu, vrlo važnu za kasniju nominaciju jezika na južnoslavenskom govornom području. To je sljedeća: Bečki dogovor gotovo da i nije zaživio u Hrvatskoj tog vremena, dok je Vuk S. Karadžić bio “javno osuđen” i odbačen od Kneževine Srbije, te je uživao jedino podršku Beča. Karadžićeva reforma prihvaćena je službeno i selektivno tek nakon njegove smrti kada je Kneževina procijenila da se ideja jezika može uklopiti u “ekspanzionističke” političke ciljeve države, a 1868. godine prihvatila je samo dijelove Bečkog dogovora koji su joj odgovarali, *zadržavajući ekavicu* i razvijajući novi koncept “svenacionalnog” jezičkog zajedništva pod parolom ‘Srbi svi i svuda’ i ‘Srbi triju vjerozakona’. S obzirom na to da je srpska vlada već ranije prihvatila Garašaninovo *Načertanije* u kojem nije bilo mjesta ni za Hrvate ni za Crnogorce niti za Bošnjake, sasvim je jasna bila dalja službena borba Kneževine Srbije za “jezičko zajedništvo” (Kovačec 2006; cit. prema Morabito 2006: 332).

Dakle, Bečki književni dogovor dugo nije odgovarao ni Kneževini Srbiji, koja se, kao autonomija, borila sve do 1878. godine za potpunu međunarodnu nezavisnost od

⁴ No, istovremeno se pričalo, a u udžbenicima sve do danas, o skoro dvovjekovnoj / “dvostoljetnoj” težnji za ujedinjenjem južnoslavenskih naroda i njihova jezika, dok se u suštini radi o tome da se ta težnja uglavnom svodi na težnju “za dominacijom”. Jezičko jedinstvo južnoslavenskih jezika, a posebno u nekim krugovima kao primarno jedinstvo hrvatskog i srpskog jezika, bilo je čak i u nekim nastupima u Bosanskom saboru početkom 20. stoljeća zagovarano kao nešto najvažnije (od Kosovskog boja do tih vremena), tako da je ta ideja “takvog zajedništva” imala pred sobom suprotstavljenu ideju bosanskog jezika kao “nametnutog jezika” u vrijeme Kalajeve vlade. No, ako se pogledaju izvori i literatura, posebno štampa, može se vidjeti da službeni nazivi, kakav je “bosanski jezik” (nametnuti ili nenametnuti) ne dolaze tek u austrougarskom periodu, već puno ranije.

Osmanskog carstva, iako se 1867. godine oslobodila od turske prisutnosti u gradovima. Od 1872. godine vlada namjesnička uprava međunarodno odgovorna Osmanskom carstvu, a 1876–1878. traju srpsko-turski ratovi, skoro sve do Berlinskoga kongresa. U Bosni Bečki književni dogovor nije bio relevantan iz nekoliko jednostavnih razloga:

- Bosna i Hercegovina bila je u državno-pravnom pogledu u okviru sasvim drugog carstva, u okviru Osmanskog carstva, tako da je svaki interni državni akt koji je donijelo neko državno tijelo Austro-Ugarske bio relevantan za područje Austro-Ugarske, a ne Osmanskog carstva, odnosno Bosanskog ejaleta, a kasnije vilajeta;⁵
- U Bosni je ejaletska / vilajetska administracija sprovodila poznate „tanzimatske“ reforme, između ostalog, i u oblasti obrazovanja, tako da se pitanje *književnog jezika* uopće nije smatralo problematičnim za ustanovljavanje zajedničke administrativno-pravne terminologije u Bosanskom ejaletu, odnosno Bosanskom vilajetu;
- društvena struktura stanovništva u predstavničkim državnim tijelima ogledala se kroz „konfesionalnu pripadnost“, a zajednički književni jezik u Bosni smatran je, i s obzirom na sve jezičke dijalekatske razlike i regionalizme, zajedničkim jezikom;
- Austrougarska administracija sastavila je Dogovor za svoje potrebe i on je bio i ostao odraz praktičnih potreba, i samo donekle odraz jezičke politike unutar Austro-Ugarske monarhije.

Situacija u austrougarskim pokrajinama (Dalmaciji, Slavoniji, Hrvatskoj, Vojvodini) bila je poznata. Crna Gora bila je pod jakim ruskim utjecajem i utjecajem konzervativne pravoslavne crkve, dok se Srbija tek nakon smrti V. Karadžića, nakon što se otpočelo raditi na realizaciji „Načertanija“ i nakon osnivanja „naučnih društava“, počinje okretati nekim temeljima uspostave „nove jezičke politike“. Period pune nezavisnosti Kneževine Srbije od 1878. godine zapravo je period intenzivnog i izravnog, osmišljenog djelovanja jedne samostalne države na jezičku politiku u Bosni i Hercegovini, koja je pravno bila „pod privremenom okupacijom“ neke druge države (Austro-Ugarske). Do tog perioda, odnosno u periodu od Bečkog književnog dogovora (1850) do Berlinskog kongresa (1878), Bosna je bila sastavni dio Osmanskog carstva i u njoj niko nije mogao, izuzev stranih konzulata i nekih predstavnika klera, organizirano i otvoreno djelovati na zvaničnu jezičku politiku Ejaleta / Vilajeta. Takve aktivnosti iz Hrvatske, Dalmacije i Slavonije bile su donekle moguće kroz eventualno školovanje katoličkog svećenstva u Hrvatskoj, što je, u širem okviru, ipak bilo jako ograničeno, dok je djelovanje na jezičku politiku iz Srbije moglo doći eventualno preko nižeg sveštenstva, jer je visoko sveštenstvo birala Carigradska patrijaršija, koja je preferirala Grke kao vrhovne vjerske predstavnike pravoslavlja u Carstvu. Mogli su se pretpostaviti i povremeni utjecaji koji su se u razumnim granicama tolerirali, na osnovu internih pravila „ograničene autonomije“

⁵ Od 1865. godine formira se Bosanski vilajet.

Kneževine Srbije (uže Srbije bez Vojvodine, Kosova, Novopazarskog sandžaka i dijelova južne Srbije) unutar međunarodnog političko-državnog okvira Osmanskog carstva. Takvi interni dogovori često su sklapani pod pritiskom Rusije. Ipak, i takve aktivnosti bile su skućene zbog brojnih nesuglasica osmanske administracije i srpskih lokalnih vlasti zbog lošeg tretmana, proganjanja i ubijanja muslimanskog slavenskog stanovništva u šest nahija zapadne Srbije. Međutim, treba navesti i sljedeći primjer: sa same granice Kneževine Srbije i Austro-Ugarske Osman-paša narućuje štamparske strojeve i angažira I. Soprona da dođe u Sarajevo i otvori štampariju, dok Sopron angažira pravoslavca Mandića za slaganje slova i prevođenje u štampariji. No, vilajetska administracija, budući da je shvatila znaćaj štampanja, vrlo brzo uključuje bosanske muslimane u izdavaćku djelatnost. Na osnovu službenih glasila jasno se prepoznaje i službena politika administracije prema nominaciji i upotrebi jezika u javnim glasilima, udžbenicima i knjigama.

Literatura:

- Alićić, Ahmed S. (1983): *Uređenje Bosanskog ejaleta od 1789. do 1878. godine*, Orientalni institut u Sarajevu, Sarajevo.
- Grćević, Mario (2009b): „Jernej Kopitar kao strateg Karadžićeve književnojezićne reforme“, *Filologija: časopis Razreda za filološke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti* 53, Zagreb.
- Grubišić, Vinko (1987): „Vuk S. Karadžić i hrvatski jezik XIX. i XX. stoljeća“, *Hrvatska revija* 37, 3, 416–443.
- Ivić, Pavle (1966): „O Vukovom rječniku iz 1818. godine“, *Sabrana dela Vuka Karadžića II*, Prosveta, Beograd.
- Juzbašić, Dževad (1973): *Jezićko pitanje u austrougarskoj politici u Bosni i Hercegovini pred Prvi svjetski rat*, Svjetlost, Sarajevo.
- Okuka, Miloš; Stanićić, Ljiljana (1991): *Književni jezik u Bosni i Hercegovini od Vuka Karadžića do kraja austrougarske vladavine*, Slavica Verlag Kovać, München.
- Šator, Muhamed (2001): „Od Kalajevog monocentrizma do policentrićnih jezićkih standarda“, u: *Jezik i demokratizacija*, Institut za jezik u Sarajevu, Posebna izdanja, knj. 12, Sarajevo.
- Šator, Muhamed (2004): *Jezik u BiH do 1914*, Fakultet humanistićkih nauka, Mostar.
- Šator, Muhamed (2005): „Jezićka politika u vrijeme Austro-Ugarske“, u: *Jezik u Bosni i Hercegovini* (ur. Svein Monnesland), Institut za jezik u Sarajevu, Institut za istoćnoevropske i orijentalne studije, Oslo, Sarajevo.
- Stanćić, Ljiljana (1991): „Pokušaj uređenja gramatićke terminologije u Bosni i Hercegovini pred Prvi svjetski rat“, u: *Književni jezik u Bosni i Hercegovini od Vuka Karadžića do kraja austrougarske vladavine*, Slavica Verlag Kovać, München.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Edina Solak

Dr.sc. **Mirela Omerović**
Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu
Sarajevo, BiH
mirelamuftic@yahoo.com

DIKCIJA I GOVOR

Sažetak

U ovome radu govori se o dikciji kao o načinu kazivanja i upotrebi govornih vrednota u usmenome govoru, te se naglašavaju osnovni postulati koje je još Aleksandar Belić u vezi s ovim izdvojio.

Ključne riječi: dikcija, govor, govorne vrednote

DICTION AND SPEECH

Abstract

This paper is about diction as a means of expressing oneself and about the use of rhetorical values in speech. The basic postulates are emphasized which were even mentioned by Aleksandar Belić.

Key words: diction, speech, rhetorical values

Govor je individualna realizacija jezičkog sistema i stoji u opoziciji prema jeziku kao konkretno prema apstraktnom, kao pojedinačno prema općem, kao parcijalno prema cjelovitom, kao ostvarenje („materijalizacija“ elemenata sistema) prema mogućnosti (koju pruža sistem jezičkih znakova). Kao što je poznato, govor se može ostvarivati akustičkim znakovima (signalima), tj. artikuliranim glasovima i vizuelnim znakovima (signalima), odnosno slovima i grafemima. Stoga razlikujemo pismeni i usmeni govor, a pod govorom se vrlo često podrazumijeva samo govorenje, odnosno usmeni govor, te termin *govor* ima i svoje uže značenje koje se svodi na usmenu riječ.

U usmenom govoru osnovna komunikacijska jedinica jeste glas, a na fonološkome planu osim fonema, koji imaju distinktivnu funkciju, postoje i drugi elementi u govornoj realizaciji jezika, npr. intonacija, intenzitet, akcenti i sl. Govor je zvukovni spoj u čijoj se realizaciji izdvajaju dvije skupine elemenata – *segmentalna govorna obilježja*, tj. oni segmenti koje zapažamo izdvojeno, kao samostalne elemente (glasovi, slogovi, riječi, izgovorne cjeline, rečenice), i *suprasegmentalna govorna obilježja*, odnosno sve ono što je neodvojivo od zvuka koji čujemo, tj. što se ostvaruje istovremeno kad i zvuk (intonacija, akcenti) (Pavličević-Franić 2005: 29). Sva navedena govorna obilježja spadaju u akustička obilježja govora. Osim akustičkih, postoje i pokretna govorna svojstva jezika, koja nazivamo vizualne vrednote usmenoga govora, budući da ih percipiramo čulom vida. Najčešće je tu riječ o pokretima tijela i glave koji prate izgovor, a tu ubrajamo *gestove* i *mimiku*. Riječ je o neverbalnim oblicima komuniciranja koji prate izgovorenu riječ, a odnose se ponajprije na pokrete ruku (*gestove*) i na pokrete lica (*mimiku*), što prate osjećaje i raspoloženja govornika, sa svrhom pojačavanja slušaočeva doživljaja.

Da bismo na najbolji način shvatili prirodu oba vida realizacije jezika, potrebno je da usporedimo pismeni i usmeni govor, odnosno da navedemo njihove razlike, kako bismo, nadalje, naročito istaknuli posebne vrijednosti usmenoga govorenja.

Prva i temeljna razlika između ova dva vida realizacije jezika jeste u karakteru signala pomoću kojih se ostvaruju, usmeni govor pomoću akustičkih, a pismeni pomoću vizuelnih. Potom, u usmenome govoru ima više zvukova nego što ima znakova u pismenome govoru, te se ne može zabilježiti sve što se čuje, odnosno ne može se zabilježiti svaka zvučna realizacija vizuelnim signalima. Treća najznačajnija razlika između pismenog i usmenog govora ogleda se u tome što u bosanskome jeziku ne pišemo uvijek onako kako izgovaramo, jer nema apsolutne podudarnosti između izgovorenog i napisanog, tako da tzv. „vukovsko pravilo“ ne možemo smatrati relevantnim, odnosno općevažećim. Sljedeća razlika između pismenog i usmenoga govora sastoji se u tome što nema apsolutne podudarnosti između njihovih temeljnih strukturnih jedinica. Naime, najmanja jedinica pisanoga teksta je riječ ili oblik riječi, dok je najmanja jedinica usmenoga govora akcenatski takt ili akcenatska cjelina, što podrazumijeva ili jednu akcentovanu riječ ili češće jednu akcentovanu i jednu ili više neakcentovanih riječi, tzv. atona, koje zajedno s akcentovanom riječju čine jedinstvenu izgovornu cjelinu. Peta je razlika u tome što se prozodija, tj. suprasegmentalni elementi usmenoga govora (akcenti i dužine vokala) pri pisanju ne bilježe, osim u nekim posebnim slučajevima (kad se postakcenatska dužina obično u oblicima genitiva množine obilježava kako se pri čitanju ne bi miješali s drugim oblicima). Nadalje, usmeni govor ima jedno specifično, veoma važno svojstvo koje se pri pisanju ne registruje, ili se pak samo djelimično označava. Naime, radi se o pratećim vrednotama usmenoga govora: intonaciji, intenzitetu, rečeničnom tempu, pauzama, gestovima, mimici i stvarnom kontekstu. Budući da su pretežno akustičkog karaktera, te vrednote teško se prenose na papir, osim, recimo, nekih interpunkcijskih znakova kojima se upućuje na određenu intonaciju, manje ili veće pauze i sl., dok se ostale vrednote usmenoga govora (intenzitet, rečenični tempo, gestovi, mimika i stvarni kontekst) ne mogu obilježiti u pisanome tekstu, te se pri čitanju posebno nadograđuju. S druge strane, pismeni govor ima određena svojstva kojih nema u usmenome, npr. različiti fontovi ili različite vrste slova unutar njih – majuskula ili minuskula, bold, italik ili kurziv itd. Nadalje, usmeni i pismeni govor razlikuju se i po brzini prenošenja poruka, jer se i različitom brzinom saopćavanja postižu i raznovrsni efekti, te se može kazati da ova dva vida saopćavanja „imaju i različita optimalna područja upotrebe“ (Šipka 2005: 81). Posebno značajna razlika ogleda se u tome da usmeni govor podrazumijeva oko tri četvrtine ukupne govorne aktivnosti čovjeka, dok pismeni govor obuhvaća tek jednu njenu četvrtinu. Nasuprot tome, mnogo više pažnje u nastavi maternjeg jezika poklanja se pismenome govoru nego usmenim vježbama, što predstavlja proturječnost i nelogičnost s obzirom na ukupnu govornu aktivnost čovjeka. I jednome i drugome vidu govorne kulture i njihovom njegovanju trebalo bi podjednako posvećivati dužnu pažnju, jer znamo da se čovjek najprije nauči usmeno govoriti i izražavati, pa tek onda uči pisati i čitati. Na kraju, treba istaknuti još jednu razliku između pismenog i usmenog govora koja se sastoji u tome da je usmeni govor živ i dinamičan, a pismeni statičan. Tako je Sokrat slikovito kazivao: „Pisana riječ liči na sliku, a slika ti se čini kao da je živa. Međutim, ako je što zapitaš, ona uvijek dostojanstveno ćuti. Tako je i sa pisanom riječi: učini ti se da ona govori kao da nešto razumije, ali ako je što

zapitaš, u želji da doznaš nešto više, ona pokazuje svagda jedno te isto... Drukčija je njena rođena sestra – živa riječ! Ona se sa znanjem zapisuje u dušu onoga koji je uči, a kadra je sama sebe da brani. I zna da govori i zna da čuti s kim treba“ (Sokrat, prema: Šipka 2005: 82). Sudeći prema navedenom, treba kazati da bismo trebali poštovati krilaticu: „Ne piši uvijek kao što govoriš i ne čitaj uvijek kako je napisano!“.

Govoreni jezik ima veoma važnu ulogu u životu pojedinca i društva jer predstavlja komunikacijsku osnovicu sporazumijevanja. Sposobnost govorenja urođena je ljudska sposobnost i preduvjet je razvoja ne samo lingvističkih nego i psihosocijalnih sposobnosti, a verbalno je sporazumijevanje najčešće funkcionalno priopćavanje u svakodnevnim situacijskim kontekstima. Usmeni govor naročito je uvjetovan komunikacijskom situacijom i stepenom jezičke razvijenosti pojedinog govornika, odnosno stepenom usvojenosti svih priopćajnih idioma pojedine govorne osobe. Uz osnovna svojstva dobrog govora, pismenoga ili usmenoga, a to su pravilnost, jasnoća, jezgrovitost, tečnost i svrshodnost, od naročite su važnosti za usmeni govor govorne vrednote, od kojih su veći dio njih obilježje samo ovoga vida govorne realizacije. Vrednote koje krasi usmeni govor su: intonacija, intenzitet, pauza, boja glasa, rečenično tempo, gest, mimika i stvarni kontekst.

Govoreći o dikciji, mi zapravo govorimo o načinu govora, o tome kako se šta u rečenici naglašava, kakva se vrsta tonskih modulacija upotrebljava, kakav se karakter glasu i cjelokupnom govoru daje, gdje se zastaje, koliko se zastaje, gdje se glas postupno diže ili spušta itd. U tom kontekstu govorimo o vrednotama usmenoga govora, bez čije pravilne upotrebe nema dobre dikcije. Dikcija je posebna vrsta umjetnosti, a vrednote usmenoga govora naročito su važne pri umjetničkoj interpretaciji govorenog teksta. Vrednote usmenoga govora elementi su govorne komunikacije, a riječ je o dodatnim, auditivnim ili vizuelnim elementima usmenog izražavanja koji govor čine jasnijim, razumljivijim, dojmljivim i ljepšim. Njima se nadopunjuje ono što samim sadržajem riječi ili rečenice nije dovoljno jasno i izražajno kazano.

U auditivne vrednote usmenoga govora spadaju: intonacija, intenzitet, pauza, rečenično tempo, boja glasa, dok u vizualne vrednote usmenoga govora spadaju: gestovi, mimika i stvarni kontekst.

Intonacija predstavlja visinu tona, koja može biti različita u izgovoru pojedinih glasova i riječi. Naziva se i kretanje tona ili krivulja tona ili reljef tona. To je auditivna vrednota usmenoga govora koja ima posebne semantičke i afektivne vrijednosti, te je veoma važna u oblikovanju govornog iskaza. Ton može rasti ili padati unutar samo jednog sloga, unutar riječi ili pak unutar rečenice ovisno o sadržaju poruke, o govornikovom emocionalnom stanju ili raspoloženju. Tako se istim glasom, istom riječju ili rečenicom može iskazivati različito značenje s obzirom na različitu intonaciju. Tako se izjavna, upitna ili uzvična rečenica ne završava na istoj tonskoj razini budući da razlikujemo tri vrste intonacije – uzlaznu, silaznu i ravnu, a u umjetničkoj interpretaciji teksta intonacija se ostvaruje u kombinacijama, budući da tonske vrijednosti nisu jednoznačne.

Intenzitet označava jačinu tona kojom se se izgovaraju pojedine riječi i rečenice. To je akustički element koji je u tijesnoj vezi s intonacijom i obuhvaća dvije sastavnice: glasnoću i napetost. Glasnijim ili tišim izgovorom ističu se afektivne vrijednosti pojedine riječi, ali intenzitet može utjecati i na smisao rečenice, a najčešće se isprepliće s ostalim govornoizražajnim vrednotama.

Pauza označava duži ili kraći prekid u govoru na kraju govornih cjelina. Također se njome mogu izražavati različiti misaono-emocionalni sadržaji. Često je usko povezana s intonacijom, intenzitetom i tempom, a u pisanome tekstu obilježava se interpunkcijskim znacima. S fiziološkog aspekta, pauza se pravi zbog procesa disanja, budući da svaki udisaj ili izdisaj znači dužu ili kraću pauzu. Valja voditi računa o tome da se pauze za udisaj ili izdisaj poklapaju s govornim cjelinama, jer u suprotnom, nastaju problemi u govoru, najčešće kad govornik ne uspijeva procijeniti koliko mu je zraka potrebno za neisprekidan izgovor. Pauza je vrlo važan element usmenoga govora. Pauze ne smiju biti ni preduge, jer govor čine monotonim i jednoličnim, a niti prekratke jer otežavaju slušanje i onemogućavaju razumljivost iskaza.

Rečenični tempo je brzina kojom se izgovaraju pojedine rečenice ili rečenični dijelovi. Svaki izgovoreni ton ima određeno trajanje, a izmjenom dužih ili kraćih tonova te brzinom izgovaranja tonova ostvaruje se tempo govora. Tempo se ne obilježava u pisanome tekstu, ali proizlazi iz njegovog misaono-emocionalnog sadržaja. Posebno je uvjetovan individualnim svojstvima govornika, kao i situativnim kontekstom. „Smirenim mislima i uravnoteženim emocijama odgovara normalan rečenični tempo. Opisima uzbudljivih događaja i uzburkanim emocijama odgovara, opet, ubrzan rečenični tempo. A ako se u tekstu obično smjenjuju različita razmišljanja i različite emocije, rečenični tempo se stalno mijenja, usporava ili ubrzava“ (Šipka 2005: 198).

Boja glasa (timbar) podrazumijeva nekoliko osobina ljudskoga glasa istovremeno. Važna njena sastavnica je visina tona. Razlikuju se duboki ili tamni tonovi od visokih ili svijetlih tonova, odnosno glasova, a tu razliku u visini određuju glasnice. Što su glasnice duže i brže titraju, to je glas višeg tonaliteta, a uz to je bitna i snaga proizvedenog tona. Dakle, boja glasa pojedine osobe fiziološki je uvjetovana.

Gestovi su prateći element verbalnog iskaza kojim se ostvaruje uloga pokreta u jeziku, najprije pokreta ruku, ali mogu to biti i drugi tjelesni pokreti – mahanje, hodanje, gurkanje i sl. Njima se pojačava verbalni iskaz, što doprinosi njegovoj ekspresivnosti i upečatljivosti, a redovno su povezani s emocionalnim stavovima govornika, budući da iz njih proistječu kao spontane reakcije.

Mimika predstavlja pokrete mišića lica, izražavanje očima, okretanje glave itd. Primjerena mimika prati osjećaje i raspoloženja govornika, a može imati različita značenja i afektivne vrijednosti. Tjelesni se pokreti usklađuju s misaono-emocionalnim sadržajima, a neki su karakteristični za pojedine osobe (podizanje obrve, boranje čela, spuštanje pogleda, odmahivanje rukom, pokazivanje prstom itd.). Kod neverbalne komunikacije osobito je važno

da bude primjerena, jer pretjerano gestikuliranje ili upotreba neprimjerenih grimasa ne pridonosi izražajnosti govornog iskaza.

Stvarni kontekst također se uključuje u govorni iskaz tako što materijalne pojave u trenutku govora okružuju govornika i mogu zamjenjivati jezičke simbole, te tako služe za izražavanje misaono-emocionalnih sadržaja.

Sve navedene vrednote usmenoga govora važan su element ovoga vida komunikacije, ali za dikciju su naročito važne auditivne govorne vrednote, koje su dio verbalne komunikacije. Svaki se jezik razlikuje po svojim ritmičko-melodijskim zakonitostima tonskog oblikovanja rečenice. Za dobru dikciju osobito je važno ostvarivati pravilnu intonaciju i primjeren intenzitet, izbjegavati preduge i nepotrebne pauze u govoru, ujednačiti govorni ritam i tempo, a sve to u skladu s misaono-emocionalnim sadržajem teksta. Još je A. Belić, utemeljitelj moderne lingvistike na našim prostorima, poodavno istaknuo sljedeće: „Dobra dikcija i dobar književni jezik – to su dve različite stvari. Još neki ljudi koji javno govore i doteraju do pravilnog književnog jezika, ali ih malo ima koji imaju dobru dikciju. O njoj se malo ko brine. Naročito malo ko ume da čita ili da govori dobro stihove... Govoriti o dikciji značilo bi govoriti o posebnoj umetnosti, govoriti o književnoj i umetničkoj strani nekog teksta, o njegovoj sadržini i svemu drugom što je pisac imao na umu kada je svoje delo pisao. Dikcijom se mora pokazati i vrsta dela, i vrsta stila, i sadržaj, i ritam i sve što je potrebno, pa da u svesti slušaočevoj vaskrsne ona pretstava koju je imao pisac kad je dotično mesto svoga dela pisao“ (Belić 2000: 79).

Govoreći o razlikama između govorenog i napisanog, Belić nadalje naglašava da u pisanome tekstu interpunkcija zamjenjuje dikciju, ali ona mora biti logička, kako bi čitalac tačno osjetio šta je pisac htio reći. Međutim, dikcija je, kaže autor, psihološka, budući da slušalac čuje dio rečenice, a unutrašnji smisao cjeline mora biti podijeljen na dijelove koji se izgovaraju tako da sve to predstavlja skladnu cjelinu.

Nadalje, dikcija mora biti prirodna, što bi značilo da treba odgovarati prirodi teksta. Ona ovisi o samome djelu, njegovoj sadržini, njegovom rodu i cjelokupnom shvatanju toga djela. Za dikciju je važno razumijevanje samoga teksta, potpuno uživljanje u sadržaj teksta i oduševljenje njime, kako bi se iznijela pravilna i dobra dikcija. Za dikciju je osobito važna pravilna artikulacija samoglasničkog i suglasničkog sistema, pravilna akcentuacija u pravilno ritmički izgovorenoj rečenici, bez gutanja slogova i skraćivanja njihova trajanja, bez redukcija samoglasnika, bez pretjerano ubranog tempa. Primjerenom intonacijom, intenzitetom, pauzama i rečeničnim tempom ostvarujemo naročitu dikciju, koju pak može poboljšati i boja glasa, što je ipak vrednota koja ovisi o fiziološkim svojstvima svakog pojedinca.

Na kraju, treba kazati da je dikcija posebna vrsta umjetnosti, koja se može učiti dugotrajnim vježbanjem i upornošću, a koliko je zvučna strana recitiranog teksta posebno značajna, o tome nam svjedoče i riječi I. Sekulić: „Ne da odgrmiš ili otparaš, nego da ga govoriš sa kvalitetima sonornim i ritmičkim kako muzika za njih zna“ (prema: Belić 2000: 519).

Literatura

- Belić, Aleksandar (1998), *Opšta lingvistika*, prir. M. Ivić, Beograd – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novi Sad – Budućnost
- Belić, Aleksandar (2000), *O različitim pitanjima savremenog jezika*, prir. D. Gortan-Premk, Beograd – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novi Sad – Budućnost
- Gazdić-Alerić, Tamara (2012), „Utvrdivanje sastavnica pojma jezična kultura“, u: *Zbornik radova s Bosanskohercegovačkog slavističkog kongresa I (I knjiga)*, Sarajevo, Slavistički komitet Sarajevo
- Guberina, Petar (1952), *Zvuk i pokret u jeziku*, Zagreb
- Nedović, Obrad (1973), *Govorna kultura*, Beograd, Umetnička akademija u Beogradu
- Pavličević-Franić, Dunja (2005), *Komunikacijom do gramatike*, Zagreb, Alfa
- Peco, Asim (1988), *Osnovi akcentologije srpskohrvatskog jezika*, Beograd, Naučna knjiga
- Peco, Asim (1989), *Akcenatska čitanka*, Beograd, Naučna knjiga
- Reardon, Kathleen K. (1998), *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*, prev. P. Novosel, Zagreb, Alinea
- Šipka Milan (2005), *Kultura govora*, Sarajevo, Institut za jezik u Sarajevu

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Mirela Omerović

Др Бранка Брчкало, ванредни професор
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Пале, БиХ
brankabrckalo@yahoo.com

ВАЖНОСТ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ СТУДЕНАТА КОЈИ СЕ ОБРАЗУЈУ ЗА ПОЗИВ ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Сажетак

Да би будући професор разредне наставе реализовао све циљеве који се постављају у вези са наставом говорне културе и писмености, да би утицао на развијање језичког сензибилитета и исказне моћи ученика, и сам треба да посједује висок ниво језичке културе. Интерперсонална комуникација у настави доприноси развоју личности ученика и њиховог идентитета. Учитељ мора бити вистрен говорник, на часу, на родитељском састанку, у јавном и приватном животу. Ако своје мисли и ставове не саопштава једноставно и јасно, ученици ће се удаљити од њега. То значи да порука коју исказује ученицима треба да садржи кратке реченице, познате ријечи, конкретан и обичан говор. Порука је занимљива ако се учитељ користи ефектним говором, личним стилем, визуелизацијом, поткрепљивањем примјерима и аналогијом. У супротном, ако је говор опиширан, ако се користи много ријечи, а даје мало информација, ученици не прихватају поруке и оне на њих не утичу. Посебно је значајна лексика коју учитељ користи, није дозвољена употреба нестандардне лексике, сувишних ријечи, жаргонизама, дијалектизама и позајмљеница. Истраживање проведено на Филозофском факултету у Палама, међу студентима који се образују за позив професора разредне наставе, потврдило је хипотезу да њихова говорна култура није на потребном нивоу. Истраживао се само један сегмент говорне културе студената, а то је употреба нестандардне лексике, поштапалица, жаргонизама, позајмљеница и дијалектизама.

Кључне ријечи: говорна култура, лексички ниво, студент, професор разредне наставе, ученици

IMPORTANCE OF THE LINGUISTIC CULTURE OF STUDENTS WHO ARE BEING EDUCATED FOR THE PROFESSION OF TEACHER IN PRIMARY

Abstract

Future class teaching professor should own a high level language culture to achieve all the goals that are set in relation with teaching voice culture and literacy, in order to influence the development of linguistic sensitivity and communication power of students. Interpersonal communication in the classroom contributes to the development of students' personality and their identity. The teacher must be a clever speaker, in class, at a PTA meeting, in public and private life. If he don't impart his thoughts and opinions simply and clearly, the students will estrange from him. This means that the message expressed to the students should include short sentences, familiar words, concrete and plain speech. The message is interesting if the teacher uses effective speech, personal style, visualization, sustaining examples and analogies. Otherwise, if the speech is extensive, if it contains a lot of words, but gives little information, students do not accept the message and they are not affected. Especially important is the lexicon used by the teacher, it's not allowed to use non-standard vocabulary, excess words, slang, dialecticism and loanwords. Research conducted at the Faculty of Philosophy in Pale, the students who are trained for the class teaching professor, confirmed the hypothesis that their voice culture is not at the required level. There were researched only the one segment of students' speech culture, and that was the usage of the non-standard vocabulary, catchphrases, slang, loanwords and dialecticism.

Key words: voice culture, the lexical level, student, class teaching professor, students

Увод

Контакт са околином тражи од човјека да комуницира и ријечима са њом, да исказује своје мисли и осјећања. „Језичка култура најчешће се поистовјећује са потпуним поштовањем норми књижевног језика и идеалима његове чистоте (избјегавање дијалектизама, жаргонизама и сличне нестандартне лексике и фразеологије у употреби матерњег језика“ (Бугарски 1986: 76). Постоје два аспекта језичке културе: говорење и писање. Код нас се култури писменог изражавања поклања већа пажња него усменом изражавању. Писана ријеч се углавном више анализира и вреднује од усмене, а разлог за то лежи у чињеници да писана ријеч остаје на папиру „црно на бијелом“ те је погодна за увид у њену правилност и коректност. Међутим, данас се техничким средствима може звучно забиљежити и усмени израз. Па ипак се овом значајном феномену не придаје довољно пажње, и то не само у културној комуникацији, већ и у наставној теорији и пракси, иако би развој културе изражавања требало да буде општешколски задатак. Ни на страницама стручне и методичке литературе није посвећено довољно простора настави говорне културе. Теоретичари наставе преваходно су се бавили наставом граматике и књижевности, док су у области културе изражавања примарно мјесто заузимале писмене вјежбе и састави. Говор одражава човјека, његово образовање, степен интелигенције, његове мисли и осјећања. Поготово је важан говор учитеља или професора разредне наставе, јер су његови стални слушаоци дјеца чију културу говора и културу понашања он треба да његује.

Овај рад бавиће се говорном културом студената разредне наставе на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву, будућих професора разредне наставе, са аспекта употребе нестандартне лексике у говорном изразу. Иако се данас интелектуализацијом и интернационализацијом стално стварају нове ријечи, продиру у наш језик туђице, посебно англицизми, њихова употреба мора имати своју мјеру и границу, треба их употребљавати само ако немају адекватну замјену у матерњем језику. Будући учитељи треба да развију своје осјећање за одабир лексике и да знају шта ваља у лексици а шта не ваља.

Говорна култура као дио опште културе

Човјек је по природи биће културе, јер не може опстати без културе. „Култура потиче од латинске ријечи *cultura* према глаголу *colere* што значи обрађивати, водити бригу, очувати све оно што су људи направили из себе и свијета, за разлику од природе као онога што је затечено“ (Поткоњак, Шимлеша 1989: 420).

Криза културе данас више него икада долази до изражаја, јер савладавање и покораване природе не води већој слободи него чак ка самоуништењу човјечанства. Језик је дио човјекове културе. Он је друштвена појава настала из потребе заједничке акције и најважније је средство комуникације и одржавања социјалних веза. Језик одражава све друштвене појаве и стања у администрацији, политици, науци, публицистици, образовању и култури уопште. Култура се изграђује захваљујући дјелатности друштва, тј. његових чланова. У том случају језик није „само елеменат културе, он је основа сваке дјелатности која је у вези с културом“ (Симеон 1969:726).

За разлику од језика који је социјализован, говор је индивидуалан и односи се на конкретне појаве.

„Говор представља процес производње гласова и гласовних комбинација са значењем помоћу говорних органа“ (Симеон 1969: 230). У процесу актуелизације језик (*la langue*) се преобраћа у говор (*la parole*).

„Говорна култура представља поступак одабирања језичких знакова и говорних константи, као и усвајање језичких норми током комуникацијског процеса и у тренутку говорне делатности“ (<http://www.prekoramena.com/t.item.146/govorna-kultura-priprema-za-poslovni-nastup.html>)

Говорна комуникација, као друштвено најважнија врста људске комуникације, (у односу на музику, игру, симболе, боје, мимику...) одражава не тако сјајно стање српског језика у Републици Српској и дио је кризе културе уопште. Говорна култура представља „ступањ слагања с нормама ортоепије, употребе ријечи које су установљене за дати језик“ (Симеон 1969:726). Подићи културу говора на виши ниво значило би слиједити најбоље узоре у свом индивидуалном говору. Разумљиво је да онима чији позив и професија захтијевају свакодневно усмено преношење порука говор треба да буде култивисан. То је онај говор којим се служи образовани и писмени дио народа, а он би требало да буде релативно постојан и више мање заједнички на одређеном подручју, не претјерано подложен сталним промјенама и различитим утицајима. Бернштајн (1979) доказује како са разликама у положајима у друштвеној структури иду напоредо и разлике у језику, којим се припадници одређених класа и слојева служе. У нижим друштвеним слојевима користи се другачији језик *public language*. Говори се о ограниченом коду и изграђеном коду. Уз изграђенији код иде и богатији рјечник, више апстрактних именица, прилога и придјева, сложеније су реченице и стварност се у говору приказује прецизније, већа је критичност и дистанца према појавама .

С друге стране Ноам Чомски сматра да је говор „у високом степену урођена језичка способност за чији развој је довољан сусрет са ограниченим језичким подацима“ (Чомски 1972).

Главне узроке за постојање мање изграђеног језика код појединих слојева друштва треба тражити у:

- социјалним условима;
- непостојању потребе за изграђенијим говором и
- слабијем образовању.

Социјални услови имају огроман значај. Бурнији живот изискује од човјека сложеније и квалитетније језичко изражавање.

Говорна култура у настави млађих разреда основне школе

За бржи развој говора потребна је социјална интеракција. Ако је ријеч о дјетету у млађим разредима основне школе његов говор се брже развија у интеракцији са

одраслима, а претходе му и друге врсте комуникације које су предуслов за развој симболичке вербалне комуникације. „Говор у настави представља језгровито и садржајно, смишљено и прецизно, занимљиво и одмјерено по обиму, а значајно по садржини усмено излагање“ (Поткоњак, Шимлеша 1989: 231).

Дакле, говорна култура у настави представља способност да се добро, лијепо, прецизно изложи мисли и стечена знања. При томе велику важност има јасноћа и логика говора, љепота израза, тачност и брзина излагања, богатство и разноврсност казивања, правилно именовање одеђених појмова.

За дјецу млађег школског узраста важно је стално и упорно, свакодневно вјежбање говорне културе у настави свих предмета, а посебно српског језика. Касније се говорна култура усавршава на свим нивоима образовања. У почетку се вјежбе свде на подражавање и репродуковање онога што говори учитељ (зато је важно да учитељев говор буде култивисан), а касније се уводи препричавање прочитаног и понављање наученог све док дијете не почне потпуно самостално да излаже. Тврди се да дефицитаран језик доводи до неуспјеха у школи и разумљиво је које посљедице носи низак ниво говорне културе учитеља који се преноси на ученике. Ученик који има изграђен говор много лакше ће стицати знања и изражавати своје мисли и осјећања.

Развојне етапе у говору дјече захтијевају одговарајући наставни приступ и прикладне методе у извођењу и увјежбавању усменог говора. Швајцарски психолог Жан Пијаже говори о шест периода у менталном развоју дјетета. За нас је интересантна етапа кроз коју пролазе ученици узраста од првог до петог разреда основне школе, а то је период конкретних мисаоних операција који траје од седме до једанаесте, дванаесте године а одликује се отпочињањем логичког мишљења и развојем моралне и социјалне сарадње. Готово до седме године дјеца не знају да међусобно расправљају. Свако од њих остаје само при своме ставу и не може да схвати став свог саговорника. Оно прича са другима али и са самим собом (стање гласног монолога). До седме године социјално понашање дјече је половично. Тек у седмој години долази до социјализације. Дијете своју индивидуалну мисао обогаћује мислима из окружења. У овом периоду па све до једанаесте, дванаесте године дијете може да сарађује са особама из окружења. Оно умије да разликује свој став од ставова других из окружења и зато говор у овом периоду има важну улогу. Говор ученика треба да буде резултат цјелокупне наставе и у свом највишем облику он је највеће наставно достигнуће. Онај ко се оспособи да говори разложно, јасно и лијепо постигао је висок степен образовања и културе. Због тога говор у настави захтијева да се ученици зналачки воде како би свакодневно увећавали свој рјечник, постепено схватили значења нових ријечи и уочавали везе између ријечи и мисли и ријечи са другим ријечима.

У двосмјерној комуникацији која је заступљена у школи интеракција међу учесницима је пожељна и представља извјесну предност у односу на остале врсте комуникације. Пошто је говор учитеља узор за ученике млађег школског узраста који су склони подражавању, разумљиво је да тај говор не би требало да садржи примјере огрешења о

језичку норму. Ритам говора мора да буде правилан, интонација изразита, конструкција реченице једноставна, изражавање примјерено узрасту ученика и сликовито, говор не смије одударати од правила стандардног језика. Рад са дјецом тражи од учитеља да се интензивније позабави својим језичким изражавањем. О значају доброг учитељевог говора писао је у свом дјелу *Емил Жан Жак Русо*: „Говорите пред њима прецизно, учините да воле само вас и будите сигурни да ће ваш говор узети за узор свог говора.“

Ипак примјера паралелне обичајне норме (псеудонорме) која истискује прописану и нарушава примат стандардног језика има много.

Методолоја истраживања

Истраживали смо у периоду од 2009. до 2012. године културу говора студената треће и четврте године студија разредне наставе који припадају Универзитету у Источном Сарајеву, будућих професора разредне наставе, приликом држања часова у оквиру методичке праксе и касније приликом полагања стручног испита након године рада проведене у својству приправника, професора разредне наставе. Узорак је чинило 260 студената, снимањем и биљежењем њиховог говора у току држања наставног часа из српског језика и књижевности. Истраживање се односило само на лексички ниво њиховог усменог излагања, тј. употребу нестандардне лексике, поштапалица, жаргонизама, варваризама и дијалектизама. Хипотеза истраживања била је да говорна култура студената није на потребном нивоу па је циљ истраживања превазилажење њених недостатака и изналажење нових рјешења за њено унапређивање.

Коришћена је аналитичко-дескриптивна метода и метода класификације.

Извори истраживања били су:

- одабрана стручна литература из области дидактике, педагогије, педагошке психологије, методике наставе српског језика и књижевности, психоллингвистике, социоллингвистике, дијалектологије, лексикологије;
- научноистраживачки радови из области савремене наставе и области лексикологије;
- актуелни наставни планови студија разредне наставе.

Резултати истраживања:

На основу детаљног праћења и анализе часова које су држали студенти разредне наставе у оквиру методичке праксе и полагања стручног испита изводимо генерални закључак да говорна култура студената на плану лексикологије није на потребном нивоу. Поред стереотипности и уопштености, њихов говор карактерише сужен избор лексике, која углавном остаје на нивоу дословног значења, те употреба нестандардне лексике, одсуство визуелизације и метафоричности, које су неопходне за развијање креативних способности код ученика.

Карактеристичне исказне јединице у којима налазимо поменуте нестандардне ријечи издвојене су чисто индуктивно, тако што је прегледан сакупљени материјал и примјери груписани по сродности:

1. Узречице, поштапалице, фразеологизми (40% од укупног броја студената користи ове врсте нестандардне лексике);
2. Жаргонизми (32%);
3. Позајмљенице (21%);
4. Дијалектизми (0%).

Наведене исказне јединице увелико се разликују, како по својој језичкој форми тако и по ефекту који производе у говорном чину. Исто тако постоји диспропорција њиховог коришћења. Свака од представљених категорија има специфично обиљежје које је разликује од других наведених ентитета. Те карактеристике вежу се с једне стране за комуникацијски чин, првенствено за намјеру говорника, а с друге стране за форму исказа. Највећи број студената, њих 40% користи у свом говорном исказу узречице, поштапалице и фразеологизме, а затим слиједе остале категорије дате по приказаном редослиједу. На плану лексике није забиљежен ниједан примјер употребе дијалектизама и утицаја локалног говора.

Узречице, поштапалице, фразеологизми представљају елементе чија је употреба нетипична за писани језик. Узречица (руски: поговорка) јесте „врста фразеологизма, кратка и умјесна народна изрека“ (Симеон 1969:694). Узречица као једна од врста усменог народног стваралаштва може да оживљава говор и чини га изражајнијим, сликовитијим, али нема директан поучни смисао као пословица. Ако се у говору стално појављују исте узречице, онда се њима говор не оживљава него постаје устаљен и отрцан. Код студената разредне наставе учили смо сљедеће узречице: *збрда-здола, воле се као пас и мачка (лук и очи), пресипање из шупљег у празно*. Разумљиво је да овакве узречице не представљају ни мудре изреке нити имају поучни смисао, оне само алегоријски означавају појаве. Поштапалица је „адјекција коју говорник употребљава прије каквог изричаја да би добио времена за формулирање своје главне мисли или употреба гласова у разговору док оклијевамо“ (Симеон 1969: 114). Студенти су заједно неку од поштапалица употребили укупно 960 пута. То су углавном биле сљедеће: *е сад, значи, дакле, иначе, онај, овај, идемо даље, ааа, тако, како да кажем, како се зове, такорећи, хм, то је то, знате, и тако даље, и томе слично, ту и тамо*. Ти су елементи синтаксички и логички неповезани с реченицом и не изражавају никакво значење па су зато потпуно сувишни. Код студената су чести примјери претјеране употребе устаљених израза (фразеологизама): *ићи уз нос, показати зубе, поћи за руком, преврнути лист, ићи низ длаку, с неба па у ребра, обрати бостан*...Ови устаљени изрази имају окамењену везу ријечи и једино том и таквом везом ријечи постиже се њихово значење, па не пружају ученицима никакве могућности за богаћење стила изражавања.

Жаргонизми (арго, сленг, шатровачки језик) Млади људи због сиромашне говорне културе и оскудног фонда ријечи који посједују, желећи да постигну неки ефекат у комуникацији често посежу за жаргонизмима, а ако су у друштву вршњака и за псовкама. Матерњи језик за њих је крут и хладан да изрази афективна стања –љутњу, радост, дивљење и у трагању за правим и „моћним“ ријечима крећу погрешним путем.

Тако се не доводи у питање само култура изражавања него и коректност и култура понашања. Жаргонизми су ријечи својствене ужој друштвеној средини. Не припадају ни стандардном језику нити народним говорима. Они настају унутар одређених група људи (најчешће млађих) повезаних истим условима живота, професијама или интересовањима и широј језичкој заједници су слабо разумљиве. Жаргонизми се најчешће огледају у промјени значења и облика лексема. Чести жаргонизми код студената разредне наставе су: *фол*, *фолирање*, *зезање*, *лова*, *факс*, *фора*, *клинац*, *мустра*, *откачен*.

Позајмљенице (посуђенице) су ријечи преузете из других језика. Оне су постале саставни дио лексичког фонда српског језика ако за њих није било замјене у српском језику. Потпуно су се прилагодиле књижевном изразу нашег језика. Постоје и такве позајмљенице које се називају варваризми, чија је употреба непотребна јер се умјесто њих могу употријебити адекватне ријечи из нашег језика. Још је Вук Караџић истицао став да не узимамо туђу ријеч ако за одређени појам имамо ријеч у српском језику. У говору будућих учитеља сусрећу се слједећи варваризми: *шалтер*, *итрик*, *супер*, *екстра*, *чет*, *имици*, *браон*, *розе*, *дуел*, *тренд*, *шоу*. Највећа штета српском језику наноси се претјераном употребом англицизама који имају статус „престижне форме“ у говору младих. Често млади учитељ, успостављајући комуникацију са дјецом у одјељењу и желећи да им се приближи користи помодне ријечи, најчешће англицизме, кратке, једносложне ријечи које су одлика енглеског језика и чине 60 до 80% најчешће употребљаваних ријечи у њему. Забиљежено је да студенти - будући професори разредне наставе користе на часу ријечи *кул*, *хелп*, *лук*, *плиз*, *тенкс*, *сори*, *ин*, *океј*. Неспорно је да ће се таквим ријечима сиромашити, а не богатити рјечник основца. Употреба варваризама је одлика оних који имају ниску језичку културу. Ова врста позајмљеница је непотребна јер у српском језику постоје истозначне изворне ријечи, а готово свакодневно се у језику појави нека таква ријеч и великом брзином се шири преко медија и друштвених мрежа. Рогобатне су позајмљенице које чине спој домаће и стране ријечи или сложенице настале по узору на стране ријечи, као што су: *патикоманија* (страст да се патике носе у свим годишњим добима, а не чизме зими, сандале љети), *обамоманија* (страст, лудило за Обамом), *радохолитар/ка* (онај/она који/а воли рад). Студенти разредне наставе, будући учитељи, требало би да заузму критички став према оваквим ријечима и да са својим будућим ученицима примјењују петоминутне вјежбе деривације и полисемије, као вид стварања нових ријечи. Тако ће се богатити активни рјечник ученика и код њих развијати став да језик треба чувати од страних насртаја

Дијалектизми (италијански *dialekt* - писмо) јесу некњижевне ријечи које су територијално ограничене. Очувале су се због слабе везе са културним средиштима. Чешћи су у говорном језику него у писаном. За савремени српски језик карактеристично је да лексичка норма није потпуно установљена. У таквој ситуацији догађа се да се умјесто стандардног језика као образац поставља „народни језик“, а под том етикетом појединци протурају дијалекатске изразе из сопственог завичаја истичући да се тамо веома чисто говори. У српском народном језику штокавског

нарјечја има више дијалеката а за наше истраживање важан је источнохерцеговачки са примјесамa источнобосанских говора јер је он заступљен на испитиваном подручју. У говору студената разредне наставе нисмо открили ниједан лексички дијалектизам, али су веома фреквентни фонетски и морфолошки дијалектизми : *реко, посо, оћемо, хтјео, доњео, видјео*.

Закључци

1. Култура говора изучава се у току четворогодишњег студија разредне наставе (240 ECTS бодова) у склопу обавезног предмета Српски језик 1, Српски језик 2, Методика наставе српског језика и изборних предмета Култура говора и Култура комуникације у школи.
2. Испитивање културе говора са којом студенти долазе из средњих школа показало је незадовољавајући ниво.
3. Карактеристична обиљежја говора студената везана за лексику су преопширност (доста сувишних ријечи и поштапалица), употреба жаргонизама и позајмљеница, компликованост, неодређеност, стереотипност. Разумљиво је да су све те особине језика у директној супротности са својствима доброг говора о којима говори Милан Шипка (136): „правилношћу, јасноћом, разговијетношћу, течношћу, сврсисходношћу.“

Смјернице за побољшање говорне културе студената разредне наставе

Под дјеловањем више различитих фактора, које у овом раду можемо тек назначити, као што су опадање нивоа језичких знања у средњој школи; умањено интересовање за културу хуманистичког типа; бирократизација и техницизација свакодневног живота; ширење невербалних видова забаве, као што је спорт и оних дјелимично вербалних као што су стрипови, телевизија, музика; отуђеност и одсуство вербалне усмене и писмене комуникације међу младима – данашњи језик осјетно је сиромашнији, једноличнији и мање изражајан од онога из ранијих деценија. Чак се и дјеца уче да мање употребљавају језик какав смо ми некад употребљавали. Непрекидно се увећава стручна и техничка терминологија и комуникација преко SMS и MMS порука које не захтијевају богатство лексичког фонда. Језик младих сведен је на неколико стотина ријечи, пуних скраћеница и англицизама, јасних само онима који их користе и никоме више. Нажалост, користи се флоскула да брзо вријеме и брзе комуникације траже и брз језик

С обзиром на чињеницу да је потврђена хипотеза истраживања да култура говора студената разредне наставе није на потребном нивоу, у погледу коришћене лексике, јер је 40% испитиваних студената користило поштапалице, 32% жаргонизме, а 21% позајмљенице - неопходно је дати смјернице за њено унапређивање. То се може постићи сљедећим путем:

- наметањем језичке контроле у школама;
- усмјеравањем језичких навика кроз образовање од основне школе, преко средње до краја факултета;
- ревизијом наставних планова у складу с потребама 21. вијека;

- усмјеравањем студената на што чешће коришћење лексикографских приручника;
- упућивањем студената на потребу богаћења сопственог лексичког фонда читањем добрих писаца (у поезији која је примјер доброг стила не могу се пронаћи туђице, осим оних најодомаћенијих, а ни сувишним ријечима, попут поштапалица нема мјеста у њој);
- његовањем културе говора организованим дјеловањем лингвистичких институција;
- стварањем стабилне језичке норме (промјене норме могуће су само под утицајем снажне дугогодишње тенденције испољене у комуникацијском језичком изразу);
- његовањем културе говора у средствима јавног информисања;
- пружање могућности студентима да што чешће износе своје ставове о проучаваним наставним садржајима на часовима вјежби, предавања и практичне наставе (то се постиже примјеном текст методе, дијалоске и монолошке методе).

Култура говора својом комплексношћу нивоа конверзације и облика изражавања обједињује сва остала наставна подручја и оправдано заслужује да се нађе на првом мјесту у настави основне, средње школе и факултета хуманистичко-друштвених наука.

Литература

- Бугарски 1986: Р.Бугарски, *Језик у друштву*, Београд: Просвета.
- Бернштајн 1979: Б. Бернштајн, *Језик и друштвене класе*, Београд.
- Илић 2006: П. Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
- Пијаже 1990: J.Piaget, *Учење и развој (Когнитивни развој детета)*, Београд: Savez društava psihologa Srbije.
- Поткоњак – Шимлеша 1989: N. Potkonjak, P.Šimleša, *Pedagoška enciklopedija*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: IRO Školska knjiga.
- Савић 2000: Б. Савић, *Лексика и настава лексике у школи*, Бијељина: Учитељски факултет.
- Симеон 1969: R.Simeon, *Enciklopedijski rječnik*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Смиљковић – Миљковић 2010: С. Смиљковић, М. Миљковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет.
- Чомски 1972: N. Chomski, *Gramatika i im*, Београд.
- Шипка 1989: М. Шипка, *Култура говора*, Приручник 5, II издање, Сарајево: Институт за језик.
- <http://www.prekoramena.com/t.item.146/govorna-kultura-priprema-za-poslovni-nastup.html>.
<27.12.2013>

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada
Lektor: dr Branka Brčkalo

Dr.sc. **Edina Špago Ćumurija**, doc.
Mr.sc. **Adi Maslo**
Mr.sc. **Džemal Špago**
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru
Mostar, BiH
edina@unmo.ba

FLEKSIBILNOST JEZIČNOG KODA PRIVATNIH VISOKOŠKOLSKIH INSTITUCIJA U FEDERACIJI BIH

Sažetak

Visoko obrazovanje kao jedno od najjačih sredstava za ostvarivanje istinskog napretka u bilo kojem društvu, postalo je u zadnje vrijeme u Bosni i Hercegovini podložno naglim promjenama i modifikacijama. U evropskom kontekstu tranzicije iz tradicionalnog obrazovanja zasnovanog na sadržajima u obrazovanje zasnovano na kompetencijama, bh. visoko obrazovanje trpi i dodatne promjene uzrokovane poslijeratnim uređenjem države, sa fragmentiranom strukturom nadležnosti, te mnoštvom izazovnih pitanja, poput uspostavljanja i provedbe standarda, akreditacije, obuke nastavnog osoblja, usklađivanja novih kvalifikacijskih okvira sa tržištem rada, zapošljivosti, mobilnosti, te posebno osiguranja i kulture kvaliteta. U takvom kompleksnom kontekstu bilježi se i nagli porast broja privatnih visokoškolskih institucija, kojih u trenutku nastavka ovog rada ima već na desetine. U vrijeme kada visoko obrazovanje nije transparentno ni uređeno do kraja u skladu sa evropskim normama, pojavilo se pitanje sadržaja i procesa koje privatni univerziteti i fakulteti nude. U ovom radu će biti predstavljene informacije do kojih se može doći uvidom u marketinšku politiku ovih institucija, preciznije analizom njihovih web stranica koje su jedini otvoreni prozor prema javnosti. Metodologija rada počiva na kognitivnoj lingvistici, te će uključiti detaljnu analizu imena institucija, njihovih slogana, te drugih jezičnih elemenata imidža, poput njihovih poruka misije i vizije pomoću kojih ovi univerziteti i fakulteti izgrađuju specifične koncepte i asocijativna značenja. Dekodiranjem značenja tipičnih simbola iz oblasti visokog obrazovanja, s posebnim osvrtom na odnos između konvencionalnih znakova i eventualnih novih značenja koja im se dodjeljuju u ovom, za nas novom tipu institucija, rad će predstaviti vrijednosne sisteme na kojima privatni fakulteti i univerzitetu počivaju, te tako barem djelimično rasvijetliti njihovu ulogu i značaj u bh. društvu danas. Rad će se baviti analizom petnaest privatnih visokoškolskih institucija u Federaciji Bosne i Hercegovine.

Ključne riječi: visoko obrazovanje, kognitivna lingvistika, imidž, vrijednosti

FLEXIBILITY OF LINGUISTIC CODE OF PRIVATE HIGHER-EDUCATION INSTITUTIONS IN FB&H

Abstract

Higher education as one of the most important tools for acquiring true progress in any society, has gone through turbulent changes in recent years in Bosnia&Herzegovina. In the current European context of transition from content-based to competence-based education, B&H higher education is facing additional obstacles caused by post-war state issues, such as fragmented authority structure, and various challenges in the field of higher education e.g. standards, accreditation, teaching staff quality, harmonization of university degrees with the labor market, employability, mobility, and especially quality assurance and quality culture. In such a complex context, an increasing number of private institutions have been founded (at the moment of writing of this paper over thirty). In such a situation when higher education is not fully harmonized with European standards, it is interesting to research content and processes offered by private faculties and universities. This paper is an analysis of their web pages, their only window to the world. Cognitive linguistics serves as a framework for the analysis of their names, slogans, and other linguistic elements of image, missions and vision. Henceforth, the institutions create specific concepts and associative meanings, which is also a major

part of the analysis. By contrasting the conventional meanings of educational concepts with the meanings that the institutions in question attribute to them, this paper will offer an insight into the value systems of the institutions. This should, to some extent at least, shed some light on the role of these higher education institutions in the B&H society today. The paper will analyze fifteen private higher education institutions in the Federation of Bosnia and Herzegovina.

Key words: higher education, cognitive linguistics, marketing, values

Uvod

Visoko obrazovanje u Bosni i Hercegovini posljednjih godina dobilo je nove konotacije, u smislu njegovog kvaliteta, svrhe, ciljeva i značaja u današnjem bh. društvu, kao rezultat poslijeratnog restrukturiranja države te uvođenja *bolonjskog procesa* u evropskim okvirima. Privatne visokobrazovne institucije pojavile su se kao usluga koja se nudi tržištu.

Svi univerziteti bore se za studente i time mijenjaju standardne vrijednosne sisteme izmjenama procedura, uslova za pristup studiju i cijena studiranja (Oliveira: 2006). Ovaj rad će ponuditi lingvističku analizu web stranica petnaest privatnih visokoškolskih ustanova registriranih u Federaciji Bosne i Hercegovine. Svim stranicama pristupano je u periodu decembar 2013. – februar 2014. Analiza je bazirana na kombinaciji kognitivne lingvistike i biološke teorije jezika, uzimajući u obzir *koncept* kao osnovnu predstavu o nekoj stvari ili pojavi, koja se u jeziku realizira u leksici. Također, kao polazište se koristi *konvencionalni znak* tj. značenje pripisano leksici na osnovu njene ranije, oprobane upotrebe (Millikan: 2004). Razumijevanje je utemeljeno u iskustvu, jer konceptualni sistem proizlazi iz našeg stalnog uspješnog funkcionisanja u fizičkom i kulturnom okruženju (Lakoff: 1980). Promjene koje se dešavaju u konkretnom sistemu obrazovanja nužno mijenjaju značenja koja pripisujemo nastavi, ulozi studenata, profesora itd., ali zahvaljujući psihološkom svojstvu jezika koje Hudson (2007) zove *default inheritance*, ili mehanizam generaliziranja, primatelji poruke će podrazumijevati da znak koji percipiraju nosi značenje u skladu sa njihovim konvencionalnim razumijevanjem, pretpostavivši da je značenje očekivano (*default*), osim ukoliko se očito ne pojavi njegova suprotnost. Kad je u pitanju privatno visoko obrazovanje, postavlja se pitanje stepena promjene koju su pretrpjeli navedeni konvencionalni znakovi u novom obrazovnom kontekstu u našem društvu. U radu će biti predstavljeni rezultati analize imena, slogana, ključnih koncepata u izjavama o misiji i viziji ovih institucija, te leksičkih i strukturnih specifičnosti sa web stranica privatnih visokoškolskih institucija, koje će omogućiti uvid u sistem vrijednosti na kojima su utemeljeni ti koncepti. Zbog obima podataka, bit će predstavljeni podaci za dva ključna koncepta, *univerzitet* i *student*.

Ime je znak

Tradicionalno, javni univerziteti u BiH imenovani su po gradu u kojem se nalaze. Privatni fakulteti i univerziteti donose novu praksu. Analizirana imena uključuju: Sveučilište/Univerzitet “Vitez” Vitez, Univerzitet u Travniku, Sarajevo School of Science and Technology, International University Sarajevo (IUS), International Burch University, Fakultet za javnu upravu Sarajevo, Američki univerzitet u BiH, Internacionalni univerzitet Travnik, Sveučilište/Univerzitet “Hercegovina” Mostar, Visoka škola “Koledž za industrijski i poslovni menadžment” s pravom javnosti (IB College), Fakultet međunarodnih finansija i

bankarstva Sarajevo, Visoka škola CEPS – Centar za poslovne studije Kiseljak, Visoka škola “Logos centar” u Mostaru, Visoka škola za turizam i menadžment Konjic i Sveučilište/Univerzitet “Interlogos” Kiseljak. Također, iako nije posebno registriran, samostalno se pojavljuje, tj. oglašava i FIC – Flexible Invisible College, koji djeluje u sklopu Visoke škole za turizam i menadžment u Konjicu.

Ukoliko se uzmu u obzir imena privatnih visokoškolskih institucija, može se prepoznati nekoliko kategorija imena:

- **imena na engleskom za institucije direktno povezane sa inostranim obrazovnim sistemima**, poput Sarajevo School of Science and Technology koja izdaje dvojni diplomu sa Univerzitetom u Bakingemu; International University Sarajevo (IUS) koji organizuje nastavu na engleskom jeziku i djeluje globalno, kao i International Burch University. Američki univerzitet u Bosni i Hercegovini bazira se na američkom obrazovnom sistemu, a Fakultet međunarodnih finansija i bankarstva je njegova najnovija članica.
- **imena na engleskom za institucije koje nisu direktno povezane sa inostranim tržištem i/ili obrazovnim sistemom**: Visoka škola “Koledž za industrijski i poslovni menadžment” s pravom javnosti Bosanska Krupa, na web stranici se predstavlja engleskom inačicom naziva Industry and Business College, ili češće skraćeno IB College, bez bosanske varijante. Internacionalni univerzitet Travnik u imenu ističe međunarodnu dimenziju, a Visoka škola za turizam i menadžment u Konjicu koristi ime hibridnog karaktera: Visoka škola za turizam i *management*. Sveučilište/Univerzitet u Vitezu na svojoj stranici objašnjava: *Sveučilište/Univerzitet „VITEZ“ Travnik u svom nazivu asocira na otvorenost sveučilišta/univerziteta naročito sa aspekta međunarodne suradnje*. Sveučilište/Univerzitet “Hercegovina” i Sveučilište/Univerzitet “Interlogos” u Kiseljaku također koriste obje varijante naziva. Leksema *logos* (grč. *govor, riječ, pojam, misao, razum*, Klaić:1974) se javlja u dvije institucije: “Logos centar” i Sveučilište/Univerzitet “Interlogos”.
- **neutralni, opisni nazivi** kao što su Fakultet za javnu upravu u Sarajevu ili Visoka škola CEPS.
- **konvencionalni znak sa izmijenjenim značenjem** u slučaju naziva Flexible Invisible College u sklopu Visoke škole za turizam i menadžment koji djeluje samostalno kao *prva škola neformalnog obrazovanja u BiH koja je povezana sa univerzitetskim sektorom*. *Invisible college* ili *nevidljivi koledž* nije nova sintagma i javlja se u sedamnaestom vijeku, originalno predstavljajući neformalnu grupu naučnika koji su međusobno razmjenjivali naučne radove i organizovali konferencije, djelujući ne samo unutar jedne države, nego na međunarodnom nivou, gdje god su naučne oblasti na kojima ti naučnici rade razvijene (Diaz-Andreu: 2008). Potpuniju definiciju daje Zuccala (2004), navodeći da je *nevidljivi koledž grupa naučnika koji dijele naučne interese, često objavljuju publikacije relevantne za tu oblast, i koji međusobno komuniciraju čak i ako pripadaju geografski udaljenim naučnim institucijama* (vl.p.). Iz ovih definicija koje opisuju nevidljivi koledž kao naučnu elitu Evrope, vidi se da nevidljivi koledž u Konjicu ne polazi od osnovnih karakteristika ove institucije, jer sebe definišu kao *prvu školu neformalnog obrazovanja* koja se bavi *obrazovanjem*

mladih i odraslih, te se pojavljuje kao subjekt uvođenja obrazovanja u rješavanje ličnih problema i formulisanja ličnog razvoja, te karijernog vođenja u funkciji društvenog razvoja. Naglašavanje obrazovnog elementa, umjesto, originalno, naučnog, mijenja percepciju ovakvog tipa institucije, koja je na našim prostorima nepoznata. Naučni rad i slično umrežavanje naučnika u JI Evropi nije nalik zapadnim praksama, usljed svojevrsne *periferizacije nauke* u zemljama JI Evrope u tranzicijskom periodu njihovih privrednih sistema (Pak et. al.: 2000). S druge strane, *fleksibilno učenje* veže se za strukovno srednješkolsko obrazovanje, i podrazumijeva učenje fleksibilno u odnosu na mjesto, vrijeme i način održavanja nastave, te često uključuje učenje na daljinu (Gladović: 2004). Fleksibilno učenje je tako još jedna nova komponenta dodana terminu nevidljivi koledž.

Koncept univerziteta na analiziranim web stranicama

Analizom slogana, te dokumenata misije, vizije i strategije, došli smo do nekoliko zaključaka koje ćemo izložiti u ovom poglavlju.

Raznovrsno poimanje koncepta univerzitet. Sveučilište/Univerzitet “Vitez” univerzitet tj. sebe vidi (konceptualizira) kao nekoga ko *proizvodi visoku prolaznost kao funkciju prenetih znanja i vještina studentima*, uz slogan: *Znanje, ključ za svaka vrata*. Primarni cilj Visoke škole “Logos centar” u Mostaru je *zaštiti i unaprijediti ljudski život*, a njihov slogan ne promovise instituciju nego je fokusiran na studenta: *Postani student! Nikad nije kasno!*, sa očitom namjerom poticanja doedukacije starije populacije. Visoka škola CEPS razvija *sposobnost efektivne komunikacije i efikasnosti u radu sa korisnicima usluga koje pružaju i radnim kolektivom, kako verbalne tako i pisane, uporabom odgovarajuće terminologije, kao i razumijevanje važnosti potrebe za cjeloživotnim učenjem-obrazovanjem*. Jasna je tržišna orijentiranost date visoke škole, a njihov slogan je: *Student je uvijek na prvom mjestu*. Zanimljivo je da se temeljna vizija Sveučilišta/Univerziteta “Interlogos“ u Kiseljaku u potpunosti poklapa s gore opisanom. Internacionalni Univerzitet Travnik konceptu univerziteta pripisuje skoro isključivo međunarodnu dimenziju referirajući na prepoznatljivost, priznanja, međunarodne protokole, studentsku razmjenu, te se vidi kao značajan faktor regionalnog razvoja. Univerzitet u Travniku ima samo slogan: *Naukom do uspjeha – pridružite nam se*, u kojem koristi *nauku* kao ključnu riječ. Američki univerzitet u Bosni i Hercegovini i Fakultet međunarodnih finansija i bankarstva kao njegova najnovija, posebno registrirana članica, njeguju međunarodnu komponentu u svom poimanju univerziteta, uz ciljeve kao što su pripremanje studenata za rad, veza sa trendovima u biznisu, izvrsnost u podučavanju, praksa, razvoj tehnologije i biznisa, akademska zajednica, vođenje, i tržište rada. Njihov slogan *Educating new leaders* upućuje na liderstvo kao tipičnu američku vrijednost, neizostavni dio američkog sna (Špago-Ćumurija: 2010). International Burch University i Sarajevo School of Science and Technology postavljaju koncept univerziteta dosta široko, i sa sličnim referencama u dokumentima misije i vizije, na globalne vrijednosti, savremene istraživačke i naučne postupke, cjeloživotno učenje, vrijednosti, izvrsnost osoblja i međunarodnu saradnju, što potvrđuju i slogani: *Broaden Your Horizons* (Burch) i *Inventing a better future!* (SSST), pri čemu potonji za cilj ima i *promijeniti stvari u svijetu* kvalitetama svojih studenata. Internacionalni univerzitet Sarajevo i Fakultet za javnu upravu u Sarajevu

također koriste vrlo slične ključne riječi pri opisivanju koncepta univerziteta, ali su i jedini koji referiraju na univerzitet i metaforički, i to kao *univerzitet nalik na veliku porodicu* (IUS) i *zajedničku akademsku kuću* (Fakultet za javnu upravu). IUS jedini ima niz slogana na svojoj stranici (*A contemporary university in the heart of Europe; Discover your potential and fulfill dreams*, itd.) sa ključnim riječima *savremen, evropski, svijet, budućnost, najbolji, međunarodni*, pri čemu se na nivou značenja oslanja na humane kvalitete *povezivanja svijeta i ispunjenja snova*. Visoka škola za turizam i menadžment u Konjicu ima samo slogan: *Kreiramo vrijednosti, radimo najbolje!*, koji sugerše ključnu ulogu ove institucije u bh. društvu, dok se misija i vizija ne mogu naći na njihovoj web stranici. IB College ima vrlo kratku misiju u kojoj je ključna riječ *razvoj*.

Začudni primjeri jezične realizacije na strukturnom i značenjskom nivou. Visoka škola za turizam i menadžment u Konjicu, Visoka škola “Interlogos“ Kiseljak, Visoka škola “Logos centar“ Mostar, Univerzitet u Travniku, Internacionalni univerzitet Travnik, Sveučilište/Univerzitet “Vitez“ i Visoka škola CEPS Kiseljak imaju na svojim web stranicama veliki broj primjera začudne upotrebe jezičnih sredstava. Visoka škola “Logos centar“ Mostar *omogućava kultne pogodnosti...kvalitetu okoline i personalna blagostanja* i ona je *preteča vremena koje dolazi u visokom školstvu*, dok njihov *knjižni fond sadrži sve naslove stručnih knjiga*. Na Visokoj školi u Konjicu *studenti prolaze kroz intervju*, program je baziran *na vrlo stručnom odabiru predmeta* a sama Škola je *mjesto širenja kulture, istraživanja i interkulturalnog razumijevanja* koja priznaje *raznolikost puteva i načina sticanja znanja i vještina*. Internacionalni Univerzitet Travnik *obezbjeduje visok komfor studiranja*, a program je zasnovan *na evropskom sistemu za prijenos i prikupljanje podataka*. Univerzitet u Travniku je *prvi privatni univerzitet na regiji, osnovan...na osnovu zakonskih propisa, civilizacijskih postignuća i prakse savremenog svijeta današnjice, obrazovni proces je dizajniran kao stepenasta spirala uz svestran razvoj istraživačkih, kolateralnih i poslovnih funkcija Sveučilišta/Univerziteta*. Visoka škola “Interlogos“ Kiseljak nudi *daljinsko obrazovanje*, a Sveučilište/Univerzitet “Vitez“ *sposobnosti kreativne integracije znanja i prakse iz disparatnih i različitih oblasti*. Visoka škola CEPS Kiseljak piše o *visokom obrazovanju kojim se bavi ova visokoškolska ustanova čiji je cilj fleksibilnost u sklopu kontinuiranog vrednovanja obrazovnog procesa u skladu s interesima studenata i njihovim željama*.

Koncept studenta na analiziranim web stranicama

Iz ranije analiziranih slogana vidljivo je da su neki od univerziteta/fakulteta usmjereni na studenta u kreiranju svog imidža, pogotovo Centar “Logos“ Mostar i Visoka škola CEPS Kiseljak, ali i ostali koji prepoznaju potrebu fokusiranja na potrebe studenata u visokom obrazovanju.

Student kao lider ili korisnik. Percepcija studenta može se klasificirati u barem tri grupe: studenti kao lideri i stručnjaci, studenti kao korisnici usluga i studenti u novim ulogama. Za Sarajevo School of Science and Technology studenti su *budući lideri, mislioci i pragmatičari* od kojih se očekuje *akademska, profesionalna i lična izvrsnost*; za Američki univerzitet su *generatori razvoja*, za Fakultet za javnu upravu u Sarajevu *nosioци reformi i razvoja*, a

International Burch University od studenata očekuje *nove vidike u svim pravcima*. Na Sveučilištu/Univerzitetu “Vitez“ cilj su *opće i specifične kompetencije studenata*, što je u skladu sa terminologijom bolonjskog procesa. Visoka škola CEPS studente prepoznaje kao *intelektualce-lidere*, ali i *korisnike*; Sveučilište/Univerzitet “Interlogos“ zove ih *korisnici naših usluga*. Visoka škola “Logos centar“ Mostar navodi: *Stil je važan, svi naši studenti moraju izgledati uredno i pristojno, prema našem kodeksu, u protivnom, neće moći biti dio naše akademske zajednice*. Sveučilište/Univerzitet “Hercegovina” od studenata traži *međusobno uvažavanje i poštivanje*, Visoka škola za turizam i menadžment ima za cilj *formiranje buduće elite BiH*, a IB College naglašava važnost *znanja*, bez posebnog naglašavanja uloge studenta. Internacionalni univerzitet Travnik studentima poručuje: *Ako niste nikome korisni morate znati da nikome niste vrijedni*.

Neobične kompetencije studenata. Na Sveučilištu/Univerzitetu “Vitez“ studenti *stiču kolateralna znanja i vještine*; na Visokoj školi za turizam i menadžment u Konjicu *se edukuju za identifikaciju i evaluaciju savremenih i dolazećih tehnologija*, dok na Sveučilištu/Univerzitetu Travnik *razvijaju sposobnosti donošenja odluka u deficitu vremena*. Na Internacionalnom univerzitetu Travnik *studenti će biti obučeni da samostalno prevazilaze i onih problema koje prvi put susreću u životu i karijeri, a za uspjeh u životu pored obrazovanja potreban je: timski rad, smisao za organizaciju i rad na internetu*. Na Sveučilištu/Univerzitetu “Hercegovina“ *odvijaju se procesi koji postaju relativno stalni dio ponašanja*, dok će “Logos centar“ Mostar *omogućiti diplomantima postizanje kulturnih pogodnosti, ekonomskog rasta, kvalitete okoline, te socijalna i personalna blagostanja*.

Poslovice, izreke i citati. Visoka škola za turizam i menadžment Konjic i Sveučilište/Univerzitet Travnik obiluju primjerima poslovice, citata i različitih izreka, upravo u porukama kojima se direktno obraćaju studentima. Tako Visoka škola u Konjicu poručuje: *Ne sputava te ono što misliš da jesi već ono što misliš da nisi; Znanje je moć, a ne samo gradivo za ukras: ono nije nikakvo mišljenje koje treba da se ima, nego posao koji treba da se vrši*. Internacionalni Univerzitet u Travniku na svojoj web stranici navodi da *tri puta vode do mudrosti: razmišljanje – ono je najbitnije, odgoj – ono je najlakše i iskustvo – ono je najneugodnije*.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pružaju šaroliku sliku u pogledu odstupanja od konvencionalne upotrebe jezika na web stranicama privatnih visokoškolskih institucija u FBiH. Kod sljedećih visokoškolskih ustanova nije zabilježeno takvo odstupanje: Sarajevo School of Science and Technology, International University Sarajevo (IUS), International Burch University, Fakultet za javnu upravu Sarajevo, Američki univerzitet u BiH i Fakultet međunarodnih finansija i bankarstva Sarajevo. Nasuprot njima, fleksibilnost koda je evidentna kod Visoke škole za turizam i menadžment Konjic, Sveučilišta/Univerziteta “Vitez”, Univerziteta u Travniku, Internacionalnog univerziteta Travnik, Visoke škole CEPS, Visoke škole “Logos centar” u Mostaru, Sveučilišta/Univerziteta “Interlogos” Kiseljak, te, u nešto manje izraženoj mjeri, kod Sveučilišta/Univerziteta “Hercegovina” Mostar. Visoka škola “Koledž za industrijski i poslovni menadžment” s pravom javnosti (IB College) na svojoj web

stranici ne nudi dovoljno sadržaja na osnovu kojih bismo ih mogli svrstati u jednu ili drugu skupinu.

Korpus

Linkovi za sve analizirane web stranice preuzeti su sa stranice Agencije za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta Bosne i Hercegovine (http://hea.gov.ba/kvalitet/evidencija_vsu/Lista.aspx)

Korištena literatura

- Diaz-Andreu, M. (2008) *Revisiting the 'invisible college': José Ramón Mélida in early 20th century Spain* u Schlanger, N. & Nordbladh, J. (ur.) *Histories of Archaeology: archives, ancestors, practices*, Oxford: Berghahn Books, 121-129
- Gladović, R. (2004) *Online Educa Berlin 2004*, Edupoint
- Hudson, R. (2007) *Language Networks: The New Word Grammar*, Oxford: Oxford University Press
- Klaić, B. (1974) *Veliki rječnik stranih riječi, izraza i kratica*, Zagreb: Zora
- Lakoff, M. & Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press
- Millikan, Ruth Garrett (2004) *Varieties of Meaning*, Cambridge: A Bradford Book
- Oliveira, T. (2006) *Tuition fees and admission standards: how do public and private universities really compete for students?*, Discussion Papers in Economics 06/6, Department of Economics, University of Leicester (<http://ideas.repec.org/p/lec/leecon/06-6.html>)
- Pak, N. & Simeonova, K. & Tuckan, E. (2000) *Strategies of the international Scientific Cooperation in South-East Europe*, Amsterdam: IOS Press
- Romero, L. & del Rey, E. (2004) *Competition Between Public And Private Universities: Quality, Prices And Exams*, Economics Working Papers we046423, Universidad Carlos III, Departamento de Economía (<http://docubib.uc3m.es/WORKINGPAPERS/WE/we046423.pdf>)
- Špago-Ćumurija, E. (2010) *Jezični element koda reklame CNN-a kao refleksija ukupnog komunikacijskog koda američkog društva*, doktorski rad, Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru
- Zuccala, A. (2004) *Revisiting the invisible college: a case study of the intellectual structure and social process of Singularity Theory research in mathematics*, doktorski rad, University of Toronto

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Irma Marić

Mr.sc. **Amina Pehlić**
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
amina.pehlic@gmail.com

Dr.sc. **Hazema Ništović**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
nistovic.hazema@gmail.com

NOMINACIJA JEZIKA U KNJIŽEVNOM DJELU ALIJE NAMETKA

Sažetak

Cilj ovog rada bio je istražiti kako je Alija Nametak u svom književnom djelu nominirao jezik srpskohrvatskog govornog područja, te istražiti koji su bili povodi takve nominacije. Analizom istraživačkog korpusa utvrđeno je da je Alija Nametak u svome književnom djelu, u zavisnosti od konteksta, u nominaciji jezika upotrebljavao sljedeće sintagme: hrvatski jezik; hrvatskosrpski jezik, srpskohrvatski jezik (sa ili bez crtice); srpski jezik i bosanski jezik. Prednost je davao nazivu sa hrvatskim predznakom, dok je predznak bosanski potisnuo, stavio u drugi plan; s tim da je uvijek isticao ko imenuje, odnosno gdje se imenuje jezik bosanskim, te ga je u takvom kontekstu često i sam nominirao na isti način. Svoj stav o nominaciji jezika bosanskim i hrvatskim imenom Nametak je jasno iznio u radovima o „Makbuli-arifu“, tursko-bosanskom rječniku Muhameda Hevaija Uskufija. Naime, Nametak ističe kako je sasvim logično da Uskufi svoj jezik zove bosanskim i to objašnjava na sljedeći način: U vrijeme Muhameda Hevaija Uskufija Bošnjaci su bili narod, imali su svoj jezik i imenovali su ga bosanskim imenom. Nasuprot tome, u Nametkovo vrijeme Bošnjacima je bilo uskraćeno pravo da se odrede kao narod, uskraćeno im je pravo i na svoj naziv jezika, odnosno na participaciju u zvaničnom nazivu jezika. Iz ovih se radova implicitno čita kako bi se Nametak danas odredio prema etnonimu Bošnjak, s jedne strane, i Hrvat, s druge, odnosno prema nazivima jezika sa hrvatskim i bosanskim predznakom.

Ključne riječi: Alija Nametak, nominacija jezika, bosanski jezik, hrvatski jezik

NOMINATION OF LANGUAGE IN THE LITERARY WORK OF ALIJA NAMETAK

Abstract

The aim of this study was to investigate how Alija Nametak nominated language of Serbo-Croatian speaking region in his literary work, and to investigate what reasons were for such nomination. The analysis of the research corpus was found that Alija Nametak in his literary work, depending on the context, used the following ways of language nomination: Croatian, Serbo-Croatian language, Croatian-Serbian language (with or without dashes); Serbian language and Bosnian language. He rather used the name Croatian, while he pushed back the name Bosnian, he put in the background, except that he always underlined who named it or where the language was named Bosnian, and in that context he often nominated it himself in the same way. His position on the naming the language Bosnian or Croatian Nametak has clearly stated in the works about "Makbuli – Arif", which is Turkish-Bosnian dictionary by Muhamed Hevajji Uskufi Bosnevi. Nametak points out that it is quite logical that Uskufi called his language Bosnian and explains it as follows: at the time of Muhammad Hevajji Uskufi Bosnevi Bosniaks were nation, they had their own language and named it Bosnian. In contrast, in Nametak's time, Bosniaks didn't have the rights to determine themselves as a nation or to name their language that is to participate in the official name of the language. From these works you can implicitly see which position would Nametak take today about the ethnonym Bosniak, on the one hand, and Croat, on the other, that is about language names with Croatian or Bosnian sign.

Key words: Alija Nametak, nomination of language, Bosnian language, Croatian language

UVOD

Razdoblje književnog stvaralaštva Alije Nametka (1906–1987) obuhvata period od dvadesetih do osamdesetih godina 20. stoljeća. Alija Nametak je pisao književnoumjetnička djela (pripovijetke, drame, poeziju); kao i radove lingvističke, folklorističke, historiografske, etnografske, književnokritičke i bibliografske naravi, koje je objavljivao u brojnim časopisima, kalendarima i zbornicima radova (*Analima Gazi Husrev-begove biblioteke, Bibliotekarstvu, Biltenu Instituta za proučavanje folkloru u Sarajevu, Dobrom pastiru, Glasniku etnografskog muzeja na Cetinju, Glasniku VIS-a u FNRJ, Građi za povijest književnosti Hrvatske, Hrvatskoj sviesti, Hrvatskom listu, Hrvatskom narodu, Islamskoj misli, Jeziku, Jutarnjem listu, Napretku, Narodnoj uzdanici, Novom Beharu, Novom listu, Obzoru, Preporodu, Prilozima za orijentalnu filologiju, Spremnosti, Zborniku za narodni život i običaje Južnih Slavena*, zbornicima radova sa kongresa folklorista Jugoslavije i dr.).

Bošnjački pisci s kraja 19. stoljeća pa sve do šezdesetih godina 20. stoljeća, usljed nemogućnosti da se nacionalno samodefiniraju, a u nastojanju da promoviraju svoja književna ostvarenja bili su prinuđeni da se nacionalno opredjeljuju za hrvatski ili srpski nacionalni korpus. U pojedinim radovima koje je pisao i objavljivao u različitim publikacijama Nametak se opredjeljivao kao Hrvat a svoj jezik nominirao hrvatskim atributom.

Cilj ovog rada bio je istražiti na koje je načine u svom književnom djelu Alija Nametak nominirao jezik srpskohrvatskog govornog područja, te istražiti koji su bili povodi takve nominacije.

METOD

U radu je korištena metoda analize sadržaja.

Istraživačkim korpusom se nastojalo obuhvatiti sveukupno književno djelo Alije Nametka: objavljena književnoumjetnička djela, radovi objavljivani u različitim publikacijama, predgovori (u djelima drugih autora ili djelima priređivačkog karaktera), korespondencija, kao i rukopis *Sarajevskog nekrologija*.

Pregledani su brojni izvori i za istraživački korpus izabrani oni u kojima Nametak imenuje jezik, tj. izvori koji su bili relevantni za istraživanje.

Pri utvrđivanju istraživačkog korpusa upoređena su različita izdanja istih djela, i pošto je utvrđeno da u njima nema izmjena u nominaciji jezika, za korpus je uzeto po jedno izdanje. Također, upoređen je rukopis *Sarajevskog nekrologija* (II, III i IV dio) sa njegovom publikacijom i nakon što je utvrđeno da u segmentima bitnim za istraživanje nema izmjena, odlučeno je da se za istraživački korpus, iz praktičnih razloga, uzme publikacija. Od radova koje je Nametak objavljivao u časopisima, kalendarima ili zbornicima radova pregledan je najmanje po jedan rad iz prikupljenih naslova, a izabrani su samo oni koji su bili relevantni za istraživanje. Nametkove pjesme objavljene u *Novom Beharu* pregledane su, ali nisu uvrštene u istraživački korpus jer se u njima ne nominira jezik.

Prema vjerodostojnosti izvora najpouzdaniji je bio *Sarajevski nekrologij*, budući da je utvrđeno kako je nominacija jezika u njemu izvorno Nametkova, tj. nije pretrpjela intervencije lektora.

Ukupan istraživački korpus sa bibliografskim podacima naveden je na kraju rada u literaturi.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA SA DISKUSIJOM

Analiza istraživačkog korpusa pokazala je da je Nametak upotrebljavao sljedeće nazive za jezik, odnosno jezike srpskohrvatskog govornog područja: *hrvatski jezik*; *hrvatskosrpski jezik*, *srpskohrvatski jezik* (sa ili bez crtice); *srpski jezik* i *bosanski jezik*.

1. Naziv *hrvatski jezik*

Ovaj je naziv Nametak koristio sve vrijeme, od početak do kraja svog književnog stvaranja, o čemu svjedoče i sljedeći navodi:

- Kako se iz gornjega vidi, Hevaji je znao da **hrvatski** (ili, kako ga on zove, bosanski) jezik pripada kao i latinski indoevropskoj jezičnoj grupi, samo nije znao da se pravilno izrazi. (Nametak, 1931: 3)
- Ako nije u celosti, a ono je sigurno jednim dielom narodna pjesma a ostatkom dobra imitacija narodne pjesme »Ramo i Saliha«, što ju je zabilježio ili spjevao Mula Mustafa Bašeskija **hrvatskim** jezikom a arapskim pismom u XVIII. stoljeću. (Nametak, 1944: 5)
- Kreševljakoviću bi često rekao: "Ja, Boga mi volim Tebe ko moj Hamdije" (Nikad nije naučio **hrvatski** dovoljno, a bio je oko četrdeset godina kadija u Bosni i Hercegovini.) (Nametak, 1994: 55)

2. Naziv *hrvatskosrpski* (rjeđe: *srpskohrvatski*) jezik /sa ili bez crtice/

Poslije *Novosadskog dogovora* 1954. god., u skladu sa standardnojezičkom situacijom, Nametak je koristio naziv *hrvatskosrpski/srpskohrvatski*, s tim da je prednost davao složenici sa atributom hrvatski na prvom mjestu, o čemu se zaključuje na osnovu činjenice da se složenica *hrvatskosrpski* javlja učestalije, a u *Sarajevskom nekrologiju* (najvjerodostojnijem izvoru) oblik *srpskohrvatski* Nametak koristi samo ako se radi o nazivu nastavnog predmeta ili knjige:

- Pored ostalog, zanimalo me je posebno u kojoj mjeri su sačuvali naš jezik, koji nazivaju isključivo bosanskim ili bošnjačkim, – kad se počne zaboravljati njime govoriti, odnosno kad se usvoje konstrukcije turske rečenice i fond **hrvatskosrpskih** riječi osiromaši i, posebno, koliko su sačuvali narodnih pjesama, lirskih i epskih, i kako ih interpretiraju. (Nametak, 1971: 143)
- Spjev ima 666 stihova na **hrvatskosrpskom** i 32 na arapskom jeziku, a osim toga svako pogavlje počinje uzvikom... (Nametak, 1979: 29)
- Kad sam došao u Sarajevo 1930. angažirao me je rahmetli Muhamed efendija Dizdar za nastavnika Gazijine medrese s jedanaest sati nastave. Čini mi se da sam sve predavao u I i II razredu. Znam da sam predavao **srpskohrvatski** i povijest, a možda i još što drago. Predavao sam tri mjeseca, a onda sam na traženje Asimbega Mutevelića otpušten. (Nametak, 1994: 165)

3. Naziv *srpski jezik*

Ovaj naziv koristi kad misli na jezik srpskog govornog područja i njime nikad ne imenuje svoj jezik:

- Vidio sam iza prvog svjetskog rata mlada čovjeka koji je prozio u vozu, negdje između Užica i Stalaća, i pokazivao svoju sliku s legendom kako su mu Bugari odrezali jezik jer je u njihovu zarobljeništvu govorio **srpski**, a nije ni htio ni znao govoriti bugarski. (Nametak, 1978: 236)

4. Naziv *bosanski jezik*

Naziv *bosanski jezik* Nametak koristi u određenim kontekstima:

a) Kad ističe kako su naši preci nazivali svoj jezik, odnosno kako ga i kasnije imenuju *bosanski muslimani* (u Turskoj, u Podgorici i sl.), npr.:

- Naši preci su napisali velik broj književnih djela velike vrijednosti na orijentalnim jezicima, a u izvjesnim zgodama nisu zanemarivali ni materinski jezik, koji skoro redovno zovu **bosanskim**, a rjeđe hrvatskim ili srpskim. (Nametak, 1935: 3)
- Hevaji Uskufi konzekventno naziva svoj jezik **bosanskim**. (Nametak, 1968: 233)
- Dok su djeca prvih doseljenika govorila izvrsno naš jezik (osobito žene koje su bile stjecajem okolnosti vezane za kuću i porodični život) dotle su već njihova djeca, posebno muška, koja su radila u čaršiji, polazila u škole, služila vojsku i uopće više se miješala s Turcima, govorila bolje turski nego **bosanski**, kako oni, gotovo bez izuzetka, nazivaju hrvatsko-srpski jezik. (Nametak, n. d.)
- Муслиманско становништво, које је за вријеме Турака у овом мјесту било у огромној већини, словенског је поријекла, говоре српскохрватским језиком, који старији зову "**босанским**", икавским говором (рефлекс ђ даје и у дугим слоговима, је у кратким). „Ми смо Херцеговци, а језик нам је **босански**", говорио ми је Ахмет-ага Покрклић који је имао 84 године када сам се с њим упознао. (Nametak, 1962: 190)

b) U kontekstu kad govori o onima koji svoj jezik imenuju *bosanskim* ili kad im se obraća – tad često i sam koristi isti naziv, npr.:

- Bosanci i Hercegovci koji žive u mješovitim selima i gradovima ponekad se žene i Turkinjama, ali po pravilu i njihove žene nauče **bosanski** jezik. (Nametak, n. d.)
- Godine 1329 (1911) litografirao je Sarajlija Arif (Brkanić) Terdžuman mevludski na jezik **bosanski**. (Nametak, 1979: 28)
- Mislio sam ovog proljeća malo u Čehoslovačku i kroz Beč proći, pa mi mnogo dva putovanja u inostranstvo – zato volim ostaviti opet i ove godine za Tursku, pogotovu kad imam tamo prijatelja kao što si Ti, a i rodbine koja mi se toliko obveselila kao da sam s ahireta došao. S njima se dopisujem također, ali to je nešto drugo, nego što je dopisivanje s Tobom. Oni su gotovo nepismeni u **bosanskom** jeziku, pa su zavisni od pisara da im napiše nekoliko riječi (uglavnom selama i kako ste? Odgovori odmah! i sl.) (Nametak, F., 2008: 55)
- Pitao sam hadži Saliha Čučukovića u Trugutliji, kako to da tako dobro govori **bosanski**, a doselio se u Tursku 1910. godine. (Nametak, n. d.)

Na osnovu analize istraživačkog korpusa, o Nametkovoј nominaciji jezika srpskohrvatskog govornog područja može se zaključiti sljedeće:

- Nametak je prednost davao nazivu *hrvatski jezik*, o čemu svjedoči, prije svih, *Sarajevski nekrologij*, kao najvjerodostojniji izvor; i ovom sintagmom imenovao je svoj jezik od početka do kraja književnog djelovanja;
- Nazivi *hrvatskosrpski* i *srpskohrvatski jezik* u Nametkovu književnom djelu javljaju se shodno standardnojezičkoj situaciji, odnosno zvaničnom nazivu jezika, poslije Novosadskog dogovora 1954. god., s tim da je prednost davao nazivu *hrvatskosrpski*;
- Naziv *srpski jezik* koristi kad misli na jezik srpskog govornog područja i njime nikad ne imenuje svoj jezik;
- Naziv *bosanski jezik* Nametak koristi kad ističe ko imenuje svoj jezik bosanskim, i u tom kontekstu često i on sam upotrebljava ovaj naziv.

Dva su osnovna povoda činjenici da je Nametak u nominaciji svog jezika potisnuo, u drugi plan stavio pridjev *bosanski*:

- prvi je Nametkova hrvatska nacionalna opredijeljenost i inače veća usmjerenost prema hrvatskom nacionalnom korpusu u odnosu na srpski, što je utjecalo da atribut *hrvatski* bude ispred svih ostalih;
- drugi je status naziva *bosanski jezik* u vrijeme Nametkovog književnog stvaranja.

Naime, u Bosni i Hercegovini je ubrzo nakon uspostavljanja austrougarske vlasti naziv *bosanski jezik* uveden kao zvanični naziv jezika. Međutim, nakon njegovog neprihvatanja od strane bosanskohercegovačkih Srba, a zatim i Hrvata, ovaj je naziv ukinut odlukom Zemaljske vlade Bosne i Hercegovine iz 1907. godine (Šipka, 2001: 106) i zamijenjen nazivom *srpsko-hrvatski*. Kao zvanično ime *bosanski jezik* se ponovo uvodi tek 1993. god. (Šipka, 2001: 248) – što znači da se za vrijeme Nametkovog književnog stvaranja *bosanski jezik* uopće ne javlja kao zvanični naziv jezika.

Iako je naziv *bosanski jezik* kao narodno, nezvanično ime jezika upotrebljavano sve vrijeme, prema dokumentima, od prvih pomena pa do danas (Halilović, 1991: 17–32), nakon ukidanja zvaničnog naziva 1907. god.; za vrijeme Kraljevine SHS/Kraljevine Jugoslavije, NDH i socijalističke Jugoslavije, pod utjecajem zvaničnih naziva jezika sa različitim kombinacijama srpskih i hrvatskih odrednica (*srpski*, *hrvatski*, *srpski* ili *hrvatski*, *srpskohrvatski/hrvatskosrpski* /sa ili bez crtica/, ...), a bez ikakve participacije odrednice *bosanski*, ovaj je naziv vremenom sve više potiskivan.

Najbolje je sačuvan bio kod naših iseljenika u Turskoj, koji su Bosnu i Hercegovinu napustili nakon dolaska austrougarske vlasti i u čijem je sjećanju ostao naziv *bosanski jezik* (rjeđe *bošnjački*) kao jedini naziv maternjeg jezika.

Nametak je bio svjestan svih ovih činjenica i djelovao je u skladu s njima, tj.:

- Budući da u njegovo vrijeme odrednica *bosanski* nije participirala u zvaničnim nazivima jezika – on, prije svega kao lingvista i profesor jezika i književnosti, nije je ni mogao upotrebljavati u nominaciji svog jezika;

– Bosanci, Bošnjaci, Bošnjani u prošlosti su svoj jezik zvali *bosanskim* i taj se naziv zadržao kao narodno, nezvanično ime, i kasnije – što je Nametak često naglašavao u svojim tekstovima.

Također, znao je da se na srpskohrvatskom govornom području naziv jezika vezuje za naziv naroda, te je odnos između ta dva međusobno povezana entiteta, naroda i jezika – Bošnjaka i bosanskog jezika najbolje predstavio u svom, zapaženom radu *Rukopisni tursko-hrvatskosrpski rječnici* i na taj način veoma jasno iznio lični stav prema nominaciji jezika bosanskim imenom:

- Prvi **tursko-bosanski** ili **tursko-hrvatskosrpski** rječnik, a drugi uopće po redu rječnik hrvatskog jezika, jest onaj pod imenom „Makbuli arif“, običnije nazvan „Potur Šahidija“ od Muhameda Hevajije Uskufije... Muhamed Hevaji Uskufi u predgovoru „Makbuli-arifa“ veli za se, da je **Bosnevi (Bošnjak)**, a **svoj jezik konstantno zove bosanskim (bosanča)**... Nas ovdje može naročito zanimati **zašto Hevaji zove svoj jezik bosanskim**, a ne hrvatskim ili srpskim. U njegovo doba je Turska počela silaziti sa zenita svoje moći, ali je ipak prema zapadu zadržala granice koje je stekla za sultana Sulejmana (umro 1566). U doba kada je Hevaji pisao „Makbuli-arif“ Bosna je imala najšire granice, pa se protezala izvan današnjih njenih granica u Dalmatinsko zagorje, Liku, Slavoniju, Srbiju (preko Zvornika), Novopazarski sanjak, Crnu Goru i Boku kotorsku. Teritorijalno je bila jedanput i po koliko današnja Bosna i Hercegovina. Napučena pretežno muslimanskim stanovništvom s malo gusto naseljenih kršćanskih oaza u srednjoj i zapadnoj Bosni i Hercegovini, Bosna je bila više nego jedna pokrajina, a pojam **Bošnjak nije više značio samo stanovnika jedne pokrajine nego pripadnika jednog naroda koji je imao svoj jezik, bosanski**. (Nametak, 1968: 231–241)

Slično je Nametak pisao i u tekstu *Tristagodišnjica prvog tursko-hrvatskog rječnika (1631 – 1931.)*, objavljenom 1931. god. u *Novom Beharu*:

- Hevaji **zove svoj jezik bosanskim. Nije ni čudo**. Bosna je tada imala najšire granice, pojam Bošnjak se razvio skoro do pojma narodnosti, a s drugog stanovišta gledano, bilo je čudno ondašnjem muslimanu gledati u Hrvatu katoliku iz Hrvatske, Slavonije i Dalmacije svog sunarodnjaka, kad je uvijek jedan drugom nosio smrt na oštrici noža ili puščanom grlu. Radi toga se iz pokrajinskog naziva razvio naziv za bosansku narodnost, a potom, za **posebni bosanski jezik**, koji se, hvala Bogu, ničim nije razlikovao od hrvatskoga.
- Od čitavoga Bošnjaštva **sačuvao se** samo tradicionalni **bosanski ponos i neukrotivost**, koje mnogi smatraju negativnim osobinama i slabostima, a zaista su jedine pozitivnosti, koje danas imamo. (Nametak, 1931: 4)

U ovim radovima Nametak ističe kako je sasvim logično da Uskufi svoj jezik zove bosanskim i to objašnjava na sljedeći način: U vrijeme Muhameda Hevajija Uskufija Bošnjaci su bili narod, imali su svoj jezik i imenovali su ga bosanskim imenom.

Nasuprot tome, u Nametkovo vrijeme Bošnjacima je bilo uskraćeno pravo da se odrede kao narod, uskraćeno im je pravo i na svoj naziv jezika, odnosno na participaciju u zvaničnom

nazivu jezika. Nametkova nacionalna orijentacija i nominacija jezika bile su posljedica takvih okolnosti.

Iz ovih se tekstova implicitno čita kako bi se Nametak danas odredio prema etnonimu Bošnjak, s jedne strane, i Hrvat, s druge, odnosno prema nazivima jezika sa hrvatskim i bosanskim predznakom.

ZAKLJUČAK

Istraživanjem nominacije jezika u književnom djelu Alije Nametka došlo se do ovih zaključaka:

U svome književnom djelu Nametak je upotrebljavao sljedeće nazive za jezik, odnosno jezike srpskohrvatskog govornog područja: *hrvatski jezik*; *hrvatskosrpski jezik*, *srpskohrvatski jezik* (sa ili bez crtice); *srpski jezik* i *bosanski jezik*;

Prednost je davao nazivu *hrvatski jezik*, shodno hrvatskoj nacionalnoj opredijeljenosti, i ovom je sintagmom imenovao svoj jezik od početka do kraja književnog djelovanja;

Nazivi *hrvatskosrpski* i *srpskohrvatski jezik* u Nametkovu književnom djelu javljaju se shodno standardnojezičkoj situaciji, odnosno zvaničnom nazivu jezika, poslije *Novosadskog dogovora* 1954. god., s tim da je prednost davao nazivu *hrvatskosrpski*;

Naziv *srpski jezik* koristio je u značenju jezika srpskog govornog područja i njime nikad nije imenovao svoj jezik;

Naziv *bosanski jezik* upotrebljavao je kad je isticao ko imenuje svoj jezik *bosanskim*, i u tom kontekstu često je i on sam koristio ovaj naziv;

Atribut *bosanski* bio je potisnut u nominaciji jezika ovog pisca, na što je utjecala, s jedne strane, Nametkova nacionalna opredijeljenost, a s druge, status naziva *bosanski jezik* u vrijeme književnog djelovanja ovog pisca, tj. činjenica da bosanski nije bio zvanični jezik, niti je ovaj atribut participirao u zvaničnim nazivima jezika;

Nametak je bio svjestan činjenice da se na srpskohrvatskom govornom području naziv jezika vezuje za ime naroda, te je odnos između ta dva međusobno povezana entiteta, naroda i jezika – Bošnjaka i bosanskog jezika najbolje predstavio u radovima o tursko-bosanskom rječniku *Makbuli-arifu* i na taj način veoma jasno iznio svoj stav prema nominaciji jezika bosanskim imenom;

Naime, Nametak ističe kako je sasvim logično da autor *Makbuli-arifa* Uskufi svoj jezik zove bosanskim i to objašnjava na sljedeći način: U vrijeme Muhameda Hevaija Uskufija Bošnjaci su bili narod, imali su svoj jezik i imenovali su ga bosanskim imenom. Nasuprot tome, u Nametkovo vrijeme Bošnjacima je bilo uskraćeno pravo da se odrede kao narod, uskraćeno im je pravo i na svoj naziv jezika, odnosno na participaciju u zvaničnom nazivu jezika. Nametkova nacionalna orijentacija i nominacija jezika bile su posljedica ovakvih okolnosti;

Iz ovih se tekstova implicitno čita kako bi se Nametak danas odredio prema etnonimu Bošnjak, s jedne strane, i Hrvat, s druge, odnosno prema nazivima jezika sa hrvatskim i bosanskim predznakom.

LITERATURA

- Halilović, S. (1991). *Bosanski jezik*, Sarajevo: Biblioteka Ključanin i Biblioteka Bosanski krug.
- Nametak, A. (1930). Za dvadeset minuta kroz dvadeset stoleća sarajevske povijesti. *Hrvatski list* (26. 1. 1930), preuzeto iz: Zbirka Alije Nametka br. 10572/1, Muzej književnosti i pozorišne umjetnosti BiH.
- Nametak, A. (1931). Tristagodišnjica prvog tursko-hrvatskog rječnika (1631–1931.). *Novi Behar*, god. V, br. 1, str. 3–4.
- Nametak, A. (1934). Dr. Safvetbeg Bašagić – Redžepašić (Mirza Safvet). *Narodna Uzdanica* – kalendar za 1935. god., str. 56–62.
- Nametak, A. (1935). Nadgrobni spomenik Safvet-bega Bašagića. *Obzor* (9. 10. 1935), god. 76, br. 232, preuzeto iz: Zbirka Alije Nametka br. 10575/1, Muzej književnosti i pozorišne umjetnosti BiH.
- Nametak, A. (1935). Predgovor, u: *Gaševićev bosanski Mevlud*, str. 3–7, Sarajevo: Islamska dionička štamparija, Pretiskano iz kalendara „Narodna Uzdanica“ za godinu 1936.
- Nametak, A. (1941). Predgovor, u: *Muslimanske junačke pjesme*, 2. izd., str. 5–8, Sarajevo: Knjižara H. Ahmed Kujundžić.
- Nametak, A. (1942). Kako narod tvori složenice. *Hrvatski narod* (10. 4. 1942), god. IV, br. 397, str. 12.
- Nametak, A. (1942). *Za obraz*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Nametak, A. (1943). O jeziku, rode, da ti pojem. *Novi list* (10. 4. 1943), preuzeto iz: Zbirka Alije Nametka br. 10579/1, Muzej književnosti i pozorišne umjetnosti BiH.
- Nametak, A. (1944). Predgovor, u: *Muslimanske pripoviesti iz Bosne*, str. 5–8, Sarajevo: Knjižara H. Ahmed Kujundžić.
- Nametak, A. (1955). Banjački govor na području Srebrenice. *Bilten Instituta za proučavanje folkloru u Sarajevu*, sv. 3, str. 85–89.
- Nametak, A. (1962). Неки народни обичаји и локалне традиције муслимана у Подгорици (Титограду). *Glasnik etnografskog muzeja na Cetinju*, knj. 2, str. 189–202.
- Nametak, A. (1964). Polemika Bogoljuba Petranovića s Đorđem H. Lazarevićem u „Sarajevskom cvjetniku“. *Bibliotekarstvo*, knj. X, br. 4, str. 49–63.
- Nametak, A. (1966). *Trava zaboravka*, Zagreb: Znanje.
- Nametak, A. (1968). Rukopisni tursko-hrvatskosrpski rječnici. *Grada za povijest književnosti Hrvatske*, knj. 29, str. 231–247.
- Nametak, A. (1970). Turcizmi u pripovijestima Nike H. P. Besarovića. *Prilozi za orijentalnu filologiju*, XVI–XVII/1966–67, str. 183–189.
- Nametak, A. (1971). Interpretacija epskih narodnih pjesama kod bosansko-hercegovačkih iseljenika u Turskoj. *Rad XV-og kongresa Saveza Udruženja folklorista u Jajcu 1968. god.*, str. 143–147, Sarajevo: bez izdavača.
- Nametak, A. (1978). *Tuturuza i šeh Meco*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Nametak, A. (1979). Rukopisni mevlud Šemsudina Sarajlića. *Islamska misao – revija za islamistiku, teologiju i vjersku informatiku*, god. I, br. 3, str. 28–29.
- Nametak, A. (1982). *Ramazanske priče*, 4. izd., Sarajevo: Starješinstvo Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Sloveniji.

- Nametak, A. (1994). *Sarajevski nekrologij*, Zurich: Bošnjački institut & Nakladni Zavod Globus.
- Nametak, A. (2008). Pismo, u: Nametak, F., Iz korespondencije Alije Nametka. *Behar*, god. XVI–XVII, br. 83–84, str. 55–57.
- Nametak, A. (2008). Uspomene na Ljudevita Jonkea, Luju, *Jezik*, Vol. 55, No. 1, str. 24–31.
- Nametak, A. (n. d.). Jezik naših iseljenika u Turskoj, Nacrt za studiju, neobjavljeno, u: *Zbirka Alije Nametka*, br. 10582/9, Muzej književnosti i pozorišne umjetnosti BiH.
- Šipka, M. (2001). *Standardni jezik i nacionalni odnosi u Bosni i Hercegovini (1850–2000) – Dokumenti*, Sarajevo – Institut za jezik u Sarajevu.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: dr. Hazema Ništović

Dr.sc. **Zrinka Ćoralić**, vanr. prof.
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
Bihać, BiH
zrinka.coralic@yahoo.com

Mersina Šehić, prof.
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
Bihać, BiH
mersina.sehic@yahoo.com

POSLOVIČNO BLAGO KAO ODRAZ IDENTITETA JEDNOG NARODA

Sažetak

Poslovice koristimo da bismo potkrijepili svoje stavove i mišljenja. To su kratki mikro tekstovi koji se prenose generacijski i temelje na mudrosti i iskustvu. Svoje pravo značenje dobivaju u životnoj situaciji i u određenom kontekstu, dakle od konteksta zavisi smisao i snaga njihove mudrosti. Poslovice su od davnina bile omiljeno sredstvo govora, pa tako ni u modernom svijetu nisu ništa izgubile od svoje važnosti, naprotiv pokazale su se kao vrlo djelotvorna jezična struktura. Poslovice daju govoru sugestivnost, preciznost, njima se više vjeruje nego običnom iskazu jer se pozivaju na potvrđenu istinu koju ne treba dokazivati. Koriste se u svakodnevnom razgovoru, jeziku novinarstva, političkim govorima, književnim djelima i drugim oblicima komunikacije. Svestranu upotrebu poslovice potpomaže njen poantni karakter, slikovitost, autoritet utemeljen na iskustvu tradicije. Stilogeni potencijal poslovice najčešće se ogleda u upotrebi asonance, aliteracije, rime i upečatljivog, stilski obilježenog redoslijeda riječi, radi lakšeg pamćenja i ostavljanja što boljeg dojma na recipijenta. Neke poslovice rezultat su jezične i kulturne simbioze, promjene sociokulturnih prilika. Međutim, veliki broj poslovičnog blaga je kulturno-specifičan: u njemu su često upotrijebljeni folklorni motivi, slike iz seoskog života, arhaizmi, toponimi ili žargonizmi. Mnoga strana obilježja, bilo da dolaze sa Istoka ili sa Zapada, stopili su se sa domaćim običajima i tradicijama u jedan multikulturalni poslovični fond, po mnogo čemu specifičan kao i njegovi izvorni govornici. Škara (1997) smatra da upoznavanje poslovice pruža mogućnost boljeg razumijevanja kulture i tradicije čije su izraz jer poslovice čuvaju breme kulturnih vrednota koje u jednom kontinuitetu žive sve do danas. Cilj rada je lingvostilistička analiza poslovice koje se odnose na sreću u bosanskom jeziku. Pitanja čovjekove sreće vezana su za najranije početke ljudske misli. Sreća je stalna preokupacija brojnih filozofa, naučnika, teologa, književnika, umjetnika i običnih ljudi. Polazi se od teze da stilogenost proizlazi iz neobičnosti ili niske zastupljenosti jezične jedinice.

Ključne riječi: paremiologija, poslovice, prozodijska obilježja, bosanski jezik

THE PROVERBIAL TREASURE AS A REFLECTION OF ONE NATION'S IDENTITY

Abstract

Proverbs are often used to support attitudes and opinions. Those are short microtexts, passed from generation to generation and based on wisdom and experience. Proverbs gain their true meaning in a life situation and certain context, i. e. their meaning and the strength of their wisdom depend on the context. From the beginnings, proverbs are a favourite mechanism of expression, and they did not lose their importance in the modern world – on the contrary, they proved out to be very efficient linguistic structures. Proverbs offer suggestiveness, precision to our speech. They are more trusted than the regular expression because they denote a verified truth, which does not need to be proven. Proverbs are used in everyday conversation, newspapers, political speeches, literary works and other forms of communication. A versatile use of proverbs is helped by their pertinent character, authority based on the traditional experience, and other characteristics relevant for the way of expressing proverbs. The stylistic potential of proverbs is most often reflected in the use of assonance, alliteration, rhyme, as

well as stylistically marked word order, which help proverbs to be memorised easily and to leave a good impression on recipients. Some proverbs in the Bosnian language are a result of linguistic and cultural symbiosis, change of socio-cultural opportunities, etc. However, a great number of proverbial treasure is culture-specific: folklore motives, rural life images, archaic words, toponyms, or jargons are often used. Many foreign characteristics, whether they came from the East or the West, fused in with the local customs and traditions in one multicultural proverbial corpus, which has many specifics just like its native speakers. Škara (1997) believes that becoming familiar with proverbs enables better understanding of a culture and tradition, because they preserve cultural values which continue to live until the present day. The goal of this paper is a *linguo stylistic analysis* of proverbs which refer to happiness in the Bosnian language. The issue of human happiness is related to the earliest beginnings of human thought. Happiness is a constant preoccupation of numerous thinkers, philosophers, scientists, theologians, writers, artists, as well as common people. The initial hypothesis is that stylistic properties stem from oddity, peculiarity, or low representation of a linguistic unit.

Key words: paremiology, proverb, prosodic markers, Bosnian

Uvod

Zbog naše mogućnosti da lako prepoznamo poslovicu u govoru ili pisanom tekstu, često smo u zabludi da je iste lako opisati i definirati. Međutim, mnogo paremioloških studija (Škara 1997, Mikić/Škara 1992, Ćoralić 2013, Mieder 1993, Matulina 1995, 1996, 2005) u kojima nalazimo veliki broj različitih definicija dokazuje suprotno. Mieder (1993: 20-23) u samo jednoj od svojih knjiga bilježi čak 50 definicija poslovice. Hrvatski opći leksikon (1980) pod pojmom „poslovica“ podrazumijeva „sažetu izreku o nekoj životnoj pojavi, zakonu ili normi, u obliku tvrdnje ili upute“. Škara (1997) poslovicu definira kao govornu i pisanu formu koja spada u mikrostrukture i koja ima, između ostalih, važnu didaktičku, poučnu funkciju u jeziku, a utemeljena je na tradiciji. Poslovica obično uopćava životne pojave, ima relativno ustaljenu površinsku strukturu koju prate specifična prozodijska obilježja, kao što je rima, aliteracija i sl. Koristi se doslovnim i prenesenim načinom izražavanja. Škara (1997) je nakon provedene ankete, a na osnovu najfrekventnijih riječi koje su ispitanici koristili pri pokušaju definisanja i opisivanja poslovice, došla do sljedeće definicije: „Termin narodna poslovica predstavlja sažetu, jezgrovitu, duhovitu, oštroumnu, slikovitu izreku, rečenicu, misao, zasnovanu na životnom iskustvu, kojom se izriče poruka, upozorenje, savjet.“

Poslovice se prema porijeklu mogu podijeliti u dvije grupe. Prvu grupu čine poslovice čije porijeklo možemo pratiti u pisanim izvorima, a to su književne poslovice. Drugu grupu čine poslovice koje se prenose uglavnom usmenom tradicijom i koje su potekle iz naroda, dok je vrijeme njihova nastanka i njihov izvor nejasan. Poslovice se dijele i na nacionalne i internacionalne. Dakako, svaki jezik ima internacionalni fond poslovice, kojim se izražava općeljudsko iskustvo. Međutim, od iznimne je važnosti poznavanje, izučavanje i očuvanje nacionalnih poslovice jer one nose obilježja prostora, vremena, tradicije, kulture i jezika u kojem se upotrebljavaju. Oslikavaju sistem vrijednosti u društvu u trenutku njihova nastanka, ali i svjedoče o tome da su određene vrijednosti konstantne i dugotrajne jer se poslovice zasnovane na tom konceptu održavaju kroz vrijeme i prenose s generacije na generaciju koje ih, najčešće nesvjesno, prihvataju kao tačne i vrijedne i nastavljaju ih upotrebljavati.

Strukturalne osobitosti poslovice

Veliki broj definicija je očekivan ako imamo na umu da je mnogo obilježja koja treba uzeti u obzir kada se definira poslovice. Gotovo je nemoguće izdvojiti definiciju koja bi bila općevažea i koja bi obuhvatila sve karakteristike poslovice. Mieder (1993: 9) prozodijska obilježja poslovice dijeli na vanjske i strukturalne markere, i na unutrašnje markere. U vanjske i strukturalne markere ubrajaju se: sažetost, ponavljanje, aliteracija, rima, paralelizmi i elipsa. Rečenica ne mora nužno sadržavati nešto od nabrojanog, ali Mieder (*ibid.*) ističe da što više poslovičnih markera (tzv. *proverbial markers*) izjava ima, veće su njene šanse da postane poslovice. Unutrašnji markeri su personifikacija (npr. *Nesreća nikad ne dolazi sama*), hiperbola (npr. *Lakše je proći kroz iglene uši, nego ...*), paradoks (npr. *Bliže crkvi, dalje od boga*), metafora (npr. *Poklonjenom konju se ne gleda u zube*).

Sintaktička struktura poslovice

Poslovice većinom odlikuje sažetost forme¹ i možemo ih predstaviti u nekoliko strukturalnih formula: kakav X, takav Y (*Kakav otac, takav sin*), ne sudi X po Y (*Ne sudi knjigu po koricama*), bez X nema Y (*Bez muke nema nauke*), bolje X nego Y (*Bolje vrabac u ruci, nego golub na grani*), nije X sve što i Y (*Nije zlato sve što sjaja*), X je Y (*Šutnja je zlato*).

Leksička struktura poslovice

Škara (2002) ističe kako su u poslovicama najčešći apstraktni pojmovi jer su prigodniji za izražavanje univerzalno prihvatljivih misli. Česte su tvorbene inovacije (npr. *Ako pravda ne pomogne, krivda neće pomoći; Više vrijedi ran-ustajka, nego otac i majka*). U korpusu nalazimo primjer leksičke modifikacije: umjesto poslovice *Novi dan, nova sreća* mnogo se češće čuje *Novi dan, nova nafaka*, gdje se koristi stilski markiran leksem, turcizam 'nafaka'. Tome u prolog svjedoče i poslovice *Bog sreću dijeli, a aščija čorbu* i *Bog sreću dijeli, a baba kolače* (Ć1: 126), gdje su evidentna dva turcizma 'aščija' i 'čorba'. U poslovice *Svako je svoje sreće kovač* (Š1: 277) evidentno je odstupanje od uobičajenog reda riječi, odnosno ovaj redoslijed riječi je markiran, dok je učestaliji, uobičajeni redoslijed riječi *Svako je kovač svoje sreće* (NLI: 19). O tome šta je prihvatljivo odlučuje govorna zajednica i ništa ne sprečava postojanje više verzija jedne te iste poslovice. Na govornicima je da odluče na koju će se pozvati u određenom trenutku. Naprimjer, poslovice *Kolo sreće vrti se i ide naokolo* (Š1: 276) ne odlikuje se sažetošću, rimom i sl. ali njena inačica *Kolo sreće se okreće* (Ć: 128) se rimuje i stoga lakše pamti pa je učestalija u kolokvijalnom govoru.

Pragmatičnost i polifunkcionalnost poslovice

Poslovice su predmet istraživanja sociologije, lingvistike, psihologije, folklor, a zastupljene su u književnim djelima, novinskim člancima, televizijskim programima,² reklamama, internetskim portalima i forumima, društvenim mrežama, svakodnevnim

¹ Mada postoje i one poslovice koje imaju druge markere koje ih čine poslovicama, a da nisu sažete.

² Prema istraživanju koje je provela Matulina (2005: 69) u periodu od 2000-2005. poslovice na hrvatskim TV kanalima najzastupljenije su u filmovima i političkim emisijama, a najmanje u reklamama. Dok su na njemačkim TV kanalima najzastupljenije u zabavnom programu i reklamama, a najmanje u dokumentarnom programu.

razgovorima, političkim propagandama,³ a prema Miederu (1993: 31), čak i u debatama UN-a, gdje služe kao „verbalno oružje protiv kojeg je teško argumentovati“ jer u takvim debatama poslovice poprimaju „ozbiljna značenja“, a zanimljiva je Miederova (*ibid.*) konstatacija da poslovice i koriste „inteligentne osobe da pojačaju svoje argumente emocijama i načinom tradicionalne mudrosti.“⁴ Analiziramo li svakodnevni jezik, primijetit ćemo da poslovice primjenjujemo mnogo više nego što se to nama čini, npr. u svakodnevnom razgovoru često se na postavljeno pitanje odgovara poslovicama. Zasluga za to se uveliko pripisuje ustaljenom mišljenju da poslovice predstavljaju određeni autoritet, utemeljen na dobro provjerenom, životnom iskustvu, a dokaz za to su tzv. metajezični komentari, naprimjer: *dobro se reklo, štono narod kaže, kako kažu, ne kažu džaba*, i sl.

Očuvanju poslovice kroz vrijeme, pored usmenog prenošenja istih u govornim situacijama, doprinose i narodne priče. Naprimjer, Lukić (2001a: 73) bilježi da je poslovice *Sretnom žene umiru a nesretnom kobile crkavaju* epilog narodne priče u kojoj su čovjeku umirale kobile i niko mu nije došao da pita treba li mu pomoć, a kada mu je umrla žena, odmah su došli sa namjerom da ga ponovo žene i da se vesele na njegovoj svadbi. U novije vrijeme sve je izraženiji trend modificiranja poslovice, čime se postiže ironija, iznose različiti stavovi, osude i stereotipi.⁵ Mieder (1993: 90) naglašava da bilo da se radi o tradicionalnim poslovicama ili inovativnim manipulacijama poslovicama, one pripadaju našem korpusu formulaičnih izraza,⁶ na koje ćemo se referirati u smisljenoj i razumljivoj komunikaciji.

Analiza korpusa

Krikmann⁷ naglašava da uvijek trebamo imati na umu semantičku beskonačnost poslovice, koja je rezultat tri faktora: mogućnosti upotrebe poslovice u više situacija (tzv. *hetero situationality*), polifunkcionalnosti (*polifunctionality*) i polisemantičnosti (*polisemanticity*).⁸ U poslovicama o sreći mogu se izdvojiti sljedeći koncepti: **sreća je prolazna, kratkotrajna**, npr. *Dugoljetna sreća bijela vrana* (Š1: 276), **sreća je vezana za neznanje, nedostatak inteligencije ili nedovoljnu svijest o stvarima koje nas okružuju**,

³ U poglavlju *Proverbs in Nazi Germany*, Mieder (1993: 225-255) objašnjava kako je folklor postao oruđe politike, a vodeći principi bile su šovinističke i antisemitske poruke koje su vladale Njemačkom u to vrijeme. Većina Njemaca nije primijetila kako Hitler i njegova propagandna mašinerija manipulira njima sa takvim popularnim izrazima. Poslovice sa bezazlenim općim značenjima (npr. *Kakav otac, takav sin*) postali su opasni slogani za poticanje mržnje i predrasuda (u ovom slučaju prema židovima). Za poticanje svijesti o rasnoj nejednakosti, koristili su npr. *Gott hat nicht alle Finger gleich lang gemacht* (*Bog nije sve prste jednakim stvorio/God has not created all fingers of the same length*), a za opravdavanje prisilnog rada *Arbeit schändet nicht* (*Rad nikom ne škodi/Work does not harm*).

⁴ Neki noviji radovi pokazuju da je emocionalni stav korisnika (emitenta) odlučujući čimbenik za izbor i način primjene paremiološke građe (v. Matulina, 2005: 67).

⁵ Npr. da su žene zle, iritantne, umišljene, da su teret muškarcima i sl. Matulina (2005: 67), naprimjer, bilježi: „*Kad si u društvu s jednom ženom, onda si u društvu s pola vraga, a kad si u društvu s dvije žene, onda si u društvu s deset vragova*“ i „*Kažu Albanci da držati orla za rep a ženu za riječ da je to ustvari jedno te isto*. Dakle, na kraju – ništa.“

⁶ U formulaične, ustaljene izraze spadaju i frazemi, koji opet mogu poslužiti kao izvor poslovice, npr. frazem *sreća u nesreći* bi se u određenom kontekstu mogli zamijeniti poslovicom *Svako zlo za neko dobro*.

⁷ Sek. cit. Mieder (1993: 11)

⁸ Iz tog razloga Matulina (2005: 67-68) ističe potrebu opisa ne samo tekstova nego i emitentata paremija i okolnosti u kojima oni upotrebljavaju paremiološku građu tj. nastoji se utvrditi koje se osobe, gdje, kada, zašto, kako i za koga koriste kojim paremijama, a koji će funkcionalni aspekt paremije u određenom komunikativnom trenutku doći do izražaja, ovisi o jezičnom kontekstu i situativnim okolnostima u kojima se primjenjuje.

npr. *Tko se puno smije, taj pametan nije* (N: 173), *Budale se mnogo smiju* (Š1: 265)⁹ *Sretan i budala dva su brata* (L: 73), *Sreća čovjeku više vrijedi nego pamet* (Š1: 277), **nakon sreće obavezno dolazi nesreća**, npr. *Kolo sreće vrti se i ide naokolo* (Š1: 276), *Često u večer plače, koji se izjutra smijao* (Š1: 265), *Red suza, red smijeha, Jedna usta smiju se i plaču* (Š1: 265), *Bez zla nema veselja* (Š1: 324), *Iza smijeha – plač* (Š1: 266), **poslije sreće nesreća dvostuko duže traje**, npr. *Tko se u petak smije, u subotu i nedjelju plače* (Š1: 265), **osveta može izroditi sreću**, npr. *Tko se zadnji smije, najslade se smije* (Š1: 265), **loši ljudi su sretniji od dobrih**, npr. *Sreća od dobrieh bježi a s zlijem leži* (Š1: 277), **hrabri ljudi su sretnici**, npr. *Smionu čovjeku sreća dava ruku* (Š1: 276), *Sreća prati hrabre, Svako je svoje sreće kovač* (Š1: 277), **sreća je u duhovnom zadovoljstvu/vjeri**, npr. *Bog sreću dijeli, a aščija čorbu* (Ć: 126), *Bog sreću dijeli, a baba kolače* (Ć: 126).

Međutim, za svaku poslovicu može se navesti barem jedna antonimna poslovice, što je rezultat različitih životnih iskustava (da li je neko razočaran ili nije, da li je neko tužan ili sretan, i sl.), usporedimo, naprimjer, *Sreća je sklona onome ko se služi razumom* (L: 73), *Sreća čovjeku više vrijedi nego pamet* (Š1: 277) i *Sretan i budala dva su brata* (L: 73). Suprotno antonimnim, postoje i sinonimne poslovice – one poslovice koje nam daju isti savjet ili zrnice mudrosti ali koristeći drugačiju sliku, koja će za nas biti prirodnija i prihvatljivija u datom trenutku. Naprimjer, poslovice *Svak lijepo igra, komu dobra sreća svira* (Š1: 276) i *Lako je ploviti s povoljnim vjetrom* (Š2: 181) prenose isto značenje. Razlika je u tome što u prvoj imamo eksplicitnu upotrebu leksema 'sreća' a u drugoj se samo implicira na sreću. Zanimljivo je i to da se u inačicama¹⁰ poslovice *Svak lijepo igra, komu dobra sreća svira* na njemačkom i engleskom jeziku spominje leksem 'sreća' (*He dances well to whom fortune pipes; Wem das Glück aufspielt, der hat gut tanzen*). Opće je poznato da je mnogo poslovice u našem jeziku rezultat boljeg ili slabijeg prevoda sa nekog od stranih jezika. Naprimjer, poslovice *Veliku sreću prati zavist* (Š1: 278) osim što u sebi krije neku vrstu konstatacije i savjeta zasnovanog na iskustvu, ne podsjeća nas na poslovicu po svojoj formi. Međutim, njen ekvivalent na njemačkom jeziku odlikuje se aliteracijom *Großes Glück, große Mißgunst* (Š1: 278). Ali s druge strane, jezik ne prima sve poslovice, naročito ne one koje nisu karakteristične za to govorno područje,¹¹ a kao primjer navešćemo tipično angloameričku poslovicu, *Paddle your own canoe*, koja ne postoji u našem jeziku (*Veslaj vlastiti kanu).¹²

Korpus je podvrgnut semantičkoj analizi i poslovice su grupisane na poslovice koje u sastavu komponenata sadrže leksem 'sreća', poslovice koje u sastavu komponenata sadrže leksem 'sretan' i poslovice koje u sastavu komponenata nemaju leksem 'sreća' ili sretan', ali se svojim značenjem odnose na sreću. Poslovice koje se eksplicitno odnose na sreću su: *Bog sreću dijeli* (Š1: 275). *Bogatstvo ne čini sreću* (Š1: 275). *Dok je sreće dosta prijatelja* (Š1: 275). *Drži*

⁹ Ovo je u engleskom paralelizam (*The more fools, the more laughter.*)

¹⁰ Moramo napomenuti da veliki broj poslovice ima više verzija i da su neke manje upečatljive od drugih. Poslovice *U svakoj nesreći ponješto i sreće (ima)* (Š1: 278) susreće se i u obliku koji je mnogo sažetiji i lakši za zapamtiti, zahvaljujući komponentama koje se rimuju: *Gdje je sreće, tu je i nesreće* (Š1: 278).

¹¹ Mada, u beskonačnoj igri jezikom i riječima, neke mogu biti upotrijebljene od strane govornika s ciljem postizanja ironije, određenih asocijacija ili čak ismijavanja.

¹² Klaić *kanu* svrstava u anglizme, ali je mnogo precizniji i bilježi *kanoa* kao leksem iz američkog engleskog, koji označava čamac sjevernoameričkih Indijanaca koji je napravljen od kore i presvučen kožom. *Kanu* je posuđenica preuzeta, ne samo u naš jezik, nego i u sve ostale, da označi predmet koji je nov i dotad nepoznat. Dakle, leksem smo posudili, ali poslovicu nismo.

sreću oberučke, kad ti dođe do ruke (Š1: 276). Dugoljetna sreća biela vrana (Š1: 276). Kolo sreće vrti se i ide naokolo (Š1: 276). Svak lijepo igra, komu dobra sreća sviri (Š1: 276). Najveća je sreća u koljevci (Š1: 276). Novi dan, nova sreća (Š1: 276). Smionu čovjeku sreća dava ruku (Š1: 276). Sreća čovjeku više vrijedi nego pamet (Š1: 277). Sreća od dobrieh bježi a s zlijem leži (Š1: 277). Srednja je sreća najbolja (Š1: 277). Tko rano rani, dvije sreće grabi (N: 174). Svako je svoje sreće kovač (Š1: 277). Ko ima sreće u ljubavi nema u kartama (Š1: 278). Tko rano rani, dvije sreće grabi (Š1: 278). U svakoj nesreći ponešto i sreće (ima) (Š1: 278) Veliku sreću prati zavist (Š1: 278). Sreća je sklona onome ko se služi razumom (L: 73). Sreća ulazi u dom u kojem se čuje smijeh (L: 73). Sretnom žene umiru a nesretnom kobile crkavaju (L: 73). Niko ne može u svačem srećan biti (Š1: 278). Sretan koji ništa ne duguje (Š1: 278). Tko je sretan i pijevac mu jaja nosi (Š1: 278). Sretan u ljubavi, nesretan u kartama (Ć1). Sretan i budala dva su brata (L: 73). Poslovice koje se implicitno odnose na sreću su: Lako je ploviti s povoljnim vjetrom (Š2: 181). Smij se u sebi se tebi ne bi smijali naglas (L: 73). S pogleda na smijeh, sa smijeha na grijeh (L: 21). Iza smijeha – plač (Š1: 266). Tko se puno smije, taj pametan nije (N: 173).

Kada je riječ o poslovicama koje u sastavu komponenata sadrže leksem 'sreća', njihovo paremiološko značenje prikazuje sreću: **kao nešto što se može imati** (Sreću čine male stvari), **kao čovjekovu osobinu ili sreću koja se manifestira govorom tijela** (Sreća ulazi u dom u kojem se čuje smijeh), **izraženo životnim okolnostima** (Svako je kovač svoje sreće), **u obliku drugih pojmova koji su izvor sreće** (Sreća je u znanju, a ne imanju; Sreća prati hrabre), **sreća u odnosu prema drugim ljudima** (Dok je sreće dosta prijatelja), **kao nešto varljivo i nepouzđano** (Kolo sreće se okreće). Paremiološko značenje poslovice koje u sastavu komponenata sadrže leksem 'sretan' prikazuje **sreću izraženu životnim okolnostima** (Niko ne može u svačem srećan biti Š1: 278; Tko je sretan i pijevac mu jaja nosi Š1: 278), **u obliku drugih pojmova koji su izvor sreće** (Sretan koji ništa ne duguje Š1: 278), **loša sreća** (Sretan u ljubavi, nesretan u kartama), **sreća u odnosu prema drugim ljudima** (Sretan i budala dva su brata L: 73; Sretnom žene umiru a nesretnom kobile crkavaju L: 73).

Mnogo je poslovice koje u sastavu komponenata nemaju leksem 'sreća' ili 'sretan', ali se svojim značenjem odnose na sreću, odnosno koje se implicitno odnose na sreću (npr. Lako je ploviti s povoljnim vjetrom Š2: 181). Najčešće se smijeh posmatra kao tjelesna manifestacija čovjekovog 'sretnog' stanja, njegove radosti, pozitivnih emocija. Međutim, mnoge poslovice ukazuju na njegove negativne konotacije: **smijeh može donijeti neželjene posljedice** (S pogleda na smijeh, sa smijeha na grijeh L: 21; Iza smijeha – plač Š1: 266), **u smijanju treba imati mjeru i diskreciju** (Smij se u sebi da se tebi ne bi smijali naglas L: 73), **smijeh je odraz neozbiljnosti i neznanja** (Tko se puno smije, taj pametan nije N: 173).

Zaključak

Poslovice su stare koliko i sam čovjek i njegova misao i prisutne su u većini jezika i kultura svijeta. U radu se ukazuje na značaj subjektivog percipiranja, doživljavanja i prihvatanja okolnosti koje čovjeka okružuju, za realizaciju njegove sreće i prihvatanje nesreće, u kontekstu bosanske jezične zajednice. Čovjekov jezik toliko je duboko i organski povezan sa izražavanjem ličnih karakteristika samog čovjeka da ukoliko bismo lišili jezik

takve povezanosti, teško da bi mogao uopšte funkcionisati i nazivati se jezikom (Budagov, 1981: 71). Dakle, neizostavni su jezični oblici koji zrcale različite aspekte čovjekove elementarne žudnje za srećom pa tako predstavljaju vrlo značajan udio u svakodnevnoj komunikaciji koji govorniku pruža gotovo neograničene mogućnosti slikovitog, više ili manje metaforičnog izražavanja.

Literatura

- Budagov, R. A. (1981). *Razvitak i usavršavanje jezika*. Sarajevo: Svjetlost OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (Prevod i predgovor: Branko Tošović).
- Ćoralić, Z. (2011). *Prikaz 'sreće' u bosanskoj i njemačkoj frazeologiji – Zdrav čovjek je sretan čovjek*. U: Zbornik radova II međunarodnog simpozija Sport, turizam i zdravlje. Bihać: Pedagoški fakultet Bihać.
- Ćoralić, Z. (2013). *Multifunkcionalnost i polivalentnost poslovice*. U: PostScriptum, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu. Bihać: Pedagoški fakultet Bihać.
- Hrvatski opći leksikon* (1980). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Klaić, B. (2004). *Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Lukić, Z. (2006). *Bosanska sehara: poslovice, izreke i fraze u BiH*. Sarajevo. Šahinpašić.
- Matulina, Ž. (1995). *Paromie als textorganisatorisches Mittel*. Ljubljana: Linguistica XXXV, 1, 177-188.
- Matulina, Ž. (1996a). *Upotreba poslovice u njemačkom dnevnom listu Westdeutsche Allgemeine Zeitung*. Zadar: Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, sv. 34-35 (24-25), 103-126.
- Matulina, Ž. (1996b). *Gebrauch von Sprichwörtern im kroatischen Fernsehprogramm*. Burlington (Vermont): Proverbium, 13, 185-214.
- Matulina, Ž. (2005). *Paremija u hrvatskom i njemačkom televizijskom programu*. U: *Fluminensia*, 17, 2, 67-84.
- Mieder, W. (1993). *Proverbs are Never out of Season*. New York/Oxford: OUP.
- Mikić, P. i Škara, D. (1992). *Kontrastivni rječnik poslovice*. Zagreb: Školska knjiga/August Cesarec.
- Škara, D. (1997). *Glas tradicije*. Mostar: Ziral.

Popis skraćenica

- Ć- Ćoralić, *Prikaz 'sreće' u bosanskoj i njemačkoj frazeologiji – Zdrav čovjek je sretan čovjek*
L - Lukić, *Bosanska sehara*
N- Nosić, *Frazeološke vježbe*
NLI- *Najpoznatije latinske izreke*
Š1- Škara, *Kontrastivni rječnik poslovice*
Š2- Škara, *Glas tradicije*

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Amira Dervišević

Dr.sc. **Almedina Čengić**, doc.
Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu
Sarajevo, BiH
almedina_dr@yahoo.com

SCENSKA (KAZALIŠNA) DJELA ZA DJECU, LUTKARSKA PREDSTAVA I IGROKAZ, U FUNKCIJI USAVRŠAVANJA KULTURE JEZIKA I GOVORA

Sažetak

Govor je, u najširem lingvističkom smislu, fonetsko-akustička manifestacija čovjekove sposobnosti služenja jezikom, tj. komuniciranje među članovima jezičke zajednice putem artikuliranih verbalnih signala proizvedenih aktivnošću govornih organa. Jezik je definiran kao genetski određena i samo čovjeku svojstvena sposobnost općenja putem artikuliranog sistema verbalnih znakova, koju u punoj mjeri posjeduju svi normalni ljudi, bez obzira na rasu, uslove života, stepen civilizacije. Na osnovu ovih premisa, predstavljenih u uopćenim definicijama o jeziku i govoru, proizilazi zaključak da, dijete paralelno usvaja elemente govora i jezika, da bi se u konačnici moglo nesmetano ostvarivati, kroz adekvatnu komunikaciju sa svojom okolinom. Recipročno-posljedičnom ovisnošću ova dva segmenta komunikacije, ostvaruje se potpuna sposobnost ovladavanja govornom i jezičkom kulturom. Ako je književno djelo jezička tvorevina, onda se može reći da je govor artikulacija te tvorevine. Scenska igra za djecu može biti izvedena u obliku lutkarske predstave, igrokaza ili podrazumijeva učešće djece u izvođenju jednostavnijih komada. Posebnu vrstu kreativnosti u artikulacionoj interpretaciji teksta iniciraju, upravo, dijelovi dramskih tekstova za djecu. Oni kod djeteta podstiču izražavanje složenih osjećanja, zahtijevaju promjene intonacije, intenziteta i tempa govora i upoznaju dijete sa funkcijom uloge. Tekst scenskog djela, može poslužiti u primjeni i usvajanju pravopisnih normi, koje su apstrakti, veoma često nerazumljivi djetetu. Scensko djelo, uobličeno u formi lutkarske predstave ili igrokaza, veoma je inspirativno u prenošenju određenih informacija iz oblasti jezika i govora.

STAGE (THEATER) WORKS FOR CHILDREN, PRESENT AND PUPPET PLAY, WORK TRAINING LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH

Abstract

Speech, in the broadest sense, linguistic, phonetic - acoustic manifestation of man's ability to serve the language that is communication between members of the linguistic community through articulated verbal signals produced by the activity of the speech organs. Language defined in the broadest sense as genetically determined and only man inherent ability of communication via the articulated system of verbal signs, which fully possess all the normal people without regard to race, living conditions, the degree of civilization, etc., based on this premise presented in the generalized definitions of language and speech, the results indicate that, parallel to adopt a child elements of speech and language, that would ultimately be freely exercised through proper communication with its environment. Reciprocal dependence and effect of these two segments of communication achieved complete mastery of faculties of speech and linguistic culture. If the work is linguistic constructs, then we can say that the speech articulation and creation. As the scene plays can be performed for children in the form of plays and puppet shows or implies only the participation of children in the performance of simple pieces. The most creative interpretation of the articulation of the text have parts dramas for children, who initiate the expression of complex emotions, which in turn require changing the pitch, intensity and pace of speech, favors the adoption and application of orthographic norms, which are abstracts, very often unintelligible child. The theatrical work, whether it is written in the form of puppet shows, or plays very desirable in the transfer of certain information concerning exclusively the area of speech and language.

Drama je književni tekst pisan u dijaloškoj formi, namijenjen za izvođenje na sceni. Dramski tekstovi za djecu iniciraju njihovo učešće u procesu interpretiranja, gdje učenik postaje čitatelj dramskog teksta, gledatelj predstave ili izvođač scenskog djela.

„Program dramske i scenske umjetnosti kao sastavni dio programa književne, scenske i filmske umjetnosti povezuje se s programom izražavanja i stvaranja (jezičnog izražavanja). U programskoj cjelini Izražavanje i stvaranje, koja obuhvaća raznolike oblike jezičnog (govornoga i pismenoga), scenskog i filmskog izražavanja i stvaranja, prisutni su sadržaji koji se vezuju uz dramsku književnost i scensku umjetnost. Različiti oblici jezičnog i scenskog izražavanja i stvaranja uključuju se u okvire dramske i scenske umjetnosti.“ (Rosandić, 2005., str. 509.)

Govor-jezik-drama (za djecu)

Govor je: *u najširem lingvističkom smislu, fonetsko-akustička manifestacija čovjekove sposobnosti služenja jezikom, tj. komuniciranje među članovima jezičke zajednice putem artikuliranih verbalnih signala proizvedenih aktivnošću govornih organa. Jezik je definiran kao: genetski određena i samo čovjeku svojstvena sposobnost općenja, putem artikuliranog sistema verbalnih znakova, koju u punoj mjeri posjeduju svi normalni ljudi, bez obzira na rasu, uslove života, stepen civilizacije i dr. Na osnovu ovih premisa, predstavljenih uopćenim definicijama o jeziku i govoru, proizilazi zaključak da dijete paralelno usvaja elemente govora i jezika, da bi se u konačnici moglo nesmetano ostvarivati kroz adekvatnu komunikaciju sa svojom okolinom. Ako je književno djelo jezička tvorevina, onda se može reći da je govor artikulacija te tvorevine.*

„Normama umjetničkog stila potvrđuje se, dakle, scenski govor i izražajno čitanje. Oni se međusobno razlikuju po namjeni i realizaciji. Scenski je govor osnovni element kazališne umjetnosti. Očituje se kao govor glumca u kazališnoj predstavi ili kao umjetničko čitanje ili recitacija. I jedan i dugi vid scenskog govora temelji se na beletrističkom tekstu. Na prijedlošku beletrističkog teksta izgrađuje se novo umjetničko ostvarenje, nova vrsta umjetnosti.“ (Rosandić, 1983., str.78.)

Da bismo na adekvatan način predočili značajke jednog teksta ili umjetničkog djela, potrebno je da usavršimo govorne vještine na različite načine. To je osobito važno u najranijoj dobi djeteta kod formiranja i usvajanja pravilnog izgovaranja glasova, riječi, rečenica ili prvih smisaonih cjelina.

Putem govornog aparata uključuje se nekoliko segmenata u djelovanju ljudskog organizma: disanje, upotreba glasnih žica, nosne i usne šupljine, jezika, zuba, nepca. Osnovne funkcije govora se uspostavljaju na dva nivoa: plasiranje informacija i iniciranje povratnih informacija. On uključuje auditivne i vizuelne percepcije u usvajanju tih informacija, te sposobnosti govornika u njihovom korištenju. Govor podrazumijeva oblik veoma aktivnog učenja, od prvih izgovaranja glasova, do konačne sposobnosti izgovaranja smisaonih cjelina.

Dijete prvo izgovara glasove (foneme), postupno ih povezuje u slogove (morfeme), potom u riječi (lekseme) i na kraju u rečenice. Funkciju jezika i zakonitosti koje taj jezik određuju na nivoima: gramatičkih, ortografskih i ortoepskih pravila, dijete usvaja postepeno.

Jezik je veoma kompleksno područje. On je definiran kao skupnost izražajnih sredstava kojima raspolažemo kad oblikujemo jedan iskaz. To podrazumijeva i primjenu tehnike stalnog usavršavanja na nivou čitanja i pisanja. Govor se prepoznaje i na različitim nivoima kulture izražavanja u metodici jezika i književnosti, bilo da se radi o pričanju, prepričavanju i opisivanju, ili usvajanju i prepoznavanju simbolike i strukturnih elemenata jednog jezika.

Definirajući zadatke na nivoima jezičkog i govornog usavršavanja, koji su uslovljeni dramskim tekstom, u „metodičkom instrumentariju“ M. Duraković navodi:

„Zadaci mogu biti različitog tipa, a usmjereni su na:

razvijanje sposobnosti percipiranja

razvijanje sposobnosti doživljavanja

razvijanje sposobnosti fantazijskog stvaralačkog mišljenja

razvijanje sposobnosti racionalnog stvaralačkog mišljenja

razvijanje sposobnosti izražavanja.“

(M. Duraković, 1985. , str. 65.)

U okviru recepcijskih sposobnosti djeteta, kod upoznavanja sa dramskim tekstom, prepoznatljive su sljedeće kategorije: doživljavanje, proživljavanje, predočavanje, zamišljanje, razmišljanje; a u okviru saznajnih sposobnosti kategorije: imitiranja, zapažanja, pamćenja, zaključivanja, procjenjivanja i ocjenjivanja. Dijete se kroz ovaj književni žanr upoznaje i sa primjenom pravopisnih znakova: upitnika, uskličnika, znakova navoda, dvotačkom, crticom, pauzom ili nabravanjem (tri tačke); što istovremeno određuje tempo i intezitet čitanja u prezentaciji teksta.

Kroz uloge u predstavi gdje: likovi iz mašte, životinje, stvari, zamišljeni i izmišljeni likovi, posjeduju osobine prepoznatljive u datim imenima, jasno je uočljiva semantička upotreba leksike.

Stilske figure predstavljaju veoma specifične primjere u dječijoj dramskoj književnosti. To je prepoznatljivo u upotrebi epiteta (crnooka, zlatokosa, bistrooka, tankovijasta, žutokljuno, blještavo, vragolasto); onomatopeja (fijuk vjetrova, žubor vode, lavež, mijaukanje, cvrkutanje, ćurlikanje, huktanje, zavijanje), hiperbole (preko sedam gora i sedam mora, korak od pet milja, živio je vijekovima, čizme od sedam milja...), personifikacije (drvo koje hoda, pas koji pjeva, ptica koja plače, riba koja govori, lutka koja se smije).

Kreativnosti, u artikulacionoj interpretaciji teksta, posebno je istaknuta kod rada na dramskim tekstovima za djecu. Oni kod djeteta podstiču izražavanje složenih osjećanja, zahtijevaju promjene intonacije, intenziteta i tempa govora, te upoznaju dijete sa funkcijom uloge. Promjena intonacije, intenziteta i tempa govora, pomaže djetetu da ta osjećanja izrazi na specifičan način.

„Već od 1. razreda osnovne škole afirmiraju se dijaloški oblici izražavanja i stvaranja. Oni su svojevrsan nastavak dječijih igara u dječijem vrtiću sa scenskim lutkama u kojima djeca stvaraju dijalog. Scenske razgovorne (dijaloške i monološke) igre koje se provode kao posebna vrsta govorne vježbe približavaju dijete scenskoj umjetnosti. U takvim se scenskim igrama očituje djetetova stvaralačka mašta, sposobnost uživljanja u određene likove i situacije i sposobnost emocionalnog nijansiranja govora. Osim scenskih razgovornih (govornih) igara, već od prvog razreda mogu se njegovati vježbe opisivanja zamišljenih predmeta (igračaka, knjiga, slika, cvijeća i sl.). U tom obliku izražavanja dijete se oslanja na vizualnu percepciju i asocijaciju. Uz dramsku i scensku umjetnost sadržajno se povezuju različiti oblici prepričavanja lutkarske ili kazališne predstave.“ (Rosandić, 2005 str. 509.)

Dramatizacija i njegovo izvođenje na sceni, inicira i zahtijeva poseban pristup kod obrade teksta. Prikazivanje dramskog teksta za djecu pruža višestruke mogućnosti: usavršavanje u komunikaciji, spontanom izražavanju, ispoljavanju sopstvenih misli i osjećanja. Prije dramatizacije neophodno je sistemsko upoznavanje teksta i kratka analiza koja može biti urađena globalno (ako je u pitanju kraći tekst), ili individualno (ako se radi o analizi bitnih likova i njihovih osobina). To je od velikog značaja za razumijevanje samog sadržaja ponuđenog teksta.

Mirko Bogićević navodi u svojoj knjizi „Tehnologija savremene nastave“, u dijelu pod naslovom „Dramatizacija“, da se osjećaj za dramsku igru kod djeteta može razvijati i intenzivirati u nekoliko varijanti: Upoznavanje, Pažnja, Mašta, Mimika, Gest, Pokret i Improvizacija; u svrhu razumijevanja, usavršavanja, prihvatanja i izvođenja scenskog djela.

„Izmjenom dijaloga i monologa u drami se postiže raznolikost u govoru likova koji čini osnovno sredstvo izražavanja autora, a izmjenama u mjestu odigravanja radnje, ulascima i izlascima glumaca, te različitim načinima na koje se mijenjaju dramske situacije, postiže se raznolikost u toku razvijanja radnje.“ (M. Solar, 1977. str. 187.)

Igrokaz

Igrokaz je dramski tekst namijenjen djeci. Napisan je u dijaloškoj formi. Kroz glumu (igranje) i priču (kazivanje) predstavljen je neki događaj. Igrokaz svojom strukturom odgovara drami, jer se sastoji iz: replika, teksta uobličenog u dijalog i namijenjenog izvođačima; te didaskalija, teksta namijenjenog kao upute glumcima i reditelju. Igrokaz ima prepoznatljivu kompoziciju, a dramska priča se povezuje nizom dramskih situacija i scena. Podijeljen je po: činovima, prizorima i scenama (koji su brojem i obimom prilagođeni djeci). Dramski pojmovi kao što su: kostim, šminka, scenografija, kulisa, pozornica, gledalište, uloga, dijete usvaja kao pojmove koje prepoznaje gledajući i izvodeći scensko djelo.

„Igrokaz je jednostavna dramska igra, a dramska igra je stvaralačka aktivnost za koju i u kojoj igrači sami pronalaze i određuju sadržaj i u stvaralačkom procesu tragaju za adekvatnim izrazom.“ (J. Šonje, 2000.)

Interpretacija igrokaza kao književno-umjetničkog teksta, pobuđuje kod učenika sposobnosti koje su povezane sa procesom čitanja u svim segmentima: na psiholingvističkom stanovištu,

kada da se radi o čitanju naglas, čitanju u sebi; s obzirom na vremensku dimenziju, kada da se radi o individualnom čitanju, čitanju u parovima, čitanju po ulogama ili horskom čitanju. S obzirom na sadržaj teksta, igrokaz može zadovoljiti i sve oblike čitanja: stvaralačko (pokazivanje sposobnosti uživljanja u ulogu, istraživačko (prepoznavanje mjesta i vremena radnje kao i osobina likova), kritičko (osobni stav o pojedinim likovima ili dramskim situacijama), informativno (vrijeme i mjesto odvijanja radnje u tekstu uslovljeno sadržajem). Segmenti metodičkog usmjeravanja u nastavi kulture izražavanja kao što su: pričanje, prepričavanje, opisivanje, diskusija i improvizacija, u okvirima usmene dramatizacije su također, primjenivi u analizi igrokaza. To koristi tehnici usavršavanja govora i govorenja, ali i inicira i potencira dječiju kreativnost, u različitim segmentima prezentacije teksta na sceni kao što su: rad na organizovanju i uobličenju scene i scenografije, kostimu, maski, šminki, ali i učešće u režiranju teksta. Izvođenjem igrokaza i učešćem u postavci predstave, djeca se poistovjećuju sa različitim likovima i njihovim karakternim osobinama, što kod njih razvija sposobnosti za: kooperativnost, toleranciju, suradnju, empatiju, kreaciju; a učenje teksta i njegova verbalna interpretacija, razvijaju kod djeteta proces mišljenja, pamćenja, ponavljanja i zaključivanja.

Razvijajući izražajne sposobnosti kod djeteta kroz: pokret, igru, ples, geste, mimiku, pantomimu, pjevanje i druge vrste scenskog izraza, igrokaz ima veliku ulogu u razvoju kognitivnih, emocionalnih i psihomotoričkih sposobnosti.

Dijete ima sklonost da svijet tumači analogijom u odnosu prema sebi i pridaje svim stvarima oko sebe svojstva i kvalitete, koje ono samo određuje.

„Uvježbavanjem primjerenih igrokaza te samostalnim oblikovanjem i izvedbom kraćih monologa i dijaloga učenici se osposobljavaju za tečno i suvislo govorenje, za tonsko oblikovanje izgovornih cjelina i rečenica, za ovladavanje rečeničnom intonacijom, za iskorištavanje govornih vrijednota jezika te uočavaju ulogu neverbalne komunikacije kao važne sastavnice u prenošenju poruka“. (Nemet-Jajić, Dvornik, 2008, str.35.)

Pozorište lutaka

Posebna karakteristika lutkarskog pozorišta je to, da je neposredno povezano sa dramskom djelatnošću i da ova vrsta stvaralaštva doseže najkompleksnije i najkreativnije oblike umjetničkog stvaranja; bez obzira što je ono namijenjeno najmlađem uzrastu. U neposrednom doživljaju stvarnosti, dijete je u stanju promijeniti sva univerzalna značenja koja su određena realnošću, i dati, zamišljenim ili čak izmišljenim pojmovima i likovima, status nečega što je stvarno. Odabrani tekst za dramsko prikazivanje ili adaptaciju mora imati svoju književnu vrijednost, biti blizak tematikom, jezikom i načinom izvedbe djetetu, njegovim shvatanjima, osjećanjima i poimanju stvarnosti.

Lutkarska predstava, igrokaz i svi drugi oblici dramskog prikazivanja za djecu, putem tehnološkog napretka i koordinacije u multimedijalnim sistemom, bivaju uobličeni na sasvim novi način, koji je sve zanimljiviji i bliži djetetu.

„Sa jednostavnim oblicima dramskog stvaralaštva deca se upoznaju gledanjem predstava pozorišta lutaka. Umesto pravih lica, na pozornici nastupaju lutke koje se kreću, a popratne reči, šumovi i eventualno muzika daju jednostavnu pozorišnu igru.

Za razne oblike kratkih dramatizacija mogu se koristiti

- *siluete lutaka ili dvodimenzionalne crne figure izrezane od kartona, lesonita, plastičnog materijala;*
- *lutke na šipki ili pljosnate izrezane figure, pričvršćene na jednu šipku, sa jednim ili više pokretnih delova;*
- *ginjoli ili lutke koje se stavljaju u pokret pomoću kažiprsta, malog prsta ili palca;*
- *marionete ili lutke na žici ili kanapu, koji su vezani za pojedine delove tela lutke; njime rukuju izvođači koji se nalaze neprimetni iznad pozornice.*

Sve ove lutke, od siluete do marionete, mogu da budu veoma jednostavne, ali i vrlo složenog oblika i konstrukcije“. (Bogičević 1974. Str 213.)

Lutkarska predstava je povezana sa scenskom izvedbom u kojoj je glavni akter „lutka“. Ona može biti i narator, koji prepričava ili komentariše određeni događaj, doživljaj ili opis. Izdvojena iz svoje osnovne funkcije, igre na sceni, lutka može biti posrednik u uspostavljanju komunikacije između: djeteta-djeteta, djeteta-nastavnika, djeteta-razreda ili općenito, djeteta i okoline. Primjena tog postupka može poslužiti kod otklanjanja raznovrsnih problema i teškoća u komunikaciji, kao što su: bradilalija, tahilalija, lakši oblici autizma, mucanje, disleksija, hiperaktivnost i sl.

Dijete lutku doživljava na specifičan, svom uzrastu svojstven način, van logičkih argumenata poimanja stvarnosti i okruženja u kojem živi. Proces oživljavanja lutke se, osim u dječijoj mašti, razvija i u svakodnevnoj komunikaciji, u formi koja je prepoznatljiva kao „lutkarska predstava“. Likovi lutaka imaju funkciju sagovornika u dijalogu ili osobine koje se u potpunosti poistovjećuju sa osobinama živih bića. Dijete vrlo često vodi veoma intenzivan razgovor sa svojim lutkama, što uslovljava veoma ozbiljnu determinaciju poruke, koja može biti plasirana, u raznim segmentima informiranja, kroz lutkarsku predstavu.

Dramska adaptacija književnih tekstova za djecu

Scensko uobličjenje basne, koja je veoma bliska drami, jer sadrži dramska obilježja: dijaloge, likove sa izraženim karakternim osobinama, kratku i jasnu fabulu, je veoma pogodno u nastavnom procesu obrade ovog žanra. Dramatizacija basne zahtijeva: izdvajanje dijaloških partova, uobličjenje didaskalija (uputa za glumce i redatelja) i iniciranje kreativnog segmenta u izradi kostima i maski za glumce.

Bajka kao obimniji književni tekst, također, može poslužiti kao osnova za dramatizaciju, ali je kod ovog postupka neophodan stručniji pristup obradi, koji podrazumijeva precizno izdvajanje dijaloških dionica, koje se smislaono povezuju uz fabulu dramskog teksta. Za ovaj postupak pogodne su, uglavnom, bajke koje imaju dominantan dijalog u odnosu na pripovjedačke dionice, koje mogu biti veoma opširne, prostorno i vremenski široko rasplinite. Ta obimnost u informacijama može biti povezana i sa mnogobrojnim likovima koje posjeduju

neke bajke, stoga je neophodno napraviti veoma pažljivu selekciju, koja ne narušava kontinuitet osnovne fabule.

Roman kao veoma opširno i kompleksno književno djelo je nepodoban za dramsku adaptaciju, mada u segmentima dodatne nastave, u okvirima vannastavnih aktivnosti i sekcija (dramska ili literarna), postoji mogućnost zajedničke kreacije nastavnika i učenika u okvirima projekata u različitim nastavnim oblastima (jezičke, govorne, muzičke, likovne, tjelesne kulture).

„U prva četiri razreda osnovne škole uz dramsku i scensku umjetnost vezuju se ovi oblici jezičnog i scenskog izražavanja i stvaranja : scenske govorne igre, usmene dramatizacije (basne, bajke) stvaranje dramske priče, opisivanje stvarnoga i zamišljenoga scenskog prostora, prepričavanje lutkarske ili kazališne predstave, karakterizacija likova iz lutkarske predstave ili scenskog (kazališnoga) djela“. (Rosandić 2005., str.509.)

Iniciranje kreativnog pristupa u nastavi jezika i književnosti razvija kod učenika višestruke sposobnosti u okvirima procesa: samostalnog rada i istraživanja; procesu uočavanja i zaključivanja; u procesu pobuđivanja mašte; procesu mišljenja; te podrazumijeva raznovrsne i planski, veoma precizno, osmišljene aktivnosti. S obzirom da je dramska-scenska književnost, i kao igrokaz i kao lutkarska predstava, veoma malo zastupljena u uzrastu djece u razrednoj nastavi, to znači, da je njena iskoristivost gotovo minorna, u odnosu na sve mogućnosti koje pruža, pogotovo u okvirima primjene suvremene tehnologije i inovacija u obrazovnom procesu.

Dijete može vizuelno imati primjere koji su inspirativni za njegov samostalni rad. Taj rad se inicira izradom kostima za predstavu, postavci scenografije, izradi sitne rekvizite, dramskom uobličenju teksta i drugim aktivnostima povezanim sa dramskom djelatnošću. Pojedine projekcije pozorišnih predstava, filmova za djecu, književnih tekstova; mogu poslužiti kao osnova za kompleksniji i zanimljiviji oblik rada sa djecom (tehnikе i način čitanja teksta, korektivne vježbe u izgovoru, analiza i interpretacija teksta, analiza likova, opisivanje, prepričavanje, pričanje).

Literatura

- „*Književno vaspitanje predškolske dece i linearna komunikacija*“, Zbornik radova, 2013.
- „*Rečnik književnih termina*“, “Romanov”, Banjaluka, 2001.
- Bogićević Mirko, „*Tehnologija savremene nastave*“, “Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd”, Beograd, 1974.
- Duraković Mehmed, „*Razvijanje stvaralačkih sposobnosti u problemsko-kreativnoj nastavi*“, “Istarska naklada”, Pula 1985. Str. 65.
- Grupa autora, “*Metodički pristup pripovijednoj prozi*“, “Nastavna biblioteka”, “Svjetlost”, Sarajevo, 1983.
- Hubijar Zehra, „*Metodika nastave kulture izražavanja u mlađim razredima osnovne škole*“, “Pikok”, Sarajevo, 1996.
- J. Šonje, „*Rječnik hrvatskoga jezika*“, “Leksikografski zavod Miroslav Krleža”, “Školska knjiga Zagreb”, Zagreb, 2000.

- Nemet-Jajić Jadranka, Dvornik Dijana, „*Igrokaz u razrednoj nastavi*“, „Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave“, god VI, br. 1, Zagreb, 2008.
- Pavlinović Željka, Nemet-Jajić Jadranka, „*Primjena lutke u nastavi Hrvatskoga jezika u mlađim razredima osnovne škole*“, „Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave, god VIII, br.2“, Zagreb, 2010.
- Perić-Kraljik Mira, „*Kreativne lutkarske igre u nastavi*“, „Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju“, Osijek, 2009.
- Rosandić Dragutin „*Metodika književnog odgoja*“, „Školska knjiga“, Zagreb, 2005.
- Rosandić Dragutin i Šicel Miroslav, „*Pristup nastavi književnosti*“, „Zavod za izdavanje udžbenika Sarajevo“, Sarajevo, 1970.
- Solar Milivoj, „*Teorija književnosti*“, „Školska knjiga“, Zagreb, 1977.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada
Lektor: dr. Almedina Čengić

Dr. sc. **Mirela Karadža**
Srednja mašinsko-saobraćajna škola Mostar
Mostar, BiH
mirela_karadza@yahoo.com

MJESTO GRAMATIKE U SREDNJOŠKOLSKOJ NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA: DIDAKTIČKO-METODIČKI PRISTUP

Sažetak

U ovom radu se kroz nekoliko aspekata ispituje mjesto, uloga i status gramatike u srednjoškolskoj nastavi engleskog jezika. Ekstremna opredjeljenja (da gramatiku ne treba ni predavati, ili suprotno, da je ona osnov svakog jezika) u tretmanu gramatike u nastavi ovdje su opovrgnuta, pri čemu se u fokus postavlja nekoliko konkretnih faktora koji dovode do uspješnih rezultata u podučavanju gramatike. Predmet proučavanja su i stavovi učenika i nastavnika, dobijeni rezultatima anketiranja, zatim zastupljenost gramatike u službenom planu i programu nastave, te pojedine didaktičko-metodološke postavke.

Ključne riječi: gramatika engleskog jezika, srednja škola, adolescenti, nastavne metode

THE PLACE OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN HIGH SCHOOL: DIDACTIC-METHODICAL APPROACH

Abstract

This paper examines several aspects of the place, role and status of teaching English grammar in high school. Extreme commitments (that grammar should not be taught, or the opposite, that it is the basis of every language) in the treatment of grammar in teaching here are refuted, with the focus placed on several specific factors that lead to successful outcomes in teaching grammar. The case studies are the attitudes of students and teachers, obtained using the results of the survey, then the representation of grammar in the official curriculum of teaching, and some didactic and methodological settings.

Key words: grammar of English language, high school, adolescents, teaching methods

Uvod

Radeći u srednjoj školi 10 godina, nailazila sam na mnoge probleme u nastavnoj praksi, za koje sam smatrala da ih metodika mora rješavati. Ipak, iz mnoštva tih problema i neusklađenosti izdvojila sam *neadekvatan tretman gramatike* i *nedovoljnu upućenost nastavnika* u efikasno rješavanje ovog problema.

Odluci da pišem o ovome također je doprinijela činjenica da se naša metodička literatura pretežno bavi nastavom stranih jezika u osnovnoj školi, posebno u samoj početnoj fazi, dok je zanemarena srednjoškolska nastava. Ovome moram dodati i dojam koji sam stekla, opservirajući učenike duži niz godina koji su pokazivali veliku odbojnost prema gramatičkom gradivu.

U savremenoj nastavi ne bi smjela postojati dilema da li gramatiku treba podučavati nego se moramo opredjeljivati: koje gramatičko gradivo treba u datom trenutku zastupiti, kako pragmatično pristupiti odabranom gramatičkom gradivu, koju gramatiku treba predavati (pedagošku, deskriptivnu, didaktičku itd) i kako osigurati da je učenici uspješno primjenjuju u

svojoj govornoj aktivnosti, u situacijski postojećim okvirima i u skladu s vlastitim intencijama.

Obrada ove teme nametala je potrebu da se izvrši anketiranje i anketama provjere stavovi o gramatici dva najbitnija faktora nastave: faktor profesor i faktor učenici. Anketiranje je izvršeno u 37 srednjih škola u 2 kantona BiH (23 škole u HNK i 14 u Ze-do kantonu). Također je anketirano 147 učenika našeg kantona.

Obrada naznačene teme zahtijevala je i proučavanje kako je nastava gramatike u srednjim školama tretirana u službenim nastavnim planovima i programima. Spomenuti su i savremeni pogledi na nastavu gramatike u svijetu.

Gramatizirana nastava ili ne?

Danas se metodičari slažu da gramatika treba imati svoje mjesto u nastavi stranih jezika. Prema tom shvatanju, učenici moraju poznavati korisna pravila iz domena fonetike, morfologije, sintakse i semantike kako bi svoje poznavanje tih pravila mogli primijeniti za razumijevanje govora i za govor.

Potrebno je reći da se u savremenoj nastavi moramo opredjeljivati:

- a) koje gramatičko gradivo treba u datom trenutku zastupiti
- b) kako pragmatično pristupiti odabranom gramatičkom gradivu
- c) kakvu gramatiku treba predavati (postoji više vrsta: pedagoška, deskriptivna, didaktička itd)
- d) kako osigurati da je učenici uspješno primjenjuju u svojoj govornoj aktivnosti, u situacijski postojećim okvirima i u skladu s vlastitim intencijama.

Možda je i razumljiva dilema da li gramatiku treba predavati, jer smo svjedoci dviju vrsta časova:

- a) onih gdje se učenici pripremaju tako kao da će biti gramatičari, lingvisti, a ne dobri govornici jezika koji uče. Na ovakvim časovima učenici su izloženi samo gramatičkom pristupu jeziku i u stanju su recitirati sva gramatička pravila napamet, a ako ih pitaš nešto osnovno iz životne situacije, oni će previše oklijevati i premotavati sva gramatička pravila u svojim glavama prije no što nešto kažu ili će, jednostavno, prešutjeti.
- b) U drugoj krajnosti imamo one "komunikacijske" časove u kojima je jedino što se radi na času pričanje o nečemu ili čitanje članaka i njihovo komentiranje, gdje svaki sljedeći čas nema povezanosti s prethodnim. Posebno za one koji slabo vladaju jezikom takvi časovi bez toka, tačno preciziranog cilja da se nešto nauči, bezuspješni su. Naime, ne bi trebala postojati dilema da li u školskom učenju treba ili ne treba podučavati gramatiku engleskog jezika. Takva dilema bila bi pogrešna, sa brojnim štetnim posljedicama, koje bi rezultirale iz naznačene dileme.

Prema stranici <http://www.eslbase.com/articles/grammar>, Foppoli (istaknuti metodičar) u svom obrazlaganju na koji se način gramatika treba podučavati ističe: "*Kako je gramatika*

predstavljena studentima jest ono što je doista važno." Ne slaže se s onim nastavnicima koji dođu i kažu "Otvorite knjige! Danas ćemo učiti Present Simple Tense."

On predlaže, s čim se u potpunosti slažem, eklektičan pristup, u kojem treba:

- početi od komunikativne situacije. Prije no što počnemo koristiti materijal koji smo odabrali bilo bi dobro upoznati učenike s temom koju ćemo obrađivati, isprovocirati i proširiti vokabular, zainteresirati ih za temu, a samu gramatičku jedinku mogu pogađati ili zaključiti
- dalje, staviti naglasak na razumijevanje poruke iz suštine do vrlo detaljnih informacija i kasnije, a tek kasnije, nakon što je značenje učenik jasno uočio i razumio, dolazimo do gramatičkih stavki. Očita prednost ovog pristupa jeste da će učenici, dok se bave gramatikom, imati jasnu ideju o situacionom kontekstu u kojem je gramatika korištena i komunikacijske potrebe bit će zadovoljene
- dati im vježbe da vježbaju novu strukturu. Ne treba se bojati koristiti gramatičke vježbe i uzorke. Vrijeme kod kuće mogu iskoristiti za dril-vježbe
- iskoristiti vrijeme u učionici za komunikaciju i interakciju
- pružite im dovoljno mogućnosti da prakticiraju ono što su naučili u stvarnim ili realnim komunikativnim situacijama tako da oni mogu praviti i greške, koje će sami ispraviti. Dok zastupnici gramatičko-prijevodne metode tvrde da će učenici bolje naučiti ako samo slušaju profesora i ne griješe (zbog malog broja prilika da govore), nasuprot njima, zastupnici komunikativnog podučavanja predlažu da učenici moraju "eksperimentirati" s jezikom da bi ga naučili koristiti.

Koje gramatičko gradivo izabrati?

Imajući u vidu problem izbora gramatičkog gradiva, moramo ukazati na potrebu razlikovanja pedagoške i deskriptivne gramatike. Deskriptivna gramatika namijenjena je prvenstveno izvornim govornicima, piscima, studentima, naučnicima, novinarima, profesorima stranih jezika, onima čija je profesija bitno upućena na pravilan govor i pravilno pisanje.

Cilj deskriptivne gramatike podrazumijeva iscrpnost i sveobuhvatnost ili gotovo sveobuhvatnost u tretiranju gramatičkih zakonitosti. Deskriptivna gramatika je detaljna, precizno se definiraju jezičke zakonitosti i ističu izuzeci od njih.

Za razliku od deskriptivne, pedagoška gramatika ima sasvim drugačiji cilj i namjenu. Pošto je pedagoška gramatika namijenjena učenicima različitih uzrasta i faza nastave, njeni autori i nastavnici stranih jezika moraju imati u vidu te bitne činjenice. To znači da gramatika ne bi smjela biti preopširna i suviše detaljna jer bi se učenici njenim korištenjem osjećali izgubljenim i bespomoćnim, a to bi djelovalo antimotivacijski, što se svakako mora izbjeći.

Glavni princip o kojem autori pedagoških gramatika i nastavnici stranih jezika moraju voditi računa jeste minimalan izbor najvažnijih gramatičkih sredstava koji će omogućiti maksimalnu iskoristivost te gramatike u vlastitom služenju stranim jezikom.

Okosnicu pedagoške gramatike morala bi činiti konverzijska gramatika. Više o vrstama gramatika možemo naći u knjizi *Cross Cultural Communication, Linguistik im DAF-Unterricht*.

Nastavnici stranih jezika moraju davati što kraća i što funkcionalnija pragmatična objašnjenja kojima se usmjerava govorna aktivnost učenika, tj. koja učenicima pomažu da shvate samo najbitnije zakonitosti kako bi ih mogli poštovati pri služenju stranim jezikom. Objašnjenja ne smiju insistirati na iscrpnosti – ona se postepeno dograđuju i dopunjuju, korak po korak, kako bi se osigurala postepena gramatička progresija.

Dob učenika kao presudan faktor za tretman gramatike

Moglo se zaključiti da su savremeni pogledi na nastavu stranih jezika nezamislivi bez časova na kojima će se podučavati gramatika, na već spomenuti način.

Gramatika je okosnica jezika i bez nje bi nastupila haotičnost i nedosljednost. Ona nam daje strukturu koju trebamo kako bi se organizirale i posložile potrebne poruke i ideje. Kako Foppoli kaže, "to je pruga kojom će naše poruke biti prevezene".

Međutim, ne smije se pretjerati sa gramatiziranjem. Mora se insistirati na izgrađivanju komunikativne kompetencije (čiji je važan dio gramatička kompetencija), da učenici budu u mogućnosti koristiti jezik na način odgovarajući situaciji ili kontekstu čak i ako se ne postiže uzoran izgovor, tj. ako se ne ukloni strani naglasak.

Rasprava o postojanju stranog naglaska otvara vrata novoj tematici, nečemu izrazito aktuelnom među metodičarima – hipotezi o kritičkom periodu usvajanja stranog jezika.

Dob učenika je bitan faktor koji treba utjecati na odluku nastavnika stranog jezika, čemu i na koji način podučavati svoje učenike.

Poznati psiholog Lenneberg ustvrdio je da je najpovoljniji period za uspješno učenje stranih jezika dob do 12. godine, dakle, do pubertetskog perioda.

Nativisti (Chomsky) smatraju da su djeca rođena s uređajem za usvajanje jezika u svojim mozgovima (LAD – *Language Acquisition Device*), što je kasnije prošireno u univerzalnu gramatiku, koja preživljava samo do rane adolescencije, a zatim isčezava, pa je proces usvajanja stranog jezika poslije nje težak.

Djeca brže usvajaju zvučna svojstva stranog jezika, ali nisu bolji učenici od odraslih, barem ne u svim domenama učenja (*quicker but not better learners*). Djeca su uspješnija u svemu što ne zahtijeva spoznaju, kogniciju. Ne analizirajući ono što čuju, nesvjesna onoga što rade, djeca bolje izgovaraju, pa i razumiju strani jezik. Ipak, stariji su bolji u gramatici i sintaksi.

Kad se želi postići govor bez stranog naglaska, onda je poželjno početi učiti strani jezik što ranije. Tada je, obično, poželjno da je učenik u potpunosti okružen stranim jezikom. Često se

može vidjeti da programi za učenje stranog jezika za mlade učenike nude minimalan kontakt s jezikom (2 časa sedmično, blokovi časova, prekidi, raspusti, praznici).

"Ako želiš znati govoriti bez stranog naglaska, onda je bolje početi što ranije. U suprotnom, istraživači smatraju da je rana adolescencija optimalno vrijeme" (Lightbown i Spada 2000: 61; prijevod M. K)

Prema istraživanjima poznatog psihologa Piageta, skupina koja nas zanima (adolescentska) pripada posljednjoj fazi formalnih operacija.

Prema njegovoj studiji o kognitivnoj strukturi razvoja formalnih operacija u dobi od 12. do 15. godine, pa i starije, mišljenje postaje više formalizirano u odnosu na ranije i kasnije periode, što ima znatne prednosti u učenju stranih jezika. Formalizirano mišljenje omogućava apstraktno razmišljanje i zaključivanje i to omogućava da učenici ovog doba lakše shvataju gramatička objašnjenja. Razdoblje formalnih operacija, razdoblje adolescencije, omogućava upotrebu određenih strategija, tehnika koje su u skladu s odgovarajućim mentalnim, kognitivnim sposobnostima učenika ove dobi. To je moguće zato što su u toj dobi stjecanjem pravog saznanja izgrađene formalne strukture koje su osnova mentalnog razvoja.

Istraživanja su potvrdila da se učenici ovog uzrasta koriste metakognitivnim, kognitivnim, socioafektivnim i komunikativnim strategijama u procesu učenja.

Naime, adolescenti posjeduju visoke kognitivne sposobnosti, što im omogućava da razumiju i shvate gramatiku, strukturalna pravila, dok to djeca ne mogu.

"Oni posjeduju metalingvističku svjesnost, tj. sposobnost da analiziraju jezičke oblike i strukture i da misle i razgovaraju o jeziku" (McQuada 2002: 5), pa se srednjoškolskim učenicima već mogu prikazati određeni elementi teorije o jeziku, jezičke univerzalije, koncept dubinske i površinske strukture itd.

Nastavni program

Nepostojanje jedinstvenog programa za predmet *Engleski jezik* u srednjoj školi, barem na nivou FBiH (ako ne i na nivou cijele BiH), ukazuje na različitosti u tretiranju nastave engleskog jezika. U radu je bilo neophodno analizirati i jedan nastavni plan i program (NPP). Opredijelila sam se za NPP za engleski jezik za srednje tehničke i srodne škole, koji su, dakle, stručnjaci Ministarstva obrazovanja izradili davne 1995. i koji je još uvijek na snazi.

Može se primijetiti da NPP sadrži generalne ciljeve i zadatke u nastavi jezika, ali ne sadrži teme unutar kojih bi se moglo usvajati gramatičko gradivo.

Očito je da je NPP previše načelan i bez potrebne razrađenosti, pa se od profesora očekuje velika domišljatost i kreativnost u usklađivanju cjelokupnog rada s ciljem nastave engleskog jezika. Mala je upućenost u mogućnost revidiranja nastavnih planova i programa, iako su prof. Lada Šestić i tim stručnjaka 2006. izradili brošuru koja može izuzetno dobro pomoći u

izmjeni i dopuni postojećih planova i programa. Ta brošura (*Novi plan i program*) slijedi principe uspostavljene zajedničkim evropskim referentnim okvirom za jezike i nudi valjane teme koje će pomoći profesorima u radu, u sklopu kojih će se podučavati, vježbati i usvajati gramatika.

Za razliku od tradicionalnih programa, u ovom se vodiču insistira na potpuno novim odrednicama koje definiraju "međuprogramski sadržaj, međukulturalne vještine i učenje da se uči". U pogledu gramatike u vodiču se insistira na pragmatičnosti nastave gramatike, tj. na učenju gramatike u kojem je dominantan pristup "učiti kako primjenjivati gramatiku".

Analiza anketa

U skladu s ciljem istraživanja provedene su 2 ankete, jedna s profesorima, a druga s učenicima srednjih škola na području Hercegovačko-neretvanskog i Zeničko-dobojskog kantona. Anketa je sprovedena u 37 srednjih škola u 2 kantona BiH (23 škole u HNK i 14 u Ze-do kantonu). Urađena je tako da su profesori i učenici odgovarali na 10 identičnih pitanja (uz neznatna prilagođavanja pitanja njihovim pozicijama u nastavi), a odnosila su se na tretman gramatike. Cilj je bio da se usporede odgovori tih grupa i uoči u kojoj se mjeri razlikuju stavovi, kako to učenici percipiraju časove gramatike. Anketa za učenike namjerno je provedena s učenicima završnih razreda srednjih škola iz razloga što su oni spremniji za odgovore i što će iskrenije odgovoriti s obzirom da završavaju srednjoškolsko obrazovanje.

a) Interpretacija rezultata dobijenih analizom ankete za profesore:

1. Zaključeno je da je u pogledu broja učenika u odjeljenjima koji uče engleski jezik stanje povoljno jer je u 89,19% anketiranih prosjek učenika u odjeljenjima 20-30.

2. Također je utvrđeno da se u 40,54% škola nastava odvija sa samo 2 časa sedmično, što je nepovoljno s obzirom na kompleksnost predmeta i potrebu izgrađivanja brojnih vještina koje se ovom nastavom moraju izgrađivati.

3. Na to ukazuje i činjenica da je 40,54% profesora iskazalo da se pripremaju samo za one časove na kojima obrađuju novo gradivo (tekstove i gramatiku), a da se ne pripremaju za ostale tipove časova.

4. Konstatirano je da postoji orijentacija velikog broja profesora na predavačku nastavu, što je obilježje gramatičko-prijevodne metode. Duga objašnjenja, malo primjera i malo uvježbavanja karakteristična su u svakodnevnom radu naših srednjoškolskih profesora.

- 97,3% profesora odgovorilo je da u objašnjenju gramatičkog gradiva primjenjuju kombinirane postupke (deduktivne i induktivne), "zavisno od situacije" (što smatram ispravnim).

- 75,68% anketiranih profesora prihvatilo je onu ponudu koja uključuje isključivo svjesno usvajanje (nepotrebna isključivost)

- Postotak od 32,48% onih profesora koji provjeravaju stepen razumijevanja gramatičkog gradiva samo na času nakon objašnjenja jeste prevelik. Ovakva praksa profesora zanemaruje zakonitosti pamćenja i zaboravljanja.

- Vrlo mali postotak profesora (16,22%) insistira na redovnom uvježbavanju upotrebe objašnjenog gramatičkog gradiva, što predstavlja veliki problem. To je, također, odlika gramatičko-prijevodne metode.

- Na koliko časova svake sedmice objašnjavate gramatičko gradivo?: 32,43% potvrđuju da to čine na svim časovima. U principu, objašnjenja gramatike morala bi biti što kraća i što funkcionalnija da bi glavina nastavnog vremena bila ispunjena vježbama. Naime, cilj nastave nije da učenici razumiju gramatičko gradivo (iako je razumijevanje na ovom nivou nastave nužno), pa čak ni da zapamte definicije koje se tiču neke gramatičke pojave, nego da znaju primjenjivati objašnjeno gramatičko gradivo, da ga znaju upotrijebiti, kako u fazi recepcije, tako i u fazi produkcije engleskog jezika.

b) Analizom ankete za učenike došlo se do sljedećih rezultata:

1. 53,06% učenika potvrđuje da objašnjenja gramatike na časovima traju u prosjeku čak preko 15 minuta – hipertrofija objašnjavanja gramatike
2. 21,61% profesora tvrdi da traže da učenici za objašnjeno gradivo daju svoje primjere, a nijedan jedini učenik nije prihvatio ovu opciju
3. Uvjerenje je učenika da se od njih traži samo prepoznavanje gramatičkog gradiva

Zaključak

Srednjoškolska dob je povoljna dob za razumijevanje gramatike zbog visoke kognitivne sposobnosti i strategija koje to učenicima omogućavaju. Iako je poznato da mlađa djeca brže uče strani jezik, da lakše usvajaju bolji naglasak, da bolje oponašaju izvornog govornika, ipak stariji, u našem slučaju srednjoškolci, mogu uspjeti u učenju engleskog jezika. Kako cilj današnje nastave nije naučiti učenika samo da govori engleski jezik bez stranog naglaska, nego ga podučiti da bude sposoban komunicirati na engleskom jeziku i snaći se u određenim situacijama govoreći engleski jezik, onda je rana adolescencija dobro vrijeme za učenje engleskog jezika.

Za bolje izvođenje nastave engleskog jezika u srednjoj školi neophodno je kvalitetno planiranje nastave. Profesori mogu utjecati na revidiranje zvaničnog nastavnog programa, koji neće biti isključivo gramatički, kao ovaj koji je trenutno na snazi. Profesori bi trebali biti svjesni koliko je neophodna pripremljenost za čas, a podatak da se malo manje od pola anketiranih profesora priprema samo za obradu novog teksta ili gramatičke jedinice dovoljno ukazuje na ovaj problem. Analizirajući ankete profesora, također možemo zaključiti da se ne insistira na uvježbavanju naučenog gradiva koliko bi trebalo. Također, ocjenjivanje stepena usvojenosti gramatičkog gradiva usmjereno je na prevođenje rečenica (usmeno ili pismeno).

Pravilan pristup bio bi da se gramatika podučava u svim jezičkim područjima i da se insistira na ravnoteži između fokusa na analizu jezika i njegove upotrebe, što zahtijeva opredjeljenje za upotrebu kombinirane metode. Dakle, gramatika obuhvata morfosintaksu (formu), semantiku (značenje) i pragmatiku (upotrebu).

U vezi s obradom i uvježbavanjem gramatičkog gradiva dobro je da se profesori koriste različitim izvorima i sredstvima u nastavi. Za nastavu engleskog jezika danas se zaista može iskoristiti širok spektar ponuđenih gramatičkih vježbi, kvizova, prezentacija, tekstova na web-stranicama koji razbijaju monotoniju časa i idu u prilog uštede dragocjenog vremena. Više o savremenom podučavanju gramatike vidjeti u mojoj doktorskoj disertaciji *Važnost gramatike i uloga nastavnika u današnjoj srednjoškolskoj nastavi engleskog jezika*.

Literatura

Colliander P, Cross Cultural Communication, *Linguistik im DAF-Unterricht*, 2001.

Edge, Julian, *Essentials of English Language Teaching*, "Longman", London–New York, 1993.

Lightbown, M. Patsy i Spada, Nina, "How Languages are Learned", *Oxford Handbooks for Language Teachers*, 2nd edition, "Oxford University Press".

McQuada, Yvonne Marie, *Learning Strategies of SLA Learners in High School and Beyond*, 2002.

Šestić, Lada/ Huttunen Irma, "Primjena revidiranog jezgra plana i programa za savremene jezike u Bosni i Hercegovini", *Vodič*, 2006.

<http://www.eslbase.com/articles/grammar>

<http://www.busyteacher.org>

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Edis Kuko

Dr.sc. **Nedžad Dukić**, vanr. prof.
Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Sarajevu
Sarajevo, BiH
ndukic@pmf.unsa.ba

Dr.sc. **Nezir Halilović**
Vjerskoprosvjeta služba Rijaset Islamske zajednice u BiH
Sarajevo, BiH
nezirhalil@yahoo.com

DOPRINOS INFORMACIJSKIH TEHNOLOGIJA KVALITETU PRIPREME KANDIDATA IZ MATEMATIKE NA PRIJEMNOM ISPITU ZA MEDRESE

Sažetak

Upis učenika u medresu (srednju stručnu školu čiji osnivač je Islamska zajednica) tradicionalno se odvija putem prijemnih ispita. U BiH djeluje 6 medresa za koje se tradicionalno priprema jedinstveni prijemni ispit koji se sastojao od baterije testova iz predmeta Matematike, Bosanskog jezika i književnosti, Historije i Vjeronauke. Unazad 4 godine testovi se baždare. Za potrebe prijemnog ispita za školsku 2013/2014. Rijaset je kreirao bazu pitanja po kojoj su se pripremali kandidati za prijemni ispit, a koja se sastojala od 10 puta većeg broja pitanja od broja koji će biti ponuđen na testu. Testovi su učinjeni dostupnim putem web-portala Rijaset (www.rijaset.ba) gdje su svi zainteresirani mogli direktno vježbati pitanja, kao i na web-stranicama svake od medresa. Osim toga, postojala je i mogućnost direktnog preuzimanja aplikacije i vježbanja iste na svom kompjuteru bez internetske konekcije, kao i printanja pitanja i vježbanja u skripti. Tako je iz matematike kreirano 150 (u ranijim godinama provjerenih) pitanja, a na samom testu prijemnog od tih 150 pitanja brižljivo je odabrano 15 pitanja. S ciljem sprečavanja mehaničkog učenja u testu je izmijenjen redoslijed odgovora u ponuđenim pitanjima, tj. ako jeranije tačan odgovor bio pod A u konačnom testu je bio, npr. pod D. Po okončanju prijemnog ispita metodom testiranja, urađena je iscrpna analiza rezultata koja se tradicionalno radi svake godine. Komparacijom rezultata iz 2013. sa rezultatima iz 2010. godine, došlo se do jedinstvenih podataka koji dokazuju da je učenje na ponuđeni način značajno učinkovitije od dotadašnjeg načina pripremanja kandidata za prijemni. U ovom radu su prezentirani ti rezultati.

Ključne riječi: informacijske tehnologije, matematika, fleš-kviz, medresa, prijemni ispit

CONTRIBUTION OF INFORMATION TECHNOLOGY QUALITY PREPARATION OF CANDIDATES IN MATHEMATICS ON THE ENTRANCE EXAM FOR MADRASAH

Abstract

Enrollment of students in the madrasah (secondary vocational school founded by the Islamic community) traditionally takes place through entrance examinations. In Bosnia and Herzegovina there are 6 madrassas that are traditionally prepared by a single entrance exam which consisted of a battery of tests: Mathematics , Bosnian language and literature, history and religion. Back four years tests are calibrated . For the purposes of the entrance exam for the school 2013/2014. Riyasat created database of questions for which they were preparing candidates for the entrance exam , which consisted of a 10-fold greater number of questions by the number of which will be offered to the test. Tests are made available through a web - portal Riyasat (www.rijaset.ba) where all interested parties may direct questions to practice, as well as on the website of each of the madrasa. In addition, there is also the possibility of direct downloading apps and exercise the same on his computer without an internet connection, as well as printing and training issues in the script. Thus, Math 150 created (in the early years of proven) issues, and to test the reception of these 150 questions carefully selected 15 questions. In order to prevent mechanical learning, the test sequence is altered responses to multiple choice questions, ie earlier if the correct answer was A in the final dough was, for example, under D.

Upon completion of the admission test method, performed an extensive analysis of the results that are traditionally performed annually. By comparing the results from the 2013th with results from 2010. years, has led to unique data proving that learning offered considerably more effective than the former method of preparing candidates for admission. This paper presents these result.

Key words: *information technology, mathematics, flash-quiz, madrassa, entrance exam*

Uvod

Jedno od najznačajnijih obilježja vremena u kome živimo je sve obimnije korištenje savremenih informacijskih tehnologija – IT u skoro svim sferama života. Današnji posao u većini slučajeva nezamisliv je bez korištenja kompjutera, a kompjuteri su sve prisutniji i u našem svakodnevnom životu. Nema sumnje da je savremena (digitalna, informatička, komunikacijska, elektronska...) tehnologija uveliko prodrla u naše živote i da nas, kao ni jedna ranije, stalno podjeća i „primorava“ na koncept „cjeloživotnog učenja“. Međutim osmotrimo li situaciju iz ugla djece i omladine, vidjet ćemo sasvim drugačije stanje. Oni očigledno uživaju u korištenju tih tehnologija, vrlo lahko uče upravljati njima, uočavaju njihove mogućnosti, efikasno ih koriste za uspostavljanje međusobne komunikacije, zabavu, pa i „učenje. Pa ipak, čini se da u ovom moru digitalnog svijeta koji nas okružuje ipak postoji jedan otok u kome IT-e još uvijek nisu uzele maha koji su već uzele u ostalim sferama života, iako su tu najpreče trebale biti primijenjene i integrisane. Riječ je o školama, odnosno procesu učenja i nastave u školama. Iako su se izumom kompjutera pojavile brojne euforične najave kako je to uređaj koji će promijeniti naš svijet i koji će iz korijena izmijeniti naše školstvo, do sada se pokazalo kao istinito samo predviđanje iz prvog dijela ove najave. Naime, naš svijet je definitivno izmijenjen pod utjecajem novih tehnologija, ali naše školstvo se još uvijek odvija po modelima iz davno prošlih vremena. Tu situaciju dodatno podržava i značajan broj skeptika koji smatraju da IT-e nemaju šta tražiti u školama koje se vode starim tradicionalnim i „provjerenim“ modelima edukacije. Nesumnjivo je da je školstvo tokom vremena razvilo dosta tradicionalnih i provjerenih modela edukacije, ali isto tako nema sumnje da su IT-e značajno unaprijedile i podigle efikasnost i efektivnost procesa u svim oblastima u kojima su primijenjene, međutim jako je teško naći rad koji ukazuje na pravu mjeru tog doprinosa. U ovom radu ćemo ponuditi rezultate istraživanja i usporedbe rezultata postignutih na prijemnim ispitima za medrese u BiH sa korištenjem informacijskih tehnologija i bez njih.

Medresa i informacijsko doba

Medrese su srednje vjerske škole čiji je osnivač Islamska zajednica u Bosni i Hercegovini, a u kojima se nastava odvija na osnovu važećeg nastavnog plana i programa na bosanskom jeziku i nastavnog plana i programa iz vjerske (stručne) grupe predmeta koje donosi Rijaset Islamske zajednice u BiH. Te edukacijske ustanove su nastale u funkciji dopunskih oblika srednjeg i višeg obrazovanja i od svog nastanka vrlo brzo su se raširile o cijelom islamskom svijetu, pa i kod nas u BiH. „Medresa kao bosanski oblik nižih i viših srednjih škola javlja se u Bosni i Hercegovini početkom XVI stoljeća“ (Kasumović, 1999: 152). Danas su medrese sastavni dio obrazovnog sistema, tačnije nadležnih podsistema, u BiH i zakonskim aktima u potpunosti su izjednačene sa ostalim školskim ustanovama u okviru nadležnih ministarstava. Tako aktuelni Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH (čl. 29-31), u okviru normiranja javnih i privatnih škola, normira i pitanje vjerskih škola:

...Privatna škola može početi s radom po dobivanju saglasnosti (...) u skladu sa specifičnostima datih privatnih škola u koje spadaju i **vjerske škole**... Budući da je u postdejtonskoj BiH obrazovanje decentralizovano i preneseno u nadležnost lokalne zajednice (entiteta, distrikta, kantona...), tu regulativu su preuzela i zakonodavstva lokalnih zajednica u okviru kojih se nalaze medrese¹.

Prijem učenika u medresu vrši se na osnovu **jedinstvenog prijemnog ispita** na nivou cijele BiH, sa savremeno utemeljenim testovima provjerenim empirijskom provjerom, a u skladu sa Pravilnikom o upisu učenika u prvi razred medrese usvojenim od Rijaseta IZ-e.

Iako su medrese tradicionalne ustanove stare nekoliko stoljeća, one su još uvijek aktivne i djeluju i danas, u doba koje sve veći broj analitičara naziva **informacijsko doba**. Informativnom dobu su prethodila: poljoprivredno i industrijsko doba. Za početak novog doba, uzima se 1957. godina, tj. „godina u kojoj je u SAD-u, kao najrazvijenijoj državi svijeta, broj administrativnih radnika (tzv. bijelih kragi) prvi put premašio broj radnika u proizvodnji (tzv. plave kragi).“ (Seen, 2007: 8) Nakon toga se broj administrativnih, uslužnih i drugih radnika koji se dominantno bave obradom informacija, iz godine u godinu konstantno povećava. Ključni pojam informativnog doba je informacija, a glavna karakteristika tog doba je ubrzan razvoj tehnologija posvećenih obradi informacija. Upravo zato, današnje generacije svjedoče više promjena i prime više informacija za samo godinu dana nego što su ranije generacije doživjele za nekoliko decenija. Ugledni analitičar Draker o tome kaže: „Psihološke posljedice informativne revolucije, poput posljedica industrijske revolucije, su ogromne. Možda su najveće, kada je riječ o načinu na koji djeca uče. Počev od četvrte godine (a često i ranije), djeca postaju vješta za računarom, često prevazilazeći odrasle; računari su njihove igračke i njihov alat za učenje. Za pedeset godina moći ćemo doći do zaključka da na kraju dvadesetog vijeka nije postojala „kriza američkog obrazovanja“, već da je postojao sve veći nesklad između načina na koji je u školama predavano u dvadesetom vijeku i načina na koji su djeca učila. Nešto slično se desilo na univerzitetima u 16. stoljeću, stotinu godina nakon otkrića štamparske mašine i pokretnog sloga“ (Draker, 2005: 16). Ove riječi jasno problematiziraju odnos savremenih tehnologija i (savremene) nastave, odnosno načina učenja. Jasno je da teret tih promjena moraju podnijeti i nastavnici, a IT-e definitivno zahtijevaju redefinisane mjesta i uloge tipičnog nastavnika i traže svoje aktivnije korištenje u školskom i vanškolskom učenju. Ono što raduje, jeste činjenica da se globalna kriza obrazovanja u IZ-i nije dočekala skrštenih ruku, već da je urađen, čitav niz reformi kojima se pokušavalo, a i dalje pokušava odgovoriti na izazove globalne krize obrazovanja. Jedan od konkretnih koraka primjerenih informativnom dobu je i izrada flash-kvizova radi što bolje pripreme kandidata za prijemni ispit u medresama. U ovom radu smo istraživali koliko korištenje informativnih tehnologija u formi digitalnog interaktivnog flash-kviza iz matematike i dostupnog putem web-portala: www.rijaset.ba, doprinosi učinkovitosti pripremanja učenika za prijemni ispit za medrese iz te oblasti.

¹Vidi više: Zakon o srednjem obrazovanju KS, čl. 3. tačka c, kao i od čl. 66. do čl. 69. gdje su detaljno razrađeni propisi vezani za srednje vjerske škole ; također, Zakon o srednjoj školi u TK, "Sl. novine TK", broj: 06/04, 07/05. itd. Isto stanje je i sa zakonima drugih kantona u kojima postoje medrese.

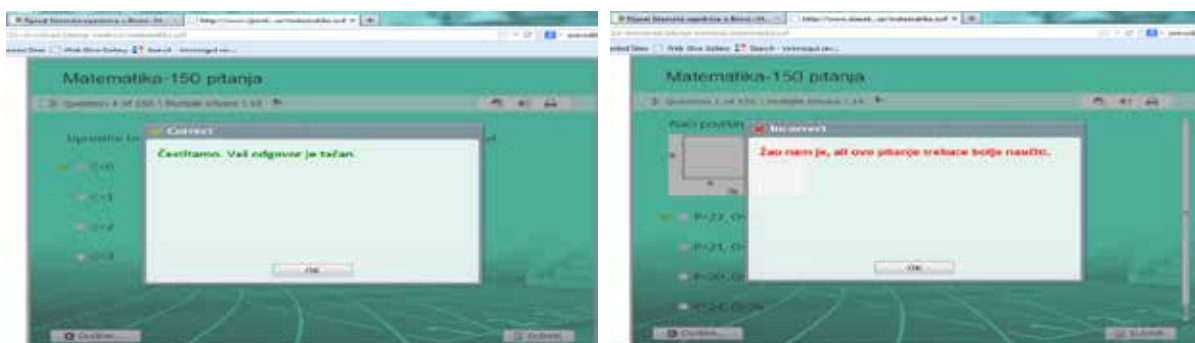
Flash-kviz kao podrška kandidatima u pripremi za prijemni ispit

Za razliku od ranijih godina novi Pravilnik o upisu u medrese, usvojen na 5. redovnoj sjednici Rijaseta², održanoj u Sarajevu dana 30. marta 2012., u čl. 11, podrazumijeva da se za potrebe prijemnog ispita za medrese iz važećih udžbenika pripreme pitanja za prijemni ispit koja će biti u broju deset puta većem od broja pitanja koja će biti ponuđena u bateriji testova za prijemni ispit. S obzirom na to da je odlučeno da se baterija testova za prijemni ispit sastoji od po 15 pitanja iz bosanskog jezika i književnosti, 15 pitanja iz matematike, te 15 pitanja iz vjeronauke, shodno odredbi Pravilnika, na polugodištu je pripremljeno po 150 pitanja iz svakog od navedenih predmeta. Pitanja su sačinjena u .pdf i .doc formatu i učinjena dostupnim putem web-portala Rijaseta, ali osim toga, ta ista pitanja su kreirana i u vidu interaktivnog flash-kviza, koji se mogao direktno koristiti sa web-portala Rijaseta, kao i preuzeti i instalirati na svom PC-kompjuteru. Na početku Digitalne zbirke nalazilo se uputstvo i osnovne informacije o samoj zbirci kao i prijemnom, što se vidi iz sljedeće slike.



Slika 1 i 2: Interfejs, uputstvo i osnovni podaci o autoru Digitalne zbirke pitanja za testove iz matematike

Svako od 150 pitanja bilo je koncipirano po modelu A-B-C-D. Na pitanja se odgovaralo označavanjem jednog od ponuđenih odgovora, a program nije dopuštao prelazak niti uvid u naredno pitanje prije nego se da odgovor na postavljeno. U slučaju tačnog, kao i netačnog odgovora korisnik bi odmah dobio povratnu informaciju o svom odgovoru.



Slika 3 i 4: Interfejs pitanja i povratne informacije Digitalne zbirke pitanja za test prijemnog u slučaju tačnog i netačnog odgovora

Po navedenom modelu svaki od korisnika je imao priliku da nebrojeno mnogo puta prelazi cijeli kviz, uz dvije opcije: da svaki put nastavi tamo gdje je zadnji put stao, ili pak da svaki put krene ispočetka. Na kraju zbirke, nakon 150-tog pitanja čekala ga je tabela sa rezultatima

²Vrhovni upravni organ Islamske zajednice kojim predsjedava Reisu-l-ulema.

njegovog vježbanja, ukupnim i potrebnim skorom te povratnom informacijom o uspješnosti vježbanja i eventualnoj potrebi za dodatnim vježbanjem.



Slika 5: Interfejs konačnog rezultata vježbanja i povratne informacije Digitalne zbirke pitanja za test prijemnog u slučaju neuspješnog skora

Metodologija istraživanja

Problem i predmet istraživanja:

Neupitno je da učenici u slobodno vrijeme mnogo koriste informacijske tehnologije bilo da se radi o PC-u, mobitelu, surfanju internetom i sl., međutim nepoznanica je koliko se korištenje tih tehnologija može iskoristiti za konkretne potrebe učenja i pripreme kandidata za prijemne ispite. U ovom slučaju smo komparirali rezultate ranijih prijemnih kada su se učenici za test iz matematike pripremali na klasični način, te kada su korištene informacijske tehnologije u vidu flash-kvizu i web-podrške. Problem i predmet su utvrditi da li postoji razlika u rezultatima dvije homogene grupe kandidata (odlični i vrlodobri učenici u generaciji iz 2010. i 2013.) koji su se pripremali na dva različita načina.

Značaj istraživanja – Praktični značaj ovog istraživanja je u tome što nam ono treba rasvijetliti pitanje učinkovitosti korištenja IT-a u učenju sadržaja iz matematike, što će, u slučaju pozitivnih rezultata, omogućiti dalje razvijanje ovog modela učenja u okviru ovog predmeta, kao i u okviru srodnih predmeta.

Cilj i zadaci istraživanja – Cilj istraživanja je utvrđivanje rezultata dva različita načina priprema kandidata za prijemni ispit, *uobičajenog* – na osnovu definirane literature i *inovativnog* – u kome se učenicima iz identične literature odabire određeni broj pitanja koja usvajaju, a iz tih pitanja se opet odabire određeni broj za potrebe testa na prijemnom.

Zadaci istraživanja su: Utvrditi čime su se učenici više koristili u toku pripreme za prijemni: digitalnom zbirkom, printanom verzijom zbirke, definiranom literaturom ili se uopće nisu koristili zbirkom; Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u rezultatima testova kandidata koji su se pripremali na klasični i inovirani način, te koji je način učinkovitiji.

Hipoteza istraživanja - Glavna hipoteza glasi: H_0 : *Ne postoji statistički značajna razlika između rezultata iz matematike kod kandidata za medrese koje su postigli pripremajući se za prijemni na klasični i inovirani način*, dok alternativna hipoteza glasi: H_a : *Postoji statistički značajna razlika između rezultata iz matematike kod kandidata za medrese koji su*

se pripremali za prijemni na klasični i inovirani način i pretpostavljamo da će kandidati koji su se koristili interaktivnim kvizom postići bolje rezultate.

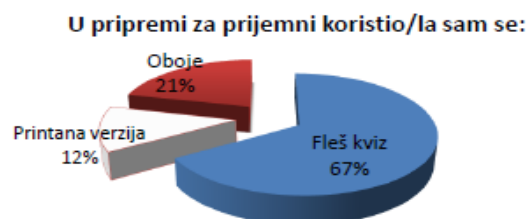
Intervenirajuća varijabla je bila u vidu pripreme jasno definiranog broja pitanja (150 pitanja) koja su dodatno predstavljena uz digitalnoj formi (Flash-kviz) uz IT podršku.

Uzorak istraživanja - Uzorak ovog istraživanja čine učenici iz svih dijelova naše domovine zainteresirani za upis u jednu od šest medresa koje se nalaze u Sarajevu, Tuzli, Velikom Čajnu kod Visokog, Travniku, Mostaru i Cazinu, a koji se u medresu upisuju shodno postignutim rezultatima u osnovnoj školi i na jedinstvenom prijemnom ispitu za medrese. U 2010. godini učenici su se na klasičan način pripremali za prijemni i test iz matematike i tada je u svih šest medresa test radilo 525 učenika (pri čemu je bilo 63 % odličnih i 37 % vrlodobrih), dok je u 2013. godini na prijemni ispit u svih šest medresa izašao 381 učenik i oni su imali mogućnost da se koriste Digitalnom zbirkom u toku priprema za prijemni. Dakle ukupan uzorak je 906 učenika.

Metode tehnike i instrumenti istraživanja - S obzirom na to da su podaci prikupljeni od većeg broja ispitanika, u ovom radu je korištena analitičko-deskriptivna i statistička metoda, a od tehnika, korištena je tehnika testiranja primjenom baždarenih testova. Testovi su baždareni u jednoj od najvećih sarajevskih škola na uzorku od 30 najboljih učenika iz te škole. Testovi su u zapečaćenim pošiljkama poslani u medrese, sa odvojenim ključem testova i rađeni su pod šiframa, a test iz matematike se sastojao od 15 pitanja. U svih šest medresa u BiH testiranje je počelo u isto vrijeme uz prisustvo i nadzor stručnih osoba. Nakon testiranja koje je trajalo 60 minuta, komisijski su pregledani i ocjenjeni svi testovi, a zatim se pristupilo izradi tabela sa rezultatima i dešifriranju. Radi sprečavanja mehaničkog učenja, u testu je izmijenjen redoslijed odgovora, tj. ako je u flash-kvizu tačan odgovor bio, npr., pod A, u konačnom testu je bio, npr., pod D.

Rezultati i diskusija

Na početku istraživanja ukažimo na omjer priprema za prijemni ispit u medresama. Naime, u listu za odgovore, koji je bio sastavni dio baterije testova, nalazilo se i pitanje čime su se učenici najviše koristili u toku pripreme za prijemni. Rezultati njihovih odgovora su ukazali na sljedeće:



Grafikon 1: Struktura uzorka prema u pogledu pripreme za prijemni ispit..

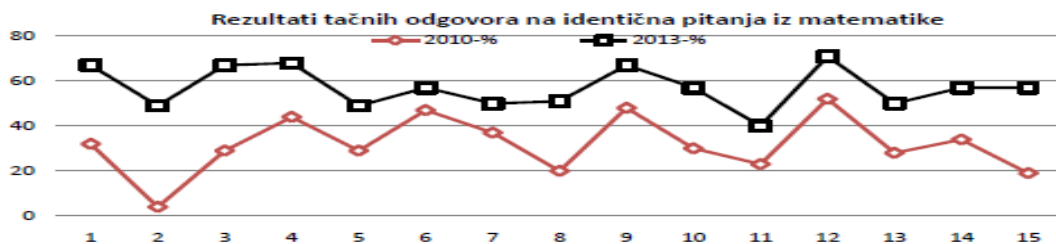
Rezultati grafikona ukazuju da se najveći procenat ispitanika (67 %) u pripremi za prijemni ispit koristio flash-kvizom. Svega 12 % se koristilo samo printanom verzijom zbirke, dok se 21 % ispitanika izjasnio da se u pripremi za prijemni podjednako koristio i flash-kvizom i

printanom verzijom zbirke. Ovi rezultati dokazuju da su inovirani načini učenja i pripremanja kandidata naišli na dobar odziv kod kandidata za upis u medresu. S obzirom na to da se test iz matematike sastojao od 15 pitanja, te da su ista korištena u testu prijemnog ispita za medrese u 2010. godini, napravljena je komparacija rezultata postignutih tačnih odgovora po pitanjima, predstavljena u tabeli br. 1, kako bi se vidjelo koji kandidati su postigli bolji uspjeh u istim pitanjima.

Rb.	2010-f-N=525	2010-%	2013-f-N=381	2013-%
1.	166	32	255	67
2.	23	4	186	49
3.	152	29	255	67
4.	233	44	259	68
5.	154	29	186	49
6.	249	47	219	57
7.	196	37	191	50
8.	106	20	193	51
9.	251	48	254	67
10.	155	30	216	57
11.	119	23	151	40
12.	273	52	270	71
13.	147	28	192	50
14.	177	34	216	57
15.	101	19	216	57

Tabela 1: Komparacija odnosa tačnih odgovora na identična pitanja na testu iz matematike u 2010. i 2013.

Rezultati ukazuju da su učenici koji su se za prijemni ispit iz matematike pripremali na inovirani način postigli bolji rezultat od učenika koji su se za prijemni ispit pripremali na putem udžbenika i definirane literature. Grafički prikaz daje još volji uvid u rezultate:



Grafikon 2: Komparacija odnosa tačnih odgovora na identična pitanja iz matematike u 2010. i 2013.

Rezultati prikazani u grafikonu ukazuju da su **učenici koji su se pripremali za prijemni inoviranim načinom u svih 15 pitanja postigli bolji rezultat** od učenika koji su se pripremali na klasični način, što se jasno vidi iz rezultata deskriptivne statistike³.

Rezultati prijemnog u medrese	2010-%	2013-%
Mean	31,73	57,13
Standard Error	3,287	2,358
Median	30	57
Mode	29	57
Standard Deviation	12,73	9,133
Sample Variance	162,1	83,41
Kurtosis	0,245	-0,91
Skewness	-0,3	-0,03
Range	48	31
Minimum	4	40
Maximum	52	71
Sum	476	857
Count	15	15
Confidence Level(95,0%)	7,05	5,058

(Tabela 2: Rezultati deskriptivne statistike komparacije prijemnog 2010 i 2013.)

³ S obzirom na to da se radi o neujednačenom broju kandidata, podatke smo obrađivali na bazi procenata.

Rezultati deskriptivne statistike ukazuju koliko su bolje rezultate postigli učenici koji su se pripremali za prijemni ispit na savremeni način, vježbanjem uz IT-e. Primjera radi, kandidati su u 2013. godini postigli bolje rezultate u pogledu aritmetičke sredine, manja je standardna greška, bolja je medijana, manja je standardna devijacija što ukazuje da su rezultati u 2013. znatno homogeniji nego što je slučaj sa rezultatima u 2010. Osim toga, odnos minimalnih i maksimalnih vrijednosti u svim slučajevima bolji je u 2013. nego u 2010. godini. S obzirom na sve navedene činjenice jasno se vidi da su znatno bolji rezultati postignuti u 2013. godini.

Da bi se provjerilo da li postoji statistički značajna razlika između navedenih pristupa, rezultati iz 2010. i 2013. su statistički obrađeni. Tako su dobijeni rezultati anova-analize:

SUMMARY		Anova: Single Factor					
Groups	Count	Sum	Average	Variance			
Rezultati 2010.	15	2502	166,8	4454,89			
Rezultati 2013.	15	3259	217,267	1213,64			
Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit	
Between Groups	19101,6	1	19101,6	6,73954	0,01485	4,19597	
Within Groups	79359,3	28	2834,26				
Total	98461	29					

S obzirom na to da je vrijednost $F = 6,73954 > F \text{ crit} = 4,1959$, a $P\text{-value} = 0,01485 < p = 0,05$, na nivou značajnosti $\alpha = 0,05$, očigledno je da **postoji statistički značajna razlika između rezultata koje su odlični i vrlodobri učenici postigli na prijemnom ispitu iz matematike u 2010. i 2013. godini.**

Kada se rezultati iz 2010. i 2013. obrade statistički putem studentovog t-testa na nivou značajnosti $p < 0,05$ i $* p < 0,01$ dobija se sljedeći rezultat:

t-Test: Paired Two Sample for Means		
	C1-2010-%	C2-2013-%
Mean	31,7333	57,133
Variance	162,067	83,41
Observations	15	15
Pearson Correlation	0,61959	
Hypothesized Mean Difference	0	
df	14	
t Stat	-9,7692	
P(T<=t) one-tail	6,2E-08	
t Critical one-tail	1,76131	
P(T<=t) two-tail	1,2E-07	
t Critical two-tail	2,14479	
t Critical one-tail*	2,624494	
t Critical two-tail*	2,976843	

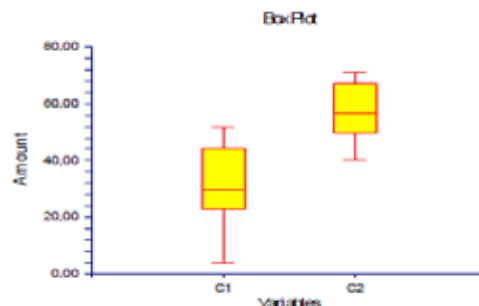


Tabela 2: Rezultati t-testa rezultata tesni iz C1-2010. i C2-2013. ($p < 0,05$, $* p < 0,01$)

S obzirom na to da je t stat = -9,7692 van opsega t critical one-tail = 1,76131, kao i t critical two-tail = 2,144787, kao i u strožijem kriteriju za $* p < 0,01$) rezultati t-testa ukazuju **da postoji statistički značajna razlika između rezultata iz 2010. i 2013. godine** i da ta razlika ide u korist rezultata iz 2013. godine.

Navedeni rezultati ukazuju da je početna hipoteza H_0 oborena i da se prihvata alternativna hipoteza H_a : **Postoji statistički značajna razlika između rezultata iz matematike kod kandidata za medrese koji su se pripremali za prijemni na klasični i inovirani način**, kao i da je potvrđena pretpostavka **da će kandidati koji su se koristili interaktivnim kvizom postići bolje rezultate**. Dakle, **intervenirajuća varijabla**, korištenje pripremljenih pitanja i njihovo

prezentiranje putem informacijskih tehnologija, **pokazala je bolje rezultate od uobičajenog pripremanja kandidata** na osnovu definirane literature. Na kraju, učenicima je ponuđeno i pitanje da li žele da se u redovnoj nastavi na isti način koriste flash-kvizovima, a rezultati njihovih odgovora su sljedeći:



Grafikon 1: Stav učenika o flash-kvizu i želja za standardiziranjem takvog načina učenja u redovnoj nastavi

Rezultati prikazani u grafikonu ukazuju da većina učenika ima pozitivan stav o učenju na inovirani način, ali i da su dosta kritički nastrojeni u tome tako da ih 62 % podržava tu ideju, ali samo za neke predmete, 22 % ispitanika pristalo bi da tako uči u svim predmetima, dok 16 % njih ističe da im se taj način učenja ne sviđa.

Zaključci

Rezultati ovog istraživanja polučili su sljedeće zaključke:

Kada se učenicima ponudi nova mogućnost učenja i pripreme za postizanje očekivanih rezultata, oni će je u velikom procentu i iskoristiti. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da se čak 88 % učenika u fazi pripreme koristilo digitalnom zbirkom dok se samo 12 % učenika služilo uobičajenim načinom, tj. korištenjem samo printane verzije.

Iako su korištena identična pitanja na prijemnim ispitima u 2010. i 2013. godini preuzeta iz važećih udžbenika matematike, rezultati su pokazali da su 2013. godine učenici u svih 15 pitanja korištenih na testu postigli bolje rezultate. Osim toga, rezultati deskriptivne statistike pokazali su da su po svim pokazateljima bolji rezultati postignuti na prijemnom ispitu u 2013. godini. Ova razlika u rezultatima dostigla je i statističku značajnost na nivou $p < 0.05$, kao i $p < 0,01$, korištenjem anove i t-testa, što nam daje za pravo da zaključimo da će priprema učenika uz IT-e za prijemni ispit, na nivou 95 % i 99 % vjerovatnoće, dati bolje rezultate.

Zanimljivo je da krivulja tačnih odgovora ima skoro identičan oblik i u 2010. i u 2013. godini, što ukazuje da su teška pitanja u 2010. bila teška učenicima i u 2013., a lahka u 2010. bila lahka i u 2013., te da je IT-podrška samo povećala produktivnost znanja, tj. procenat tačnih odgovora. Iako su masovno koristili IT-e u svrhu pripreme za prijemni, učenici nisu izgubili kritički pristup i svjesni su mogućnosti i ograničenja IT-a u učenju. Tako je svega 22 % učenika nekritički prihvatilo ideju da u svim predmetima uče uz IT-e, 16 % njih je potpuno odbacilo tu ideju, dok je najveći procenat učenika kritički razmišljao i pozdravio tu ideju samo za neke predmete, što je za svaku pohvalu. S obzirom na to da je ova forma pripreme učenika izvršena u okviru matematike, jasno je da se na sličan način mogu pripremati učenici i iz drugih predmeta, te da će ta priprema omogućiti bolje rezultate.

Literatura

Ćatić, R. (2003). *Osnovi didaktike*. Zenica

Draker, P. (2005.) *Upravljanje u novom društvu*. Adižes. Novi Sad

Kasumović, I., 1999. *Školstvo i obrazovanje u Bosanskom ejaletu za vrijeme osmanske uprave*. Islamski centar, Mostar

Seen, J.A. (2007). *Informaciona tehnologija – principi – praksa – mogućnosti*. Beograd. Pearson.

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Tarik Jakubović

Dr.sc. **Anela Hasanagić**, doc.
Internacionalni univerzitet u Sarajevu
Sarajevo, BiH
anela315@gmail.com

Tugba Yilmaz, dipl. psih.
Internacionalni univerzitet u Sarajevu
Sarajevo, BiH
Tugbazilmaz123@gmail.com

SAMOPOŠTOVANJE MLADIH I KORIŠTENJE DRUŠTVENIH MREŽA

Sažetak

Korištenje interneta u najrazličitije svrhe, u posljednjih nekoliko godina postalo je toliko rasprostranjeno, a jedna od njegovih immanentnih funkcija je i uspostavljanje novih prijateljstava, obnavljanje i održavanje starih, pa čak i uspostavljanje romantičnih veza. Stavovi o internetu su dijametralno suprotni, od onih koji smatraju da je internet jako vrijedan izvor informacija i način komunikacije, do onih koji smatraju da je uzrok patologije i ovisnosti. Cilj ovog istraživanja jeste utvrditi da li je samopoštovanje mladih povezano sa upotrebom socijalnih mreža na internetu, kao i pravac te povezanosti. U istraživanju su korišteni Rosenbergova skala samopoštovanja, te upitnik o korištenju društvenih mreža na internetu. Dobiveni rezultati ukazuju na to da ne postoji statistički značajna povezanost između samopoštovanja i korištenja društvenih mreža. Također, rezultati ukazuju da ne postoje statističke značajne spolne razlike, osim u varijabli broja prijatelja na društvenim mrežama, gdje muškarci imaju statistički značajno više prijatelja nego djevojke.

Ključne riječi: *samopoštovanje, adolescencija, društvene mreže, internet*

RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND USAGE OF INTERNET SOCIAL NETWORKS AMONG ADOLESCENTS

Abstract

Internet usage, in few recent years has become so popular and overspread for the most different purposes. one of those purposes is also making contacts, like making new friendships, maintaining old ones, and even making romantic relationships. Attitudes toward Internet are pretty different, from those who think that it is great thing like the source for different kind of informations, to those who think that it causes pathological behavior like addiction. Goal of this research is to investigate about the correlation between self-esteem of adolescents and internet social networks usage among adolescents, as well as the direction of that relationship. For the purpose of this research Rosenberg self-esteem questionnaire is used and questionnaire for internet usage. Results show that there is no statistically significant correlation between self-esteem and usage of internet social networks. Also, results show that there are no gender differences in internet usage, on all variables but, only in variable number of friends on social networks, we have got statistically significant differences, where boys have more friends than girls.

Key words: *self-esteem, adolescence, social media, internet, social network usage*

Uvod

Današnji svijet je postao nezamisliv bez interneta, posebno za adolescentsku skupinu, ali i populaciju poslovnih ljudi koji veliki dio svojih poslova obavljaju putem ovog moćnog sredstva komunikacije. Ipak, kako se internet razvija i postaje sredstvo koje je korišteno kako za izradu domaćih zadataka, tako i za poslovanje, adolescenti su populacija koja internet

koristi u najvećoj mjeri (Greenfield 2004; Subrahmanyam & Lin 2007, a prema Schwartz, 2012). Komuniciranje preko interneta postalo je jako značajno u životu adolescenta i igra veoma važnu ulogu u socijalnom razvoju adolescenata (Lenhart i Madden 2007), posebno kroz sve zastupljenije korištenje socijalnih mreža (Boyd i Ellison; 2007).

Kada se govori o uticaju interneta na mlade, mogu se pretpostaviti dva oprečna mišljenja. Prvo je da internet ljude čini asocijalnim, i otuđenim, a drugo je da je internet sredstvo pomoću kojeg se ostvaruju ali i održavaju veze. Mladi ljudi tvrde da ne vide razliku u kvaliteti odnosa kada komuniciraju sa prijateljima preko društvene mreže u odnosu na vrijeme provedeno licem u lice.

Također, prema Lenhart i Madenovom (2007). izvještaju dostupnost interneta se dramatično povećava i broj korisnika također, adolescenti sve više vremena provode na internetu i to rade ne samo kod kuće, nego na svim dostupnim mjestima. Prema ovom istraživanju, tinejdžeri su danas skupina koja je prilično opremljenija uređajima koji im omogućavaju interneta. Socijalne mreže su najlakši način komunikacije i lančanog uvezivanja ljudi u smislu dijeljenja slika, informacija, brzog odgovora i definitivno da utiče na proces adolescentske percepcije i razumijevanja svijeta bez granica (Schwartz, 2012). Ako smo svjesni ove činjenice da su adolescenti u najvećoj mjeri korisnici interneta i socijalnih mreža, onda je važno razumjeti da ove socijalne mreže utječu i na izgradnju njihovih društvenih veza sa vršnjacima, a s druge strane, prema Eriksonovoj teoriji psihosocijalnog razvoja, formiranje jakih prijateljstava je značajan razvojni zadatak pete faze razvoja. Ako se adolescent osjeća prihvaćenim u svojoj vršnjačkoj skupini, imati će pozitivnu sliku o sebi i bolje će se osjećati u „vlastitoj koži“. (Erikson, 1993; Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay i Scherlis, 1998; Luhtanen i Crocker, 1992; Subrahmanyam i Greenfield, 2008; Valkenburg, P.M. i Peter, 2007; van der Aa, Overbeek, Engels, Scholte, Meerkerk i Van den Eijnden, 2009; prema Schwartz, 2012).

Kako korištenje kompjutera u svrhu komunikacije i tehnologija napreduju, adolescenti sve više pribjegavaju uspostavljanju web prijateljstava i komunikacije u odnosu na komunikaciju licem u lice (Lenhart, 2011). S obzirom na ovakve promjene, postoje dvije moguće interpretacije utjecaja interneta na komunikacijske vještine adolescenata. Neki smatraju da je to prepreka za formiranje sposobnosti uspostavljanja bliskih interpersonalnih veza, dok drugi smatraju da je to zdrav način uspostavljanja i održavanja veza jer mnogo adolescenata koristi društvene mreže, te tako mogu održavati vezu uspostavljenu off-line i bez fizičkog prisustva druge strane (Schwartz, 2012; Lenhart & Madden, 2007).

Iako su roditelji i profesionalci koji rade sa adolescentima prilično zabrinuti zbog korištenja interneta, i činjenice da internet ima ikakve dobrobiti za ovu populaciju, prema istraživanju Subrahmanyam i Lin(2007), 48% adolescenata vjeruje da su njihove veze koje ostvaruju putem interneta zasićene pozitivnim afektom. Oni vjeruju da korištenjem interneta zapravo doprinose interaktivnosti između njih samih, u smislu da je komunikacija sada i lakša i masovnija, te da se umjesto nekadašnjih poziva putem zemaljskih linija (telefona), veze lakše i brže ostvaruju putem korištenja besplatnih „instant messagera“.

Internet

U početku, kada je internet prvi put uveden i postao popularan među općom populacijom, bio je korišten s ciljem prikupljanja informacija. Kao korisnici, pojedinci nisu imali mogućnost da iznesu svoje stavove, da stvaraju nove sadržaje i doprinose postojećim sadržajima, a imali su samo malu mogućnost da koriste internet interaktivno. To razdoblje poznato je kao web 1.0 (Burc, 2012). U proteklih nekoliko godina, korištenje interneta je postupno u porastu, čime je internet zapravo počeo zadovoljavati potrebe korisnika. Zahtjevi korisnika u smislu izmjene sadržaja, komentara, stvaranja vlastitih sadržaja, te dijeljenja informacija stvorili su potrebu individua, određene društvene skupine, a te potrebe su rezultirale procesom rađanja Web 2.0. (Burc, 2012)

Pojam Web 2.0 obuhvaća mnoge inovacije koje su uvedene na internetu u posljednjih nekoliko godina. (Cormode & Krishnamuthy, 2008). Web 2.0 termin koji je također poznat kao "interaktivni web 'ili' društvene mreže" koristi se za označavanje web aplikacija koje su izgrađene na tome da korisnik generira interaktivni sadržaj sa naglaskom na interakciju, (Schwartz 2012) i pokriva aplikacije poput blogova, Twitter, digitalni radio, Podcasts, i društvene mreže kao što su MySpace Google+, LinkedIn i Facebook. Interaktivno okruženje Web 2.0, osobito onih klasificiranih kao društvene mreže, omogućuju dijeljenje sadržaja, fotografija i video materijala, komentiranje postova, i stvaranje mreže prijatelja, te stvaranje profila, i druge popularne funkcije interaktivne web stranice.

Danas se ovakve stranice zovu popularno društvene mreže i svrstavaju se u grupu društvenih medija. Lehtimäki i sar. (2009) smatraju društvene medije kao novi informacijski kanal na internetu, a web 2.0 alati su kao aplikacija za korištenje tih kanala.

Adolescencija i samopoštovanje adolescenata

Feldman (2007) definira adolescenciju kao stupanj u razvoju između djetinjstva i zrele dobi, za koju se smatra da počinje poslije puberteta a završava poslije tinejdžerskih godina. To je prelazna faza razvoja, adolescenti se ne smatraju djecom ali se ne smatraju ni odraslima. Ovo je vrijeme burnih fizičkih promjena, ali i psihološkog rasta i razvoja (Feldman, 2007). Kreiranje stabilnog identiteta i ostvarivanje vlastitih potencijala u smislu formiranja cjelovite i produktivne odrasle osobe jedan je od najtežih zadataka sa kojim se susreću adolescenti. Potraga za identitetom omogućava im pozicioniranje u društvu, ali i otkrivanje njihovih vlastitih kapaciteta (Perkins, 2010).

Kroz svoj emocionalni razvoj, adolescenti uspostavljaju svoj identitet. Oni se mogu obratiti drugima u smislu podrške kako da se nose sa stresom i emocionalnom regulacijom (APA, 2002; Santrock, 2001). Za adolsecenta identitet ne znači samo kako vide sebe, nego također, uključuje i „mogući self“, u smislu šta osoba može postati i šta želi postati. Pitanje identiteta je jako važno u adolescenciji jer adolescent sad počinje razmišljati kao odrasla osoba. Mogu vidjeti sebe odvojene od drugih i postati svjesni sebe kao osobe odvojene ne samo od svojih roditelja, nego i od svih drugih. Ogromne fizičke promjene čine ih svjesnim svog tijela i reakcije drugih na ove promjene. Sve to ima ogroman utjecaj na ogromne promjene i u njihovom samopoštovanju i self-konceptu općenito. (Feldman, 2007). Adolescenti traže

stabilnost, osobito u vezi sa drugima u smislu da razviju osjećaj pripadnosti a ne usamljenosti. U ovom smislu, društvene mreže postaju dobar način da zadovolje vlastite potrebe za društvom, da razviju osjećanje da su jednaki kao i ostali njihovi vršnjaci, a u isto vrijeme da razviju osjećanje individualnosti (Schwartz, 2012). Osim što adolescenti počinju da rade na odvajanju, pokušavajući razviti vlastiti identitet, u isto vrijeme su im neophodne veze sa drugima. U tom kontekstu počinju formirati ideju o tome kako ih drugi percipiraju i kako oni percipiraju sami sebe (Erikson, 1993 prema Schwartz 2012).

Identitet uključuje dva koncepta. Prvi je self-koncept, koji je set vjerovanja koje neko ima o sebi, a drugi je samopouzdanje, koji uključuje evaluaciju kako se neko osjeća o svom self-konceptu. Opće samopouzdanje je koliko dobrim sami sebe procjenjujemo, a specifični kako se osjećamo kada su u pitanju pojedinačne karakteristike. Samopouzdanje se razvija pojedinačno kod svakog adolescenta i postoji mnogo izvora utjecaja na njega u toku adolescencije, te se upravo zbog toga, nastoji pridavati veliki značaj ovim faktorima koji na njega mogu imati utjecaj, i smislu ojačavanja faktora koji doprinose pozitivnom razvoju samopouzdanja, a ukloniti one koji ga smanjuju, ili ugrožavaju (Zimmerman, Copeland, Shope, & Dielman, 1997).

Mnogobrojni faktori utiču na razvoj identiteta i samopouzdanja za vrijeme adolescencije, kao na primjer fizički izgled, kognitivne vještine, inteligencija, ali i pripadnost društvu i povratna informacija koju adolescenti dobijaju od vršnjačke skupine. Adolescenti imaju potrebu da pripadaju nekoj vršnjačkoj skupini, a ova pripadnost im treba za razvoj vlastitog identiteta. Istraživači ukazuju da je korištenje društvenih mreža kod adolescenata u porastu i da uglavnom koriste ovakve mreže za održavanje veza koje su uspostavili u realnom svijetu. Ipak, takvo virtuelno održavanje veza u velikoj mjeri potpomaže njihov osjećaj pripadnosti i vrednovanja, koji su im, u ovoj dobi jako značajni.

Samopouzdanje je apstraktni konstrukt za koji se smatra da je potencijalni prediktor različitih ponašanja, posebno kada se govori o komunikaciji (Baker i White 2010). Način na koji mislimo o sebi, kako izgledamo, kakve su naše sposobnosti, veze sa drugima, čemu se nadamo u budućnosti i slično, determinira naše samopouzdanje. Osjećaj pripadnosti društvenoj skupini čini veliki dio self-koncepta. Kada adolescenti imaju konstruktivna prijateljstva, u kojima su prihvaćeni od grupe vršnjaka, oni također uživaju i u drugim dobrobitima kao što su općenito blagostanje i visoko samopoštovanje. (Baker i White, 2003).

Lenhart i Madden (2007), i Schwartz (2012) su istraživali razloge zbog kojih adolescenti intenzivno koriste internet i društvene mreže. Općenito, važno je razumjeti unutarnji proces u adolescenciji u kome se traži pripadnost grupi u smislu samoprezentacije, upravo kroz pripadnost socijalnim mrežama.

Individualna percepcija sebe i vlastite vrijednosti u velikoj mjeri ovisi od interpersonalnih veza za vrijeme rane adolescencije. Adolescenti često opažaju sebe i svoju vrijednost drugačije nego njihovi roditelji, nastavnici i drugi. U tom smislu se smatra, da adolescenti imaju različite izvore sa kojih primaju informacije o vlastitoj vrijednosti, te da adolescent

može imati dobar osjećaj o vlastitoj vrijednosti baziran samo na odnosima sa vršnjacima, ili samo sa roditeljima.

Hipoteze

H1: Ne postoji statistički značajna povezanost između samopoštovanja i upotrebe društvenih mreža između adolescenata

H2: Ne postoje statistički značajne spolne razlike u korištenju društvenih mreža.

Metodološki dio

Ispitanici: U istraživanju je učestvovalo 131 ispitanika. 73 ženskih i 58 muških, adolescenata dobi od 13 do 18 godina. Za ispitivanje je korišten dostupni uzorak. Svi učenici su učestvovali dobrovoljno.

Instrumenti: Korištena su dva upitnika. Jedan upitnik je imao za cilj ispitati upotrebu interneta i društvenih mreža među ispitanicima. Drugi upitnik je Rosenbergova skala samopoštovanja, koji je jedan od najkorištenijih samoevaluacijskih upitnika za mjerenje samopoštovanja. To je monodimenzionalni upitnik, Likertovog tipa koji ima 10 pitanja jednake diskriminativnosti u svim česticama. Totalni rezultat se računa kao linearna kombinacija svih čestica, tako da je maksimalan skor 40. Pouzdanost se kreće od 0.82 do 0.88, Cronbachov alpha koeficijent je između 0.77 i 0.88, što pokazuje da skala ima zadovoljavajuću homogenost sadržaja.

Postupak: Istraživanje je provedeno u dvije srednje škole. S obzirom da se istraživanje svrstava u istraživanje sa minimalnim rizikom, dozvole nadležnih ministarstva obrazovanja i ili roditelja nisu tražene. Direktori su dali saglasnost da se istraživanje sprovede u nekoliko odjeljenja, nakon čega su distribuirani upitnici, koje su učenici dobrovoljno popunili. Ispitivanje je bilo anonimno.

Rezultati istraživanja

Obzirom da su podaci u upitniku koji ispituje korištenje internet društvenih mreža u obliku kategorijalnih varijabli, korištena je neparametrijska statistika za kvantitavnu obradu podataka.

1. Ispitivanje postojanja korelacije između samopoštovanja i korištenja društvenih mreža

Tabela 1. C koeficijent korelacije između kategorija samopoštovanja ispod prosjeka, prosječno i iznad prosjeka u odnosu na nezavisne varijable upitnika o korištenju društvenih mreža.

	C koeficijent	St.znač.
Koliko sati provodiš na kompjuteru? a) 0 – 5 b) 6-15 c) 26-30 c)36-40 e) više od 40	-0.149	0,075
Koju društvenu mrežu koristiš? (Facebook, Twitter, Instagram, druge)	0,029	0,738
Koliko vremena provodiš na internetu dnevno?	-0,074	0,402

a) 1 sat b) 1-3 c) 3-5 c)5-7 e) više od 7		
Koliko prijatelja imaš na društvenim mrežama? a) 1-50 b) 51-100 c) 101-200 c)201-300 e) 301-400 f) više od 401	0,033	0,708
U koju svrhu koristiš internet? a) kontakti sa prijateljima i porodicom b) upoznavanje novih ljudi i nalaženje starih c) da dijelim muziku, fotografije i video snimke c) da igram igre e) otkrivanje nove muzike, knjiga, filmova f) drugo	0,075	0,400
Koliko često vršiš ažuriranje statusa na svom profilu a) nikako ne vršim ažuriranje b) više nego jednom dnevno c) jednom dnevno c) nekoliko puta sedmično e) nekoliko puta u mjesecu, f) manje nego nekoliko puta u toku mjeseca	-0,049	0,580

Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne korelacije između samopoštovanja i upotrebe internet društvenih mreža.

2. Testiranje značajnosti spolnih razlika u korištenju internet društvenih mreža

Tabela 2. Hi kvadrat test za ispitivanje značajnosti razlike između odgovora dječaka i djevojčica u odnosu na varijable upitnika o korištenju društvenih mreža.

	Hi kvadrat	St.znač.
Koliko sati provodiš na kompjuteru? a) 0 – 5 b) 6-15 c) 26-30 c)36-40 e) više od 40	1,876	0,758
Koju društvenu mrežu koristiš? (Facebook, Twitter, Instagram, druge)	7,470	0,058
Koliko vremena provodiš na internetu dnevno? a) 1 sat b) 1-3 c) 3-5 c)5-7 e) više od 7	1,876	0,758
Koliko prijatelja imaš na društvenim mrežama? a) 1-50 b) 51-100 c) 101-200 c)201-300 e) 301-400 f) više od 401	15,446	0,009
U koju svrhu koristiš internet? a) kontakti sa prijateljima i porodicom b) upoznavanje novih ljudi i nalaženje starih c) da dijelim muziku, fotografije i video snimke c) da igram igre e) otkrivanje nove muzike, knjiga, filmova f) drugo	2,791	0.732
Koliko često vršiš ažuriranje statusa na svom profilu a) nikako ne vršim ažuriranje b) više nego jednom dnevno c) jednom dnevno c) nekoliko puta sedmično e) nekoliko puta u mjesecu, f) manje nego nekoliko puta u toku mjeseca	5,117	0.402

Tabela 3a. Frekvencija broja prijatelja na društvenim mrežama u odnosu na spol.

		Koliko prijatelja imaš na društvenim mrežama						Total
		1 - 50	51 - 100	101 - 200	201 - 300	301 - 400	Više od 401	
spol	djevojke	12	3	22	12	7	17	73
	dječaci	12	5	5	7	2	26	57
Total		24	8	27	19	9	43	130

Diskusija

Cilj ovog istraživanja bio je da se ustanovi povezanost samopoštovanja i upotrebe socijalnih mreža. Istraživačka hipoteza u vidu nul-hipoteze koja kaže da ne postoji statistički značajna korelacija između samopoštovanja i upotrebe internet društvenih mreža je potvrđena. Is tog slijedi da ne postoji statistički značajna povezanost između upotrebe društvenih mreža, u smislu vremena provedenog na internetu, vremena provedenog na društvenim mrežama, broja prijatelja na društvenim mrežama, preferiranim socijalnim prežama, kao i frekvencija vršenja ažuriranje statusa na društvenoj mreži i samopoštovanja.

Slater i Tigamann (2012) izvještavaju da djevojke, koje provode puno vremena na internetu, uključujući i društvene mreže, imaju tendenciju da pate od niskog samopoštovanja i negativne tjelesne slike. Također, rezultati otkrivaju da je dobrobit korištenja Facebooka veća za skupinu sa nižim samopoštovanjem, nego za one sa visokim samopoštovanjem (Stenfield, Ellison & Lampe; 2008).

Moreover, Valkenburg, Peter, and Shouten (2006, a prema Baker i White, 2003; Ehrenberg i sar., 2008) pronašli su da je 78% adolescenata imalo pozitivnu povratnu informaciju o korištenju društvenih mreža u smislu poboljšanja njihovog samopoštovanja, dok je negativan feedback smanjivao njihovo samopoštovanje.

Prema istraživanju Valkenburga, Petera, Schoutena (2006), koje je za cilj imalo da istraži posljedice korištenja društvenih mreža, na uzorku od 881 adolescenta, korištenje ovih mreža doprinijelo je broju kontakata, odnosno prijateljstava koje su mladi uspostavljali, te da je veći broj prijateljstava rezultirao i boljim samopoštovanjem kao i općenito dobrobiti pojedinca.

Iako druga slična istraživanja pokazuju da postoji određena povezanost, u ovom istraživanju, nismo dobili takve rezultate, koji bi pokazali da postoji povezanost samopoštovanja i korištenja društvenih mreža. Moguće je da su se ovakvi rezultati dobili zbog korištenja neparametrijske statistike, i karakteristika upitnika o društvenim mrežama, koji je omogućio ovakvu analizu. U svakom slučaju, ove podatke bi bilo vrijedno provjeriti na većem uzorku, i primjenom drugačijeg upitnika o korištenju društvenih mreža, i to upitnika koji će omogućiti kontinuiranu varijablu, na intervalnom omjeru mjerenja, što će omogućiti i upotrebu osjetljivije parametrijske statistike, pa moguće da dobijemo i drugačije podatke i zaključke.

Drugo pitanje postavljeno u ovom istraživanju je bilo ispitati razlike između muškaraca i djevojaka u kvalitetu korištenju interneta, u vidu vremena provedenog na internetu, društvenim mrežama, broja prijatelja na društvenim mrežama, te koliko često vrše ažuriranje vlastitog profila.

Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike između muških i ženskih ispitanika u varijablama koje se odnose na korištenje interneta, što dovodi do toga da nul-hipotezu prihvatamo, osim u stavki broja prijatelja na društvenim mrežama gdje su se pojavile statistički značajne razlike između djevojaka i mladića. Ove spolne razlike u broju prijatelja ukazuju na to da djevojke u većem broju slučajeva imaju od 100 do 200 prijatelja,

dok muškarci imaju češći odgovor u odnosu na djevojke od preko 400 prijatelja. Ovakvi rezultati vjerovatno su produkt razlika u emocionalnom vezivanju, u smislu da su djevojke prisnije u kontaktu, dok mladići tome pristupaju više površno, imaju veći broj prijatelja, ali moguće da sa njima manje i rjeđe komuniciraju. Drugim riječima, taj broj prijatelja je samo „na papiru“, dok djevojke ostvaruju bliskije kontakte, ali sa manje ljudi.

Prema Dunbaru (2010), bez obzira na to šta nam omogućava Facebook, većina nas može održavati vezu sa 150 ljudi, što je nazvano „Dunbarov broj mogućih veza“. Na nekim *providerima*, ljudi mogu imati neograničen broj prijatelja, čak i do 5000, ali prema Dunbaru, možemo održavati kontakt sa njih 150, dok koriste u voajerske svrhe.

Korkut (2005) je zaključio da su komunikacijske vještine djevojaka bolje razvijene nego kod mladića, a autor to objašnjava time što su djevojke društvenije nego mladići. Rezultati našeg istraživanja su u skladu sa Korkutovim nalazima u smislu da djevojke preferiraju emocionalniji odnos u odnosu na mladiće.

U našem istraživanju nismo dobili spolne razlike u razlozima korištenja društvenih mreža. Kako Lehtimäki (2009) objašnjava, društvene mreže su „aplikacije koje omogućavaju korisnicima da naprave vlasite profile preko kojih je moguće komunicirati, razmjenjivati sadržaje i održavati i uspostavljati prijateljstva.“ Prema rezultatima ovog istraživanja, većina adolescenata koristi ovakve *providere* da bi čuli vijesti od članova porodice, rođaka i prijatelja.

Prema istraživanju Mazman and Ulsuel (2011) pronađene su spolne razlike upravo kod razloga korištenja Facebook profila, u smislu da djevojke koriste Facebook za održavanje veza, za potrebe škole, dok ga muškarci koriste za uspostavljanje novih veza. Drugo istraživanje urađeno od Lin i Yu (2008) govori u prilog tome da nema spolnih razlika u motivima korištenja interneta. Uglavnom svi koriste internet za pribavljanje informacija, uspostavljanje veza, pa čak i izbjegavanje dosade.

Kada se govori o spolnim razlikama u korištenju interneta, rezultati uglavnom nisu jednoznačni, vjerovatno zbog različite metodologije. Ukazuju na određene različitosti, ali sigurni zaključci se još uvijek ne mogu izvući ni potvrditi, koji bi bilo općeniti. U svakom slučaju, vrijedilo bi sa istim ciljem napraviti još sličnih istraživanja, na većem uzorku, i upitnikom koji bi omogućio prikaz rezultata u vidu kontinuiranih varijabli.

Zaključci

1. Ne postoji statistički značajna povezanost između upotrebe internet društvenih veza i samopouzdanja mladih.
2. Ne postoje statistički značajne razlike između mladića i djevojaka u korištenju interneta i društvenih mreža, osim u broju prijatelja kojih imaju registrovanim na društvenim mrežama, gdje mladići ostvaruju veći broj kontakata u odnosu na djevojke.

Reference:

- APA, (2002) American Psychological Association *A Reference for Professionals Developing Adolescence* American Psychological Association, Washington
- Baker, R., White, K. (2012) *In their own words: Why teenagers don't use social networking sites*. Cyber Psychology, Behavior and Social Networking: the impact of the Internet, multi-media and virtual reality on behavior and society
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?* Psychological Science in the Public Interest, 4, 1-44.
- Boyd DM, Ellison NB. (2007) *Social network sites: Definition, history, and scholarship*. Journal of Computer-Mediated Communication 2008; 13:210-30.
- Burç, A. (2012) *Web 1.0, Web 2.0. Web. 3.0 Nedir?*
- Cormode, G., Krishnamurthy, B. (2008) *Key Differences Between Web 1.0 and Web 2.0*
- Crockett, L. J., Crouter, A. C. (1995) *Pathway Through Adolescence: An Overview* Faculty Publications, Department of Psychology Paper 240
- Dunbar, R. (2010) *You've Got to Have (150) Friends* Oxford University
- Ehrenberg, A., Jukes, S., White, K. M., & Walsh, S. P. (2008). *Personality and self-esteem as predictors of young people's technology use*. Cyberpsychology and Behavior, 11, 739-741.
- Feldman, R. S. *Development Across the Lifespan* 5th ed. (Prentice Hall 2007)
- Gil, P. (2012) *What Exactly is 'Twitter'? What is 'Tweeting'?* dostupno na <http://netforbeginners.about.com/od/internet101/f/What-Exactly-Is-Twitter.htm>
- Korkut, F. (2005). *Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Lehtimäki, T., Salo, J., Hiltula, H. & Lankine, M. (2009) *Harnessing Web 2.0 for Business to Business Marketing- Literature Review and an Empirical Perspective from Finland* Faculty of Economics and Business Administration, University of Oulu Working Papers, No.29.
- Lenhart, A. (2011). "How do [they] even do that?" *Myths and facts about the impact of technology on the lives of American teens*.
- Lenhart, A., & Madden, M. (2007). *Teens, privacy and online social networks: How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace*.
- Lenhart, A., Madden, M. (2007) *Social Networking Sites and Teens: An Overview* Pew Internet & American Life Project
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. & Zickruh, K. (2010) *Social Media and Young Adults* PewResearch Internet Project
- Lin, C. H., Yu, S.F. (2008) *Adolescents Internet Usage in Taiwan: exploring gender differences* 317-31.
- Perkins, F.D., 2010 *Adolescence: Developmental Tasks* University of Florida IFAS Extension
- Powell, J. (2004) *Self-Esteem*, Franklin Watts, Australia
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Schwartz, S. (2012) *Does Facebook Influence Well-being and Self-Esteem Among Adolescents?* St. Catherine University
- Shaffer, D. R. *Social and Personality Development* 5th edition (Thomson Learning, 2005) pg 177.
- Slater, A., Tiggamann, M. (2012) *Adolescent Girls Who Over Use Internet And Social Media Suffer Lower Self-Esteem And Negative Body Image* 5th Appearance Matters international conference
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., Lampe, C. (2008) *Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis*
- Subrahmanyam, K. Lin, G. (2007) *Adolescents on the Net: Internet Use and Well-Being* Libra Publishers San Diego
- Subrahmanyam, K., Stephaine, M. R., Natalia, W., Guadalupe, E. (2008) *Online and Offline Social Networks: Use of Social Networking Sites by Emerging Adults* Journal of Applied Developmental Psychology
- Valkenburg, P.M., Peter, J., Schouten, A.P. (2006) *Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem.* 584-90.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: dr. Lejla Panjeta

PhD Kiril Barbareev, Assistant Prof.
“Goce Delcev” University – Shtip; Faculty of Educational Sciences
R. Macedonia
kiril.barbareev@ugd.edu.mk

THE CURRICULUM AND SOCIETY

Abstract

Through curricula, society expresses and determines its identity. The curriculum is always a more or less successful picture of what society was in the past, what it is now and what it wants to be in the future. A number of stakeholders and individuals cannot be indifferent to questions like: why, what and how to do it. The basic purpose of determinations (why), content (what) and methods (how) are a kind of a pedagogical vision of the future of a society and determine that members of a society can be and what human potential can be developed. It largely depends on a successfully prepared curriculum. The question of which we will indulge in this paper is the culture of excellence in university teaching. Whether the quality of university teaching came to the level of metaphysics and became the essence of herself? Bologna process as a modern European trend is designed to cover effective models for teaching the student clearly knows what he teaches and learns why. Do we use models of motivation for academic achievement of students and teachers at universities in Macedonia? Is there a culture of quality? The results of the survey which included students in their final years and graduates as well as business community, showed that more than 60% of graduates have deficiencies in key professional working skills. More than 51% of students said they have not gained any practical skills during their studies. Young people in the region (1) does not possess the appropriate skills for employment, mainly skills that are listed by employers, and (2) there is no relationship between universities, students and society.

Key words: curriculum, education, educational policy, society

КУРИКУЛУМ И ДРУШТВО

Анстракт

Кроз наставне програме и планове друштво изражава и одређује свој идентитет. Наставни план и програм је увек више или мање успешна слика онога што је друштво било у прошлости, шта је сада и шта жели да буде у будућности. Учесници и појединци не могу бити равнодушни на питања као што су: зашто, шта и како да се то уради. Основна сврха одређивања (зашто), садржаја (шта) и метода (како) је да од васпитања и образовања направе једну врсту педагошке визије будућности друштва и да одреди шта чланови друштва могу да буду и који људски потенцијал може да се развије. То у великој мери зависи од успешно припремљеног наставног плана и програма. Питање у које ћемо се упустити у овом раду јесте култура изврсности у универзитетској настави. Да ли је квалитет универзитетске наставе дошао на ниво метафизике и постао суштина самог себе? Болоњски процес као модерна европска тенденција дизајниран је тако да обухвати ефикасне моделе за подучавање ученика тако да студент јасно зна шта учи и сазнаје зашто учи. Да ли ми користимо моделе мотивације за академско постигнуће студената и наставника на универзитетима у Македонији? Да ли постоји култура квалитета? Резултати анкете која је обухватила студенте у њиховим последњим годинама и дипломе, као и пословну заједницу, показало је да више од 60% дипломаца има недостатке у кључним професионалним радним способностима. Више од 51% студената је изјавило да нису стекли никакве практичне вештине током студија. Млади људи у региону (1) не поседују одговарајуће вештине за запошљавање, углавном управо оне вештине које су наведене од стране послодавца, и (2) не постоји веза између универзитета, студената и друштва.

Кључне речи: курикулум, образовање, образовна политика, друштво

The new millennium was ushered in by a dramatic technological revolution. We now live in an increasingly diverse, globalized, and complex, media-saturated society. According to Dr. Douglas Kellner at UCLA this technological revolution will have a greater impact on society than the transition from an oral to a print culture (Kellner, 1995). Today's kindergarteners will be retiring in the year 2074. We have no idea of what the world will look in five years, much less 60 years, yet we are charged with preparing our students for life in that world. Our students are facing many emerging issues such as global warming, famine, poverty, health issues, a global population explosion and other environmental and social issues. These issues lead to a need for students to be able to communicate, function and create change personally, socially, economically and politically on local, national and global levels.

Are new generations trained to be totally dependent on one global system whose functioning is not likely to affect!? As a project-globalization affects the family and the educational system? Are they today under unprecedented pressure of the tyranny of the moment, the dictatorship of the time coming from both inside and out!? It is obvious that there is a wave of dismantling of the educational systems on a global level. Why is it today instead of knowledge about the morality, the modern generations growing up without a sense of morality? Instead of gaining knowledge about the work, the modern generations acquire degrees without capacity for independent work.

If we have changes that are faster and deeper, than we have bigger problem with transmission of culture, tradition, or even children and young people become "free" to shape their own values and content of their own life. They form a "world of their own qualities."

Today, the basic unit of time is constantly shortening. Computers work in nano and picosecond. Those are mega changes which are reflecting the culture, precisely the transfer in education? We are accustomed to live under the dictatorship of the moment!?

For students who have already developed a sense of picosecond and nanospace, new telecommunications and new media, for them is unacceptable educational system that is realized in the classical school space (classroom) and traditional school time. This space is already unbearable for them, and time is running slow.

Family and education system are the only institutions that are slowest and least susceptible on fast and furious change. They are the two pillars of the character development of the child.

In the eighties of the last century major reforms in education in the U.S., Asia and Europe were initiated. The aim of those reforms was to constitute competent educational systems by the beginning of the third millennium that will be free from ideological barriers and mutually compatible. The essence of reforms consisted in enabling generations, through the educational system, to learn functional knowledge, to acquire curiosity and creativity for bold feats, risk, high professionalism and responsible behavior, for tolerance and interculturalism among people and nations, for both individual breakthroughs and teamwork, i.e. a new man for the upcoming new age.

In former Yugoslavia, at that time many discussions were led pro et contra reforms, developing an animosity towards change in general, and the result of that was the return of the education system to the position from 1974.

All countries which, without exception, began the changes in that period are today countries where there are standards, genuine values and a decent quality of life. The point is clear: through education, particularly through teacher education a lot of countries began preparing for today.

Identification of the concept of curriculum

Society expresses and determines its identity through the curriculum. The curriculum is always a more or less successful picture of what society was in the past, what it is now and what it wants to be tomorrow, i.e. in the future. Therefore, the responsible social organizations and individuals cannot be indifferent to questions such as: **why, what and how to make a change?** The basic determinations of purpose (why), content (what) methods (how) of upbringing and education are a kind of a **pedagogical vision** of the future of a society and they determine what members of a particular society can be and what human potential can be developed.

The curriculum is a set of clearly defined activities in educational work (objectives, tasks, content, organization, methods, techniques, media, strategies, etc.). Its fundamental characteristic is "*student focused on learning*,"¹ but precisely articulated (algorithmically). That is why not all planning and programming can be called a curriculum, but only the one that meets the methodological requirements, criteria and technology for developing a curriculum.

The **Pedagogical Dictionary**² explains that the term *curriculum* (lat. Curriculum-course) in a wider sense includes "*a general plan of the material, i.e. teaching contents and courses that the school shall provide for the child, thus preparing him/her for the acquisition of an appropriate degree or certificate.*"

Representatives of various didactic and theoretical directions have narrower or wider understanding of the curriculum depending on the priorities that are set and the procedures which, together with the curriculum, are considered proper and useful (**Blankerc** 1969 **Robinson** 1970, 1971 and **Muller**, etc.).

Quality culture of university teaching

Higher education is the only source that sends all the experts in the field of education to the "academic labor market". Any remodeling in the workings of the tertiary activity affects the events in the secondary and primary activity, and vice versa. And that is a repeatable and unstoppable process. In higher education, institutions that educate

¹ en.wikipedia.org/wiki/Ralph_W._Tyler

² Педагошки Речник, Институт за Педагошка истраживања у Београду, Београд, 1967

professionals in the field of education and study the process of education in an interdisciplinary manner are the basis for research and innovation in these scientific fields. Success and failure, raise and fall-personal and national-on domestic and international scene is determined from the quality that a person has. The history of civilizations is familiar with a lot of dark actors, pests, experiments from which all systems were falling down, conflicts who provoke wars etc. We live in a time when we have to understand the euphoric statement from Toynbee „Education or catastrophe” (Ratkovic,1997).

The cardinal question of the contemporary world is the quantity and quality of the relationship (interactive) between the permanent process of promotion and shake up the manufacture (material and spiritual) and society and changing the person so he can critically accept, rational and creative use and simultaneously creating new material and spiritual products. To signify, in the focus of interests of science, economy, culture and politics is how to create homo creator.

Starting from this, comes the question which par excellence is the question of pedagogy, that is - how do we orient in creating civil and professional performances to young and adults...how to pedagogy of human resources?

According to this a change is needed in the process of education, revolution in thinking for the need of education after finishing university. Why? Because that's an imperative of time in which we live and which shows us that every development is determined from the knowledge.

Education system still generates a classic experiment (qualified worker, technologist, technician, doctor, psychologist, teacher, lawyer etc.). That doesn't suites to the reconstruction and expansion in the economy and civil department who are giving services. Because of that, the institutions have to response to this default which positively is becoming bigger in the society. There from, profession should be in context with lifelong learning. That means that teachers should be supported to continue their professional development through their entire carrier³.

In the last decade the field of curricula for the education has witnessed some novelties which are introduced by the Bologna process and which are based on the methodology for the reconstruction of the European higher education area.

The most significant news is the sharpening of the focus on the results of the study programs expressed in competences (knowledge, skills, and abilities). This means that a study program should necessarily state general (generic) and subject - specific competences, which, together with descriptors (indicators) of levels of study decide on the qualification of a graduate. Hence, future employees must acquire a range of competences, including knowledge, values and skills needed to achieve the highest academic standards in their subjects or areas of study

³ Образование и обука 2010 - Лисабонска стратегија за ургентни прашања

program. They should also be aware of the theory and practice of education relevant to their workplace. A study program provides information about what knowledge, skills, values and attitudes should be included in the teaching-scientific process and how it should be done. At the same time, a study program emphasizes the need for cooperation at all levels of staff education.

Study programs highlight all educational contents and experiences that society and higher education institution deem valuable and important to be offered to students in the course of the educational process. A study program aims to articulate different goals and contents, learning, and methods of evaluation that are important for the development of an individual and the society.

Thus the reaction of the whole social, scientific and professional community, their interests, debates and comments when they discuss reforms in the educational work or changes to curricula is perfectly normal. These are very sensitive issues.

What in fact is a study program? – “A study program” is a sum of relatively connected teaching subjects or other teaching units (modules and other teaching contents) belonging to one area of study with which a student acquires a qualification enabling him/her to practice some profession or to continue his/her studies. "Study area" is one of 22 areas defined in ISCED classification of study areas according to UNESCO.

The objectives of the study program must be specified through the achievements of students and their skills and competences: (1) knowledge (which they learned and understand), (2) practical competences (what they know and can do), i.e. it must move from the so-called input - oriented study program (defined by what the professor teaches) to the so-called output - oriented program (defined by the skills and competences acquired by students).

The definition of students' achievements and competences (learning outcomes and competences) as reference points when designing a study program is the primary tool used in order to be involved in the European area of higher education at an equal level.⁴

Bologna process as a modern European trend is designed to cover effective models for teaching the student clearly knows what he teaches and learns why. Do we use models of motivation for academic achievement of students and teachers at universities in Macedonia? Is there a culture of quality? The results of the survey which included students in their final years and graduates as well as business community, showed that more than 60% of graduates have deficiencies in key professional working skills. More than 51% of students said they have not gained any practical skills during their studies. Young people in the region does not possess the appropriate skills for employment, mainly skills that are listed by employers, and there is no relationship between universities, students and society.

⁴The rreform of curricula according to Bologna, Prof. PhD Elizabeth Bahtovska, Bologna bulletin (2008). National TEMPUS Office.

There is a need of innovation in university teaching, development of effective methods and a continuum of learning for a lifetime. Learning systems must adapt to changing lifestyles. First, it means a complete review and reform of teacher education and their training.

The survey was conducted over the business sector and as well as students in the East of Macedonia. Hereby, the summary analyses will be presented about 65 received surveys from 100 distributed surveys to the business sector and 103 students involved out of 200 (students are in their 3rd and 4th year of studying considering that almost all of the University programs include total of 4 years of study).

Results obtained from student surveys considering the question about the level of preparedness for the business environment are on a satisfactory level. Students answered that the University gives them good (34%), satisfactory (30%) and great (22%) preparation for the right business environment. Only 2% of the students have replied that they have no idea if the current University is giving them the adequate preparation. This outlines the ability of the students to recognize the quality of their University program offering.

Since full time students don't have the opportunity to work in our country according to the law regulative, 60% of the students replied that they have not been looking for job opportunities, but those who have were facing serious issues regarding the lack of key professional skills and work experience.

It is concerning that 51% of the students have no practice work included in their university programs which is alarming since the students opinion on the importance of the practice work is highly rated – 60% altogether find practical work useful for establishing contacts in the area in which they are to grow and also find practical work crucial for developing practical and professional skills. This information should be of high importance for the Universities in order to be more devoted on the implementation of the practical work program into their study programs.

We find it very interesting the fact that 43% of the surveyed students want to professionally realize themselves in their hometown and therefore we give credit to the dispersed study programs for the above mentioned. Students are aware of the importance of the practical work for their future development and integration into the business sector that the 70% of positive ranking of students is related to the need for more practical work. Universities have a lack of adopted study programs according to the labor market needs as well as lack of cooperation with employers and business owners. On the other side results shows the readiness and interest of the business sector in cooperating with the Universities adopting their programs to the labor market needs. Universities must use this hint in order to create a strong professional body (as a missing link) that will manage these activities and represent the connection between the Universities and the business sector.

Companies in Macedonia do need a better qualified staff and share the opinion that the region offers good potential of trained and qualified professionals. That is a bit contradictory

because previously they stated that the Universities have a lack of adopted study programs according to the labor market needs. The results shown below suggest that the business sector is ready for cooperation with universities but the Universities are the ones that have to be aware that they should be the initiators of this cooperation and take managerial position in it. There are even 18% questioned employers that replied negatively and stated that it is not their job to accept working with students from higher education institutions and are not willing to cooperate. The business sector agrees on the fact that practical work is an important part of the education (46%) and 37% want to constantly cooperate with Universities on this subject. Companies also share the opinion that hard skills and team work are a crucial skill for an employee to be successful.

Conclusion

With this analysis we can confirm the scope of this survey which is the focus on the role of universities as factors for growth and competitiveness and their effective partnership with the business sector. The survey data proves that young people in the region do not possess certain employability skills, mainly hard skills which are stated from the business sector, and secondly, there is not a link between Universities, students and the business sector. Therefore we suggest creating of a professional body by Universities that will fulfill the gap and lead the cooperation between students and companies.

Innovations in teaching and learning and developing effective methods of learning and teaching of the continuum of learning for a lifetime, become key to success. Learning systems must adapt to changing lifestyles. First, this means a full review and reform of teacher education and training for job and training of those who hold courses or teachers. Their role is increasingly in the direction to be mentors, leaders, mediators.

REFERENCES

- Bredenkamp, SandRosegrant, T.**(1992). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and assessment for Young Children*. NAEYC, Washington DC.
- Вилотијевић, М.** (2000), *Дидактика 1,2 и 3*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет.
- Gudjons, H.** (1994), *Pedagogija temeljna znanja*, Zagreb: Educa.
- Enciklopediski rječnik pedagogije, (1963), Zagreb: Matica Hrvatska.
- Colin J, M.** (1992), *Kurikulum, temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
- CENTER FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES (CHEPS), the Netherlands: The extent and impact of higher education reforms across Europe. Final report to DG Education and Culture. (2007), p. 39-42
- Pedagoski leksikon, (1996), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Радовановић, С.** (1997), Школа и друштвена средина.
Education.qld.gov.au/schools/environmental/outdoor/
- Кнежевић, В.** (23/1991), Делатно истраживање у васпитању и образовању, Зборник Института за педагошка истраживања, Београд
www.curriculum.edu.au/eg/summer2005/article3.
en.wikipedia.org/wiki/Ralph_W._Tyler

- Kellner, Douglas.**(1995). *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge.
- DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels: European Commission, 2005.
- [ETUCE] (2002). Quality in education – presentation of ETUCE’s work 1995-2001.
- [ETUCE] (2005). Europe Needs Teachers. Hearing on Teacher Education. Report.
- [ETUCE] (2007). Survey on teacher education
- [EURYDICE] (2004). Keeping teaching attractive for the 21st century.
- [EURYDICE] (2006). Quality assurance in Teacher Education in Europe. Bruxelles: Eurydice.
- Gonzales, J., Wagenaar, R.** (eds.) (2005). Tuning Educational Structures in Europe. II. Universities Contribution to the Bologna Process. Bilbao/Groningen: University Deusto/University Groningen.
- OECD (2001). Teacher for tomorrow’s Schools. Analysis of the world education indicators 2001 Edition. Paris: OECD.
- ПАТКОВИЋ, М.** (1997) *Образовање и промене*, Учитељски факултет: Београд.
- Zgaga, P., Persak, M., Repac, I.** (2003). “Teachers’ Education and the Bologna Process. A Survey on trends in Learning structures at institutions of Teachers’ Education”. – In Buchberger, F., Berghammer S. (Eds). *Education Policy Analysis in a Comparative Perspective II*. Linz: Publication Series.
- Zgaga, P.** (2005). The importance of education in social preconstruction. Six years of the enhanced Graz process: developments, current status and future prospects od education od South-east Europe. Ljubljana & Wien: University od Ljubljana, Faculty od Education.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Snezana Kirova

Dr. sc. **Mustafa Fetić**, doc.
Internacionalni univerzitet u Novom Pazaru
Novi Pazar, Srbija
E-mail: mustafafetic@gmail.com

EMOCIONALNO ZLOSTAVLJANJE DJECE U PORODICI

Sažetak

Kroz izlaganje koje slijedi dotičemo se pomalo tajanstvene ali realne teme koja nanosi nesagledive posljedice porodici u cjelini, a ponaosob djeci kao njenim najnemoćnijim članovima. Svi oblici nasilja prema djeci, od fizičkog, mentalnog, javnog ili diskretnog su podjednako opasni i bivaju kobni u pogledu normalnog i valjanog razvoja porodice i porodičnih odnosa. Ovoga puta akcenat stavljam na emocionalno zlostavljanje djece zbog svoje suptilnosti, teže uočljivosti, pa stoga i rjeđeg sankcionisanja učesnika ovakvih djela i zakašnjele reakcije organa reda i pravosuđa, te zbog nedovoljne svijesti o teškim posljedicama i traumama koji znaju ostaviti traga na djetetovu ličnost do kraja njegova života. U radu se tretiraju osnovna prava djece na normalan razvoj i zdrav život, te se analiziraju uzroci njihova zlostavljanja, vrste emocionalnog nasilja, kao i pokazatelji ovakvih radnji. Nasilje postoji u skoro svakom području čovjekovog života. Skoro da nema segmenta ljudskog življenja bez određene doze nasilja. Ono je prisutno u različitim oblicima: fizičko, psihičko, moralno, verbalne ili u nekom drugom vidu. Na žalost, nasilje prožima i svakodnevni nevini dječiji život. Zastrašujuća je činjenica da su djeca žrtve nasilja i zlostavljanja unutar sopstvenih porodica. Ovaj vid porodične patologije kojeg preživljavaju dječaci i djevojčice, prisutan je na svim kontinentima zemaljske kugle, u svim državama svijeta, na svim ekonomskim nivoima i u svim nacijama i etničkim grupama. Na kraju, spominju se i određene mjere zaštite zlostavljene djece.

Ključne riječi: emocionalno zlostavljanje, porodica, djetetova ličnost, prava djeteta, oblici i posljedice

EMOTIONAL ABUSE CHILDREN IN FAMILY

Abstract

Through the presentation that follows we touch a bit mysterious but real issues that inflicts incalculable consequences of violence in general, and individual children as her defenseless members. All forms of violence against children, from physical, mental, public or discrete, are equally dangerous and are fatal in terms of normal and valid development of the family and family relationships. This time the focus is placed on the emotional abuse of children because of its subtlety, harder conspicuity, and hence of less participants sanctioning such acts and delayed reactions law enforcement and the judiciary, and the lack of awareness of the serious consequences of trauma and who can leave a mark on the child's personality by the end of his life. The paper deals with the basic rights of children in the normal development and healthy life, and analyzes the causes of their abuse. Frightening is the fact that children are victims of violence and abuse within their own families. This aspect of family pathology that survive, boys and girls, is present on all continents of the globe, in all countries of the world, at all economic levels and in all nations and ethnic groups. Finally, mention is also certain safeguards abused children.

Key words: emotional abuse, the family, the child's personality, children's rights, forms and consequences

Uvod

Nasilje postoji u skoro svakom području čovjekovog života. Skoro da nema segmenta ljudskog življenja bez određene doze nasilja. Ono je prisutno u različitim oblicima: fizičko, psihičko, moralno, verbalno ili u nekom drugom vidu. Na žalost, nasilje prožima i svakodnevni nevini dječiji život. Zastrašujuća je činjenica da su djeca žrtve nasilja i zlostavljanja unutar sopstvenih porodica. Ovaj vid porodične patologije kojeg preživljavaju dječaci i djevojčice, prisutan je na svim kontinentima zemaljske kugle, u svim državama svijeta, na svim ekonomskim nivoima i u svim nacijama i etničkim grupama. Uglavnom, kroz emocionalno porodično nasilje najviše prepoznajemo tri najizraženija i najprisutnija oblika: fizički, emocionalni ili duhovni, te seksualni. U psihološko-pedagoškoj literaturi se nailazi na određeni problem definisanja emocionalnog ili duševnog zlostavljanja, te ćemo se pozabaviti na početku, definisanjem ovog pojma. Među prvim autorima koji se bave ovom problematikom možemo spomenuti Garbarina, Gutmana i Sika, a kasnije i Harta, koji emocionalno zlostavljanje definišu kroz osam tipova roditeljskog ponašanja: "odbacivanje, degradacija (obezvrjeđivanje), terorisanje, izolacija, kvarenje (navođenje na socijalno neprihvatljivo i destruktivno ponašanje), eksploatacija, uskraćivanje esencijalne stimulacije, emocionalne razmjene i raspoloživosti, kao i nepouzdanost i nekonzistentno roditeljstvo." (Lakić, 1996.)

Razni oblici nezdravog ponašanja prepliću se u razvoju mlade ličnosti na najrazličitije načine i bez jasne granice prijelaza jedan u drugi. Zato ih je vrlo teško razgraničiti, a svaka klasifikacija poremećaja ponašanja je vještačka i nesavršena. Ipak je treba naznačiti da bi šarenilo tih poremećaja i devijacija bilo preglednije. Nezdrav stav djeteta prema okolini, porodici, roditeljima može imati pretežno pasivan ili aktivan karakter. No, kod istog djeteta mogu se kombinirati i jedni i drugi oblici poremećenog ponašanja. Tako, neko dijete može biti u školi veoma povučeno, a kod kuće izrazito nametljivo, pa i agresivno. Pojedini oblici negativnog ponašanja djeteta nose u sebi agresivnu komponentu, koju djeca katkada skrivaju u sebi u vidu pasivne crte. Prepoznatljiv oblik psihološkog ponašanja u porodici ogleda se i u pogrešnim vaspitnim stavovima roditelja. Ima roditelja koji već od prvih dana djetetovog života zauzmu pogrešan stav u podizanju i odgajanju djece. Ako takvim stavom ili postupcima ne uspiju da razviju u djetetu povjerenje i sigurnost, ili to povjerenje poljuljaju, rizikuju da duboko povrijede djetinja osjećanja, ugroze njegov dalji razvoj i uslove mnoge i raznovrsne emotivne poremećaje. Vrsta i intenzitet, kao i sama pojava tih psihičkih poremećaja, zavisit će od djetinjih urođenih osobina i od ponavljanja neprijatnih doživljaja i iskustava. Porodica bitno utiče na dalji čovjekov razvoj i život u cjelini. "Čovek, kada odraste, ponavlja model primarne porodice. Zbog toga ako u porodici ima patologije, logično je očekivati da se ona kasnije ispolji u bilo kojoj sferi života i ponašanja. Ako je reč o nasilju, ubistvima i patologiji u porodici, nemoguće je da djeca budu zdrava i njihov odgoj uspešan. Spoljni faktori stalno bombarduju porodicu pozitivnim ili negativnim vrijednostima. Na roditeljima je da dete nauče kako da odbija negativno od sebe i da prevazilazi probleme u životu." (Košiček, 1983.)

Vaspitanje i ponašanje samih roditelja bitno određuje formiranje dječije ličnosti i njegov odnos prema okruženju u kom odrasta. "Antagonizmi, razlike i dvoličnost koje nekada posjeduju roditelji mogu dovesti do disbalansa kod djeteta, i ono tada ne može da formira određene stavove, usljed čega postaje nesigurno. Zbog toga se djeca okreću kocki, nemoralu, drogi i alkoholizmu. Tada roditelji nastupaju autoritativno i pedagoški, ukazujući djeci na put dobra, moralnosti i krijeposti. To je porodični moral koji se obezbjeđuje u patrijarhalnim porodicama,

razgovorom i porodičnim komunikacijama, bez fizičke prisile i sankcija." (Stanković, 2008.) Otežavajuća okolnost u porodičnom odgoju jeste siromaštvo na ivici bijede i životni stil koji je maksimalno degradiran, što dovodi do poremećaja načina života koji se nerijetko pretvara u veliki košmar. Beznadežan socijalni kontekst u glavama ljudi stvara veliku izgubljenost i nemir. S toga, nema ni jednog fenomena našeg života, pa ni porodičnog, koji se ne suočava sa dimenzijom patologije.

Otrovni roditelji

Ko su, zapravo, "otrovni roditelji"? Da li ih prepoznamo? Koliki je njihov utjecaj u porodici, i kakve posljedice trpe mladi ljudi pod utjecajem njihovog "odgoja" ili bolje rečeno neodgoja? Ova pitanja ćemo proanalizirati u poglavljima koja slijede. Svi roditelji povremeno griješe. I sami smo nekada napravili greške u odgoju i komunikaciji sa svojom djecom, a koje su im nanijele bol i patnju. Ni jedan roditelj ne može biti stalno emocionalno dostupan. Sasvim je normalno da roditelji s vremena na vrijeme viknu na svoju djecu, pa ih i udare. Ne zaboravimo da su roditelji samo ljudi i imaju niz problema, kao i svi ostali. Većina djece se može nositi sa ovim povremenim naletima ljutnje, sve dok osjeća dovoljno ljubavi i roditeljskog razumijevanja. No, nažalost, postoji mnogo roditelja čiji su obrasei ponašanja trajni i dominantni u životu djeteta. To su roditelji koji nanose štetu. Opisujući ih, autori knjige *Otrovni roditelji* kažu: "Kada sam tražila riječ kojom bih opisala zajedničku osobinu takvih roditelja, stalno mi se nametala riječ "otrovni". Poput hemijskog otrova, emocionalna šteta koju nanose takvi roditelji širi se kroz dijete, i kako dijete odrasta, tako raste i bol. Koja je riječ bolja od *otrovni* da bi se opisali roditelji koji neprestano traumatiziraju dijete, zlostavljaju ga i ponižavaju, i u većini slučajeva nastavljaju s tim i kada dijete odraste. Seksualno ili fizičko zlostavljanje može biti tako traumatično da je često samo i jedan incident dovoljan da izazove ogromnu emocionalnu povredu. Roditeljstvo koje je jedna od naših presudnih vještina, još uvijek, nažalost, predstavlja napor koji se temelji na iskustvu te pokušajima i pogreškama. Mnoge od tehnika odgoja koje se poštuju, jer dugo postoje i koje se prenose s generacije na generaciju, jednostavno su loši savjeti prurušeni u mudrost." (Horward, S. & Kraig, B., 2002.)

Bilo da su odrasla djeca ili otrovni roditelji fizički zlostavljani i premlaćivani u djetinjstvu, prečesto ostavljani sami, seksualno zlostavljani, ili se prema njima ponašalo kao prema budalama, ili su, pak, bili prezaštićeni ili preopterećeni osjećajem krivice, gotovo svi imaju slične simptome: oštećeno samopoštovanje koje vodi do samorazarajućeg ponašanja. Na ovaj ili onaj način svi se osjećaju bezvrijednima, nevoljenima i neodraslima. Svi ti osjećaji izvire iz činjenice da djeca otrovnih roditelja, ponekad svjesno, a ponekad ne, okrivljuju sama sebe za roditeljsko zlostavljanje. Ovisnom, bespomoćnom djetetu lakše je osjećati se krivim zato što je nešto loše napravilo i zaslužilo roditeljski bijes, nego prihvatiti zastrašujuću činjenicu da se, ocu – zaštitniku, ne može vjerovati. Kad takva djeca odrastu, nastavljaju nositi teret krivice i nedoraslosti, što onemogućava razvoj pozitivne slike o sebi. Rezultat toga je manjak povjerenja i samopoštovanja koji utiče na svaki aspekt njihovog života. "Kako bi dijete koje, na primjer, trpi kontinuirano seksualno nasilje od strane sopstvenog oca, posmatralo drugačije spoljašni svijet, nego kao lažljiv, izvitoperen i opasan." (Milosavljević, 1998.)

Kao odgovorni ljudi i članovi vlastitih porodica, bilo bi korisno postaviti samokritično pitanje - kakvi su, zapravo, naši roditelji? Mnogo ljudi ima komplicirane odnose sa svojim roditeljima. To samo po sebi ne znači da su roditelji bili emocionalno destruktivni. Uvijek je teško samome sebi

reći istinu o tome koliko su nas možda naši roditelji povrijedili. Iako može biti bolna, reakcija je u potpunosti zdrava. Naša iskrenost u odgovorima na postavljena pitanja je možda početak našeg uspjeha u prevazilaženju krize. Ujedno, saznat ćemo da li su nam roditelji otrovni ili ne, i u kojoj mjeri. Zapitajmo se: Da li su nam roditelji govorili da smo loši i bezvrijedni? Da li su nas nazivali pogrđnim imenima? Jesu li nas stalno kritikovali? Jesu li vaši roditelji koristili silu prinude da bi vas disciplinevali? Jesu li vaši roditelji pili alkohol i konzumirali droge? Jeste li se osjećali posramljeno, zbunjeno, povrijeđeno i preplašeno zbog toga? Jesu li vaši roditelji bili ozbiljno depresivni zbog emocionalnih poteškoća ili mentalne, odnosno, fizičke bolesti? Jeste li se morali brinuti za vaše roditelje zbog njihovih problema? Jesu li vam roditelji nekada nešto učinili što ste morali držati u tajnosti? Jeste li se bojali svojih roditelja većinu vremena? Je li vas bilo strah pokazati ljutnju pred svojim roditeljima? Bojite li se pokazati neslaganje s roditeljima? Manipulišu li vaši roditelji vama pomoću krivice i prijetnje? Sličana pitanja se mogu postavljati u nedogled. Važno je iskreno i tačno na njih odgovoriti. Ako smo pozitivno odgovorili na makar trećinu postavljenih pitanja, onda je neophodno da zatražimo pomoć i izbjegnemo neželjene posljedice utjecaja otrovnih roditelja. Svi otrovni roditelji, neovisno o prirodi svog zlostavljanja, u osnovi ostavljaju iste ožiljke. "Ako ste odraslo dijete otrovnih roditelja, postoje mnoge stvari koje možete učiniti da se oslobodite njihovog štetnog nasljedstva krivnje i sumnje u samog sebe. Treba krenuti s puno nade. S realnom nadom da se možete psihološki osloboditi njihovog snažnog, destruktivnog utjecaja." (Horward, S. & Kraig, B., 2002.)

Suočavanje je važan korak u protjerivanju tegobnog nasljedstva prošlosti i mučnine sadašnjosti, i ne bi trebao biti doživljen burno i neprijatno. Naši roditelji su odgovorni za ono što su činili prema nama, a mi smo odgovorni za svoj odrasli život. Mi nismo odgovorni za ono što su nam drugi činili dok smo bili bespomoćno dijete. Odgovorni smo da sada kada smo odrasli napravimo pozitivne korake i promjene u vezi sa tim. Na kraju ćemo osjećati veću kontrolu nad svojim životima nego ikada ranije. Mnoge naše porodice su, sasvim nesvjesno, zahvaćene virusom porodične patologije koja može, ako se na vrijeme ne uoči i spriječi, imati razorne i ubitačne posljedice na odgoj i vaspitanje naše djece.

Autoritet, hijerarhija, razumijevanje i dogovor

Autoritet, porodična hijerarhija, međusobno razumijevanje, tolerancija i pravičan zajednički dogovor su vrijednosti patrijarhalne porodice. U sferi porodičnog odgoja ove vrijednosti su bitno narušene, te stoga opravdano govorimo o patologiji savremene porodice. Korisna i prijemčiva paradigma ovog društvenog poremećaju su "otrovni roditelji". Otrovnih roditelji nameću strog i neupitni roditeljski autoritet i insistiraju na porodičnoj hijerarhiji, ali bez dovoljno razumijevanja, tolerancije i dogovora. Još od kontroliranja toaletnih navika u djetinjstvu, pobunu i individualne razlike vide kao lični napad. Umjesto da podstiču zdrav razvoj djeteta, oni ga nesvjesno ometaju vjerujući da se ponašaju u skladu sa djetetovim najboljim interesom. Bez obzira u kojoj mjeri roditelji vjeruju da su u pravu, takvi napadi su za dijete zbunjujući u svom neprijateljstvu, žestini i naglosti. Naša religija i kultura su jednoglasne u podržavanju ogromnog utjecaja roditeljskog autoriteta. Prihvatljivo i shvatljivo je izraziti ljutnju na supružnika, brata, sestru, nadređenog, prijatelja, ali je nezamislivo samouvjereno se zauzimati za svoja prava u odnosu s vlastitim roditeljima. "Bez obzira na to koliko roditelji mogu biti otrovni, uvijek imate potrebu poštovati ih poput božanstava. Iako možda razumijete, s jedne strane, da je vaš otac griješio kad vas je tukao, s druge strane još uvijek možete vjerovati da je to bilo opravdano. Intelektualno razumijevanje nije dovoljno da biste i na emocionalnoj razini

prihvatili da vi niste odgovorni." (Horward, S. & Kraig, B., 2002.)

Otrovni roditelji o kojima je bilo riječ, ne samo da ne zadovoljavaju potrebe svoje djece, već u mnogim slučajevima očekuju i zahtijevaju da njihova djeca zadovolje njihove potrebe. Kad roditelj nameće roditeljske odgovornosti djetetu, uloge u porodici postaju nerazpoznatljive, iskrivljene i zamijenjene. Tada se gubi i narušava porodična hijerarhija i harmonija. Dijete koje mora postati svoj vlastiti roditelj, ili čak postati roditelj svom roditelju, nema osobu koju će oponašati, od koje će učiti i na koju će se ugledati. Bez roditeljskog modela koje bi oponašalo, dijete u ovoj fazi razvoja gubi lični identitet i ostaje bez uzora. Sve dok otrovni roditelji mogu svog sina ili kćerku natjerati da se osjećaju kao djeca, mogu i zadržati kontrolu nad njima. Kao rezultat, odrasla djeca kontrolirajućih roditelja često imaju vrlo mutan i nejasan osjećaj identiteta. Imaju poteškoća vidjeti sami sebe kao bića neovisna o svojim roditeljima. Ne mogu razlikovati svoje vlastite potrebe od potreba svojih roditelja. Osjećaju se bespomoćno. Svaki roditelj kontrolira svoje dijete sve dok to dijete ne uspostavi kontrolu nad svojim životom. U normalnim porodicama taj prijelaz se odvija kratko nakon adoleseencije. U "otrovnim" porodicama to zdravo odvajanje se odgađa godinama ili zauvijek. Može se dogoditi tek nakon učinjene pozitivne promjene, koja će vam omogućiti da zadobijete kontrolu nad vlastitim životom.

Statistika porodičnog nasilja u Republici Srbiji

Rezultati istraživanja Viktimološkog društva Srbije govore o nasilju u porodici kao široko rasprostranjenoj pojavi. Prema zvaničnim statistikama najčešće žrtve porodičnog nasilja su djeca, a zatim žene. Trenutačna statistika je poražavajuća i ne uliva nam nadu u optimizam. Pa tako na primjer imamo da:

- Svaka druga žena doživljava neki oblik psihičkog nasilja u porodici;
- Svaka treća žena doživjela je fizički napad od nekog člana porodice;
- Svaka četvrta žena izložena je prijetnjama nasiljem;
- Preko 92% slučajeva, izvršioци djela nasilja u porodici su muškarci;
- Najrasprostranjeniji oblik nasilja je bračno nasilje, a najčešće žrtve nasilja su supruge ili bivše supruge nasilnika." (Viktimološko društvo Srbije, 2002.)

U najčešće uzročnike nasilja ubrajaju se: alkoholizam – 32%, poremećeni bračni odnosi – 22%, psihički problemi nasilnika - 15%, poremećeni porodični odnosi – 14%, dok ovisnost o narkoticima prouzrokuje nasilje u 3,4% slučajeva. Prema podacima pokrajinskog Ombudsmana u Vojvodini, u 2012 –toj godini zabilježeno je 479 počinilaca nasilja, od čega je 401 muškarac i 78 žena. Starosna dob počinioca nasilja, u većini slučajeva je između 18 i 60 godina. Nije zabilježen nijedan slučaj počinioca mlađeg od 14 godina. Valja napomenuti da se aktivno razmatra strategija borbe protiv porodičnog nasilja u R. Srbiji, te najavljuje kampanja za 2013-tu godinu, a u duhu međunarodne kampanje" 16 dana aktivizma protiv nasilja nad ženama". Početak kampanje je 25 novembar – Međunarodni dan borbe protiv nasilja nad ženama, a za kraj kampanje je planiran 10 decembar – Međunarodni dan ljudskih prava. (Izveštaj pokrajinskog Ombudsmana, period izvještavanja, 2011.) Uz podršku tri agencije Ujedinjenih Nacija (UNDP, UNICEF i UN Women) u 2013 godini inicirani je sprovođenje projekta "Integrisani odgovor na nasilje nad ženama" a koji obuhvata strategiju za prevenciju i zaštitu od nasilja u porodici, a što je posebno važno za ekonomsko osnaživanje žena u porodici. I ako međunarodni standardi,

zakoni i dokumenta zabranjuju nasilje u porodici i kršenje ljudskih prava i osnovnih sloboda, ono je jednako prisutno u svijetu, s tendencijom mogućeg rasta.

Zaključana razmatranja

Nakon izlaganju na predmetnu temu, složit ćemo se da je nasilje nad djecom staro koliko i čovječanstvo. Djeca u porodici mogu biti žrtve nasilja na različite načine i kroz različite oblike nasilničkog ponašanja od strane roditelja ili drugih članova porodice, što svakako izaziva i ostavlja brojne posljedice na psihičko i fizičko stanje djeteta. Jasno je da porodično nasilje nad djecom predstavlja ozbiljnu društvenu devijaciju, koja se u različitim vidovima javlja tokom čitave ljudske istorije, i da je, u ne manjem obimu, prisutna i danas. Iako se radi o pojavi koja se javlja u mikrosocijalnoj sredini kao što je porodica, problem nasilja, ipak moramo posmatrati na globalnom nivou. Nasilje u porodici, posebno nad djecom, bila je gotovo tabuizirana društvena tema, makar u Srbiji i Sandžaku iz kojeg dolazim. Društvo bi moralo jasnije i glasnije da govori o ovom problemu, te da predlaže konkretna rješenja i projekte za njegovo rješavanje. Višedecenijska ili čak stoljetna šutnja mora biti prekinuta. Intervencija, suprostavljanje, ljubav i briga, te pravo za svakog čovjeka, a posebno djece, mora biti moto naše borbe bez kompromisa sa nasilnicima. Nerijetko zaboravljamo na strašne posljedice porodičnog nasilja, uprkos što susrećemo modrice na licima djece, ogrebotine i lomove, depresivne i poremećene ličnosti, devijantno i neprimjereno ponašanje ljudi, koje doseže do nivoa kriminala i opasnog agresivnog ponašanja.

Ko je, ustvari, odgovaran za porodično nasilje i u kojoj mjeri? Odgovor bi glasio: svi mi. I porodica, i škola i društvo. One moraju blagovremeno i na vrijeme prepoznati simptome zlostavljanja, što nije uvijek lak posao. Primarna je porodica, jer djeca bez porodice su na vjetrometini, poput biljke bez korijena. Ova mlada stvorenja ili kako ih često nazivaju "mali ljudi" su potrebni istinsku zaštitu, njegu, ljubav i porodičnu brigu. Nedopustivo je da im ove dječije privilegije zamjenjujemo zlostavljanjem, nasiljem i oduzimanjem osnovnih ljudskih prava. Stoga, ova društvena devijacija nije samo pedagoško-porodični, već socijalni, medicinski, pravni, pa na kraju, i duhovno-religijski problem. Društvo ucjelosti, kao i sve njegove institucije moraju skupiti dovoljno snage i odlučnosti kako bi se suočili sa ovim pitanjem. Šutnja samo povećava obim i razmjere ovog porodičnog zla i olakšava nasilnicima i zlostavljačima da nastave sa okrutnim djelima nad našom djecom. Pojednostavljen pristup rješavanju problema i nalaženje krivice samo u patološkom stanju roditelja i drugih članova porodice, te uticaju socio-ekonomske i kulturne sredine, opet neće dovesti do konačnog rješenja. Dakle, moramo uključiti sve faktore koji dovode i utiču na moguću pojavu porodičnog nasilja. Borba protiv porodičnog nasilja zahtijeva multidisciplinarni pristup, koji podrazumijeva saradnju svih državnih institucija koje se u svom radu bave ovom problematikom (centri za socijalni rad, policija, sudstvo, zdrastvo, prosvjeta) kao i vjerskih zajednica sa svojim duhovnim centrima, kako bi na vrijeme preventivno djelovali, a što bi spriječilo ili umanjilo negativne posljedice kako za porodicu tako i za društvo. Na kraju, svi ćemo se složiti, da svako zlo, pa i porodično nasilje, treba u korijenu sasjeci a ne baviti se žalosnom statistikom žrtava koje su uglavnom posljedica neodgovornosti društva i porodice kao njegove osnovne ćelije.

Literatura

- Bukvić, A. (2007), *Priručnik za rad sa ženama sa traumom muškog nasilja – feministički pristup*, AŽC, Novi Sad
- Buljan-Flander, G., Kocijan-Hercigonja, D. (2003), *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*, Zagreb
- Cesar, S., Hodžić, A. (2006), *Bolje spriječiti nego liječiti – prevencija nasilja u adolescentskim vezama*, CESI, Zagreb
- Čolaković, R. (2004), *Ljubomora*, Info-medi, Valjevo
- Čolaković, R. (2008), *Fajteri od malih nogu*, Beograd
- Čolaković, R. (2011), *Teškoće u psihodijagnostici mobinga*, Filozofski fakultet, Pale
- Fromm, E. (1998), *Porodica i autoritet*, Naprijed, Zagreb
- Lakić, A. (1998), *Emocionalno zlostavljanje i zanemarivanje djece*, Službeni glasnik, Beograd
- Mitić, G. (2005), *Nasilje u porodici – rezultati istraživanja*, Centar za edukaciju, Kragujevac
- Obretković, M. (1999), *Multidisciplinarni model zaštite dece – žrtve nasilja*, Temida
- Pašalić-Kreso, A. (2004), *Koordinate obiteljskog odgoja*, Jež, Sarajevo
- Susan, F. & Craig B. (2002), *Otrovni roditelji – prevladavanje njihovog bolnog nasljedstva i spašavanje vlastitog života*, BIOS, Zagreb
- Vucković – Sabovic, N. (1999), *Konvencija o pravima djeteta*, Beograd

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Mustafa Fetić

Mr. sc. **Aida Rizvanović**
Univerzitet u Zenici
Zenica, BiH
aida.rizvanovic@unze.ba

Dr.sc. **Refik Ćatić**, red. prof.
Univerzitet u Zenici
Zenica, BiH
refik.atic@unze.ba

ODGOJNE SPECIFIČNOSTI RADA SA DJECOM KOJA IMAJU CEREBLRALNU PARALIZU

Sažetak

Cerebralna paraliza je grupa neprogresivnih poremećaja pokreta i položaja uzrokovana defektom ili oštećenjem nezrelog mozga. Ubraja se u razvojne teškoće, a ostale poteškoće povezane s cerebralnom paralizom odnose se na govor, učenje, probleme sluha i vida, mentalnu retardaciju, ADHD... Ne postoje dva ista djeteta s cerebralnom paralizom, usljed čega poučavanje ove kategorije djece u pripremi za školu i školi mora biti potpuno individualno. Odgojno-obrazovni zadaci se usklađuju s mogućnostima i uzrastom djeteta. Cilj ovog rada je predstavljanje odgojnih specifičnosti rada sa djecom koja imaju cerebralnu paralizu, sagledavanje i rješavanje problema njihovog učenja i školovanja, sa zadatkom što boljeg osposobljavanja ove kategorije djece za samostalan život.

Ključne riječi: *djeca sa cerebralnom paralizom, djeca sa posebnim potrebama, odgojne specifičnosti*

EDUCATIONAL PARTICULARITIES OF WORKING WITH CHILDREN THAT HAVE CEREBRAL PALSY

Abstract

Cerebral palsy is a group of non-progressive movement and position disorders caused by defect or damage of immature brain. It is one of the developmental difficulties, and other difficulties connected with cerebral palsy are related to speech, learning, hearing and visual impairment, mental retardation, ADHD... Two same children with cerebral palsy do not exist, therefore teaching of this category of children in the preparation for school and in the school must be completely individually based. Educational tasks should be adapted to possibilities and age of the child. The aim of this work is to present educational particularities of working with children that have cerebral palsy, to understand and resolve problems they have in learning and education with the task of better preparation of this category of children for an independent life.

Key words: *children with cerebral palsy, disabled children, educational particularities*

Uopšteno o crebralnoj paralizi

Prema definiciji M. Baxa iz 1964. godine, koja je pored ostalih i danas najčešće u upotrebi, cerebralna paraliza je skupina poremećaja pokreta i položaja uzrokovanih razvojnim poremećajem ili oštećenjem nezrelog mozga. Cerebralna paraliza predstavlja veliko opterećenje za oboljelo dijete, obitelj, zdravstvene i obrazovne ustanove. Američka akademija

za neurologiju raspolaže podacima koji govore o tome da cerebralna paraliza ima najveće troškove liječenja po oboljelome.¹

Definicija i naziv cerebralne paralize je i danas predmet mnogih diskusija. Predlaže se i novi naziv – centralni motorni deficit, kao možda bolje razumljiv termin. Ipak treba reći da se termin "cerebralna" odnosi na mozak, a "paraliza" na poremećaj pokreta i položaja.

Neki od simptoma i znakova koji će upozoriti roditelje da nešto nije u redu su: mlohavost mišića, nesposobnost sjedenja bez potpore u dobi od 8. mjeseci, odsustvo osmijeha, poteškoće hranjenja, upotreba samo jedne strane tijela...

Cerebralna paraliza je jedan od najučestalijih uzroka fizičke ometanosti djece. Javlja se u 2 do 3 slučaja na 1000 živorođene djece. Smatra se da u svijetu postoji oko 15 000 000 ljudi sa cerebralnom paralizom.²

Ostale poteškoće povezane s cerebralnom paralizom

Druga stanja koja ometaju rast i učenje djeteta koja mogu biti prisutna kod djeteta sa CP-om su: mentalna retardacija, konvulzije, problemi vida, oštećenja sluha, govorni poremećaji, problemi učenja, poremećaj pažnje i hiperaktivnost.³ Djeca s cerebralnom paralizom mogu imati smetnje i na spoznajnome, odnosno kognitivnom području, od blagih teškoća učenja do teške mentalne zaostalosti. Neki podaci govore da se učestalost mentalne zaostalosti kod djece s cerebralnom paralizom kreće od 50 do 70% (Fenell i Dikel, 2001; prema Kostović, 2007.). Kod djece s cerebralnom paralizom normalnog ili približno normalnog intelektualnog razvoja mogu postojati specifične spoznajne smetnje pojedinih područja, kao što su: vidna percepcija i vidno-prostorna analiza, smetnje pažnje, specifične jezičke teškoće i sl.⁴

Sekundarna oštećenja mogu biti: poremećaji rasta, poremećaji spavanja, poremećaji ishrane, komunikacijski poremećaji, problemi kontrole mokrenja, slinjenje, raspadanje zubi i bolesne desni.

Odgojne specifičnosti rada s djecom koja imaju cerebralnu paralizu

Roditelji

Edukacija roditelja, u smislu edukacije i rehabilitacije djece s cerebralnom paralizom, veoma je važna, obzirom da roditelji provode najviše vremena s djetetom, samim tim je i

¹ Vlatka Mejaški-Bošnjak. "Novija klasifikacija cerebralne paralize." u: *Zbornik radova: Cerebralna paraliza – izlječiva ili neizlječiva*, (priprema: Zvezdana Delić). Zagreb: Društvo invalida cerebralne i dječije paralize, 2007.

² Desa Jakupčević – Grubić. "Pristupi u terapiji cerebralne paralize." u: *Zbornik radova: Cerebralna paraliza – izlječiva ili neizlječiva*, (priprema: Zvezdana Delić). Zagreb: Društvo invalida cerebralne i dječije paralize, 2007.

³ Miroslav Pospiš. "Cerebralna paraliza" (12.10.2011)
www.roda.hr/article/read/cerebralna-paraliza (februar,2014)

⁴ Mirna Kostović. "Kognitivni razvoj djece s cerebralnom paralizom." u: *Zbornik radova: Cerebralna paraliza – izlječiva ili neizlječiva*, (priprema: Zvezdana Delić). Zagreb: Društvo invalida cerebralne i dječije paralize, 2007.

njihov uticaj najveći. Edukacija ostalih ukućana također je važna, ali roditelji su ti koji će rehabilitacijski program, dobijen radom stručnjaka različite specijalnosti, provoditi kod kuće.

Roditelji na odgoj i obrazovanje djece s cerebralnom paralizom utiču na razne načine: brigom za djecu, redovnim slanjem u škole, specijalne ustanove i slično, omogućavaju preplitanje znanja stručnjaka i roditelja, utiču na pravovremenost dobijanja adekvatne pomoći od strane stručnjaka, znaju sve informacije o stanju djeteta, njegovim potrebama, a u cilju što boljeg uspjeha, kako u cjelokupnom razvoju, tako i u odgoju i obrazovanju.

Rana intervencija

"Pojam rana intervencija označava proces informiranja, savjetovanja, edukacije i podrške djeci u ranoj dobi (i njihovim roditeljima) kod koje je utvrđeno stanje mogućeg odstupanja u razvoju, s visokim rizikom za daljnji razvoj." Rana intervencija obuhvaća i djecu s faktorom rizika za razvojno odstupanje. (Wrightslaw, 2008; prema Košiček i dr., 2009).⁵

Koncept rane intervencije u djetinjstvu započinje u Sjedinjenim Američkim Državama sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća,⁶ možemo ga podijeliti na dva područja od 0. do 3. godine, i od 3. do 5. godine⁷. Nemamo ujednačena načela rane intervencije u zemljama koje je provode, iako je svima zajedničko da ona počinje od rođenja i traje do polaska u školu, odnosno 6. ili 7. godine života.⁸ Jedan od uspješnijih je Norveški model, po kojem svako dijete s teškoćama u razvoju ima pravo na individualan plan i program sastavljen u saradnji s roditeljima. Po ovom modelu, dijete ima zakonom zagaranovano pravo na edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, koji daje preporuke za razvojni program svakog djeteta i prati njegov razvoj. Ovaj stručnjak dolazi u kuću djeteta, prije njegovog uključivanja u predškolski odgoj, a kasnije i u ustanovu za predškolski odgoj. Dijete ima pravo i na ličnog asistenta, a ustanove predškolskog odgoja imaju asistente za pomoć djeci (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005; prema Košiček i dr., 2009).

Rana intervencija je interdisciplinarni proces, koji se ostvaruje saradnjom stručnjaka različitih oblasti međusobno, u koji su uključeni roditelji.

Predškolski i školski odgoj i obrazovanje

Sa rastom samog djeteta potrebno je da se dijete uključi u vrtić, potom u školu, te da se osigura integracija djece kroz osobni rad, a prema njihovim sposobnostima i mogućnostima.

⁵ Tena Košiček, Darko Kobetić, Zrinjka Stančić i Ines Joković Oreb. "Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu." *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 45, br.1. (2009): 1-14.

⁶ M. Ljubešić. "Od teorijskih ishodište do primjene: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom." u: *Biti roditelj: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*, (ur. M. Ljubešić). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladež, 2003.

⁷ Dejana Horvat, Rana intervencija

<http://www.centar-odgojibrazovanje-goljak.skole.hr> (februar, 2014)

⁸ T. Košiček, D. Kobetić, Z. Stančić, I. Joković Oreb, "Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu":3.

Kada je u pitanju bliže okruženje, citirat ćemo član Zakona: „Interventnim, kompenzacijskim i rehabilitacijskim programima predškolskog odgoja i obrazovanja utvrđuju se ciljevi i zadaci, sadržaj, stručni kadar, obim, oblici i metodologija odgojno-obrazovnog rada sa djecom od šest mjeseci do uključivanja u obavezno predškolsko obrazovanje koja u svojoj obitelji nemaju uvjete za normalan razvoj, djecom iz obitelji ugroženog socijalnog i društvenog stanja, nepotpunih obitelji, djecom izbjeglih i raseljenih lica i djecom koja imaju smetnje u psihičkom i tjelesnom razvoju.”⁹

Djeca s cerebralnom paralizom moraju imati poseban pristup u području odgoja i obrazovanja, zdravstvene zaštite i socijalne skrbi.

Odgoj i obrazovanje djece s cerebralnom paralizom su specifični u pojedinim segmentima, te moraju zadovoljiti određene principe:¹⁰

- integraciju sa zdravom populacijom vršnjaka,
- odgoj i obrazovanje prema mogućnostima djeteta i
- medicinski postupak prema potrebama djeteta.

Djeca s cerebralnom paralizom trebala bi pohađati područnu školu, odnosno školu koja im pripada u odnosu na mjesto stanovanja. Nekad to nije moguće, pa je potrebno da se odgoj i obrazovanje ove kategorije djece odvija u specijalizovanom vrtiću ili školi, gdje djeluje tim stručnjaka za rad sa djecom sa posebnim potrebama.

Roditelji djece s cerebralnom paralizom su također, dio tima za rad s ovom populacijom djece. Model rada s djecom s cerebralnom paralizom je promjenjiv i dinamičan proces i treba ga prilagođavati, kako stanju svakog djeteta posebno, tako i potrebama svakog djeteta u pojedinim fazama razvoja.¹¹

Pored postojanja asistenta, koji bi trebao biti uključen u predškolski i školski aspekt razvoja djeteta sa cerebralnom paralizom, također je bitno uklanjanje i arhitektonskih barijera.

Individualni razvojno-obrazovni program

„...dijete s teškom cerebralnom paralizom koje ima duboke motoričke teškoće, možda neće imati uvjete za razvijanje jezika, razmišljanja ili vještina rješavanja problemskih situacija, zato što nije u stanju sudjelovati u aktivnostima koje unapređuju te vještine.

Jedini način pomoći djetetu da postigne svoj potencijal je sagledavanje njegovih individualnih posebnosti i rad prema individualiziranom, razvojnom terapijskom programu.“¹²

⁹ Član 25. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (“Službene novine Zeničko-dobojskog kantona”, br. 7/19)

¹⁰ Zlata Modrušan-Mozetič. *Cerebralna paraliza*, (ur. Irena deže-Starčević), Rijeka: Odjel gradske uprave za zdravstvo i spocialnu skrb, 2008.

¹¹ Ibid

¹² Greenspan, S., Wieder, S. i Simons, R., *Dijete sa posebnim potrebama- poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*, (prevela: Ilona Posokhova, prof), Perseus Publishing, SAD, ogranak Perseus Books L.L.C., Ostvarenje, Zagreb, 2003., str.8-9.

Naravno, prije izrade individualnog programa za svako dijete s posebnim potrebama, pa i dijete s cerebralnom paralizom, potrebno je sagledati život djeteta i steći uvid u njegove potrebe. Jedan od načina sagledavanja potreba djece s cerebralnom paralizom je primjena metode Davida Brandona¹³, koja je zasnovana na četiri tzv. "magneta brige": kontrola, vještine, bol i kontakt. U ovom radu primjena ove metode prikazana je kroz studij slučaja na osnovu intervjua s roditeljima.

Studija slučaja (sagledavanja potreba djeteta u cilju izrade individualnog razvojno-obrazovnog programa)

A. KONTROLA

Dječak ima 8 godina i pored cerebralne paralize, prisutan je vidan mentalni deficit. Nikad nije rađena kategorizacija. Slijep je, iako postoje mali ostaci osjeta svjetla. Dječak nema očuvanu kontrolu nad svojim životom. Ne ide u školu. Nije pokretan. Kod desne ruke jače je očuvana funkcija od lijeve. Nerazgovijetno govori. Uključen je u Kantonalno udruženje roditelja osoba i djece oboljelih od cerebralne paralize, mikrocefalije i hidrocefalusa "Dlan" Zenica. Roditeljima je potrebna dodatna finansijska pomoć; samo održavanje higijene je veoma skupo. Iznos koji je doznačen porodici od Centra za socijalni u rad u Zenici je 400 KM. Potrebne su mu ortoze za obje noge. Posjeduje neadekvatna invalidska kolica. Loše reaguje na lijekove protiv spazma mišića, pa ih ne koristi. Koristi medikamente za liječenje epilepsije. Roditelji su ga vodili na fizijatrijski tretman u Sarajevo. Liječi se u porodičnoj ambulanti u blizini mjesta gdje stanuje. Ranije je posjećivao fizijatra u Zavodu za medicinu rada u Zenici, vježbe nije mogao raditi zbog velike tjelesne težine. Jednom godišnje odlazi u Olovo na banjско liječenje. Voli vožnju automobilom. Otac je jako angažiran u Udruženju "Dlan". Borba za ovu kategoriju djece je njegov životni smisao i angažovan je na nizu projekata vezanih za pomoć djeci sa cerebralnom paralizom. Dječak živi u harmoničnoj porodici, roditelji i sestra su mu jako posvećeni. Njegovo rođenje je, za razliku od mnogih drugih porodica, uticalo na jačanje bliskosti i jedinstva porodice. Roditelji su vjernici i njegovo rođenje shvataju kao Božije određenje.

B. VJEŠTINE

Dječak do određenog stepena manipuliše desnom rukom, za razliku od nogu. Motorika desne ruke očuvana, za razliku od lijeve. Dječak svakodnevno uz pomoć roditelja vježba kod kuće oko 40 minuta; radi vježbe po Vojti. Porodica nikada nije imala stručnog asistenta, odnosno rehabilitacijsko-edukacijskog stručnjaka. Nije ovladao vještinom oblačenja odjeće... Pomoć roditelja je potrebna kod toaleta.

C. BOL

Konstantno je u krugu porodice i članova Udruženja "Dlan", pa usljed toga nema emocionalne boli vezane za odnos drugih ljudi prema njemu. Povremeno ima fizičku bol vezanu za stomatološke probleme. Pozitivno reaguje na određenu vrstu muzike. Nekih

¹³ David & Althea Brandon. "Jin i Jang načrtovanja psihosocialne skrbi." u: *Zbirka Duševno zdravlje v skupnosti* (ur. Vito Flaker). Ljubljana: Visoka škola za socialno delo, 1994.

zvukova se plaši. Roditelji ne posjećuju psihologa, smatraju da im nije potreban. Potpuno su pomireni sa situacijom u kojoj se nalaze.

D. KONTAKT

Kontakti koje ostvaruje su vezani isključivo za porodicu i Udruženje "Dlan". Miljenik je i članova šire porodice. Posebno voli druženje s malom djecom. Prema odraslim se ponaša selektivno, neke članove porodice izrazito voli, prema nekim ljudima je agresivan.

Šta možemo učiniti?

1. Obezbijediti prilaz za invalide u zgradi u kojoj dijete živi, kroz angažovanje društvene zajednice. Tako bi se roditelji znatno rasteretili.
2. Kontaktirati druge članove šire porodice i ispitati mogućnost njihovog većeg angažiranja oko svakodnevnice ispitivanog dječaka.
3. Jačati kapacitete porodice kroz psihološki tretman.
4. Pronaći način za pribavljanje ortoza i specijalnih invalidskih kolica.
5. Korisno bi bilo uključiti dijete u neki oblik prilagođene radne terapije.
6. Omogućiti prisustvo dječaka u nekom od dnevnih centara za djecu s posebnim potrebama, čime bi se omogućio bolji razvoj djeteta, a i majka bi mogla biti zaposena u struci, bar pola radnog vremena.
7. Obezbijediti prisustvo edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka u životu porodice i samog djeteta.

Umjesto zaključka

Tek nakon procjene djetetovog razvoja (psihološkog, socijalnog, kognitivnog,...), koju vrše različiti profili stručnjaka i koja je interdisciplinarna, te potpunog definisanja potreba djeteta, sagledanih iz perspektive roditelja, socijalnih, zdravstvenih radnika, kao i samog djeteta, moguće je pristupiti izradi individualnog razvojno-obrazovnog plana i programa rada s ovom kategorijom djece.

Literatura

- Brandon, David & Althea. "Jin i Jang načrtovanja psihosocialne skrbi." u: *Zbirka Duševno zdravlje v skupnosti* (ur. Vito Flaker). Ljubljana: Visoka škola za socialno delo, 1994.
- Greenspan, S., Wieder, S. i Simons, R., *Dijete sa posebnim potrebama- poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*, (prevela: Ilona Posokhova, prof), Perseus Publishing, SAD, ogranak Perseus Books L.L.C., Ostvarenje, Zagreb, 2003., str.8-9.
- Horvat, Dejana. Rana intervencija <http://www.centar-odgojio obrazovanje-goljak.skole.hr> (februar, 2014)
- Jakupčević – Grubić, Desa. "Pristupi u terapiji cerebralne paralize." u: *Zbornik radova: Cerebralna paraliza – izlječiva ili neizlječiva*, (priprema: Zvezdana Delić). Zagreb: Društvo invalida cerebralne i dječije paralize, 2007.
- Kostović, Mirna. "Kognitivni razvoj djece s cerebralnom paralizom." u: *Zbornik radova: Cerebralna paraliza – izlječiva ili neizlječiva*, (priprema: Zvezdana Delić). Zagreb: Društvo invalida cerebralne i dječije paralize, 2007.

- Košiček Tena, Kobetić Darko, Stančić Zrinjka i Joković Oreb Ines. "Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu." *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 45, br.1.(2009): 1-14.
- Ljubešić, M. "Od teorijskih ishodište do primjene: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom." u: *Biti roditelj: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*, (ur. M. Ljubešić). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladež, 2003.
- Mejaški-Bošnjak, Vlatka. "Novija klasifikacija cerebralne paralize." u: *Zbornik radova: Cerebralna paraliza – izlječiva ili neizlječiva*, (priprema: Zvezdana Delić). Zagreb: Društvo invalida cerebralne i dječije paralize, 2007.
- Modrušan-Mozetić, Zlata. *Cerebralna paraliza*, (ur. Irena deže-Starčević), Rijeka: Odjel gradske uprave za zdravstvo i spcijalnu skrb, 2008.
- Pospiš Miroslav. "Cerebralna paraliza" (12.10.2011) www.roda.hr/article/read/cerebralna-paraliza (februar,2014)
- Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju ("Službene novine Zeničko-dobojskog kantona", br. 7/19)

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada
Lektor: mr. Aida Rizvanović

Dr.sc. **Lejla Muratović**, doc.
Filozofski fakultet u Tuzli
Tuzla, BiH
lejamuratovic81@gmail.com

SPREMNOST NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA ZA PRIHVATANJE DIDAKTIČKO-METODIČKIH INOVACIJA U NASTAVI

Sažetak

Didaktičko-metodičke inovacije u nastavi predstavljaju svjesne i planirane novine (novus – nov; inovatio – novina, mijenjanje) koje se dešavaju u organizaciji odgojno-obrazovnog rada u školi i njenoj prostorno-tehnološkoj osnovi. Ovaj rad nudi rezultate istraživanja koje je imalo za cilj utvrđivanje spremnosti nastavnika osnovnih škola za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi, kao i ispitivanje prediktivne vrijednosti sociodemografskih varijabli, kao što su: vrsta škole, dob nastavnika, spol, te godine radnog iskustva, koje doprinose spremnosti nastavnika za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi. Za ocjenu mogućnosti pomenutih sociodemografskih varijabli da predvide spremnost nastavnika za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi upotrijebljena je višestuka regresijska analiza. Istraživanje je sprovedeno u četiri tuzlanske osnovne škole, na uzorku od 102 nastavnika. Od instrumenata korišten je anketni upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Rezultati istraživanja su pokazali da su nastavnici spremni za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija. Standardnom višestrukom regresijom utvrdili smo da niti jedna sociodemografska varijabla ne daje statistički značajan doprinos predikciji spremnosti nastavnika za prihvatanjem didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi. Također, rezultati istraživanja su pokazali da su nastavnici najotvoreniji za prihvatanje medijskih inovacija u nastavi.

Ključne riječi: *inovacije u nastavi, didaktičko-metodičke inovacije, medijske inovacije, spremnost nastavnika, prihvatanje inovacija*

THE READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR ACCEPTING DIDACTIC-METHODOLOGICAL INNOVATIONS IN THE TEACHING PROCESS

Abstract

The didactic-methodological innovations in the teaching process represent deliberate and planned novelty (novus – new; inovatio – novelty, changing) which is occurring in the organisation of the upbringing and education process in school and its spatial-technological basis. This paper provides research results about the readiness of primary school teachers for accepting didactic-methodological innovations in the teaching process, as well as examination of the predictive values of socio-demographic variables like: type of school, age, sex and working experience of the teacher, which certainly contribute to their readiness to accept didactic-methodological innovations in the teaching process. A multiple regression analysis was used to evaluate the capacity of the mentioned socio-demographic variables which predict the readiness of the teachers for accepting didactic-methodological innovations in the teaching process. This research was conducted in four primary schools in Tuzla, on a sample of 102 teachers. The instrument used hereby was a questionnaire especially constructed for this research. The results of this research have shown that the teachers are ready for accepting didactic-methodological innovations. Using the common multiple regression we have affirmed that not a single socio-demographic variable is providing a statistically significant contribution to the prediction of readiness of the teachers for accepting didactic-methodological innovations in the teaching process. The results of the research have also shown that teachers are the most willing to accept medial innovations in the teaching process.

Key words: *innovations in the teaching process, didactic-methodological innovations, medial innovations, the readiness of teachers, accepting innovations*

Uvod

Termin *inovacija* ima svoj korijen u latinskom jeziku i označava novinu (*novus* – nov; *inovatio* – novina, mijenjanje). Inovacija u nastavi podrazumijeva svjesne i planirane promjene u nastavi ili pojedinim dijelovima nastavnog procesa, za koje se smatra da će biti efikasnije od onoga što se prethodno činilo u organizaciji i izvođenju nastave i ostvarivanju njenih odgojno-obrazovnih zadataka.

Inovacije su ideje, praktični postupci ili objekti koje pojedinac ili određena organizaciona jedinica opaža kao nove, bez obzira kada su prvo otkriveni ili upotrebljeni (Silva & Shepard, 2001). Inoviranje nastave je proces uvođenja novih metoda, postupaka, alata, nastavnih sadržaja, kurikuluma, procedura mjerenja i praćenja nastave u odgojno-obrazovni proces i rad nastavnika (Rogers, 1995), odnosno, inovacije u nastavi su progresivne razvojne promjene u didaktičko-metodičkoj organizaciji nastave.

Kada govore o didaktičko-metodičkim inovacijama u nastavi, Vilotijević i Vilotijević (2008), navode sljedeću klasifikaciju:

1. *Inovacije u pripremi odgojno-obrazovnog rada* obuhvataju operacionalizaciju ciljeva na zadatke, planiranje i pripremanje odgojno-obrazovnog rada škole, planiranje nastavnog časa i sl.
2. *Organizacijske inovacije* obuhvataju organizaciju časa, primjenu pojedinih oblika nastavnog rada, nastavne sisteme, nastavne metode, artikulaciju nastave, elemente vanjske organizacije nastave (raspored časova).
3. *Medijske inovacije* odnose se na primjenu didaktičkih medija.
4. *Evalucijsko-dokimološke inovacije* obuhvataju praćenje i vrednovanje rada učenika, te praćenje i vrednovanje svih vidova rada škole.

Svojom frazom „Panta rei“ Heraklit je ukazao na promjenljivost svega, na to da „sve teče, sve se mijenja“, i ne sluteći o vremenu u kojem je ta promjenljivost, prolaznost, prevaziđenost, obilježje svakog trenutka, vremenu 21. stoljeća. Živimo u vremenu u kome svakog trenutka u svakoj oblasti života dolazi do novih otkrića, pronalazaka i ideja. Toffler (1970; prema Suzić, 2012) napominje da nepismeni u budućnosti neće biti oni koji ne znaju pisati, nego oni koji ne znaju učiti. Inovativnost tako postaje zahtjev vremena. Vilotijević (2001) ističe da su upravo inovacije oslonac, smjernica i garant da škola neće zaostati iza društvenih i tehnoloških promjena u svijetu koji se mijenja. Da bi odgovorio ovim zahtjevima nastavnik mora biti spreman svakodnevno da uči, usvaja nova znanja iz oblasti multimedijalnog učenja, ali i da se usavršava u pedagoškom, psihološkom i općesocijalnom smislu.

Izazovi i promjene koje se dešavaju u svim segmentima života i rada, određuju odgoj i obrazovanje ključnim momentom suočavanja sa novonastalim prilikama. U praksi odgoja i obrazovanja ključni nositelji tih promjena su nastavnici (Anđić, 2007). Nastavnik, stoga, mora da se stalno usavršava i obrazuje, kako bi ostao spreman da adekvatno odgovori na izazove koje pred njega postavlja moderno vrijeme. Stevanović i Stevanović (2010) ističu da je upravo spremnost nastavnika za stručno usavršavanje i prihvatanje inovacija u nastavnom procesu, jedan od ključnih faktora za uspješno osavremenjavanje nastave. Mitić (1999) među

faktorima koji utiču na uspješno prihvatanje inovacija u nastavi navodi sljedeće: pozitivan odnos nastavnika prema inovacijama, jasno razumijevanje inovacije, inovacija treba da je u okvirima nastavnikovih sposobnosti, obezbjeđenje neophodnih resursa za inovaciju, administrativne i organizacione pripreme, vrijeme neophodno za prihvatanje inovacija.

U svjetlu novih globalnih promjena novi mediji i nove tehnologije obrazovanja, odnosno informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) postavljaju nove zahtjeve pred odgojno-obrazovne sisteme. Pod uticajem naučnog i tehničko-tehnološkog progressa neophodna je primjena savremenih nastavnih sredstava i pomagala. Vrclj i Mušanović (2001) navode da mnogi nastavnici upravo u tehnologiji vide katalizator promjena i razvoja. Osmišljena upotrebe savremenih medija, ističe Đorđević (2009), uticaće na pozitivno sažimanje informacija, stvaranje raznovrsnijih, dinamičnijih i kompleksnijih znanja koja će biti bliže savremenim potrebama i zahtjevima. Pri tome, neophodno je imati na umu da škola ne može da se podredi tehnici i tehnologiji, već treba da pomogne nastavnicima i učenicima da shvate njene mogućnosti, kao i ograničenja i nedostatke, kako bi je koristili na najprimjereniji način. Cilj uvođenja inovacija, ističe Suzić (2005), nije demonstracija „moći“ ili stručne kompetencije nastavnika, nego unapređivanje nastavnog procesa. Od tehnike se ne smije očekivati više od onoga što ona može da pruži, ali ni manje od onoga što je ona to objektivno u stanju. Stoga, Anđić (2007) ističe da učenje koje se temelji na multimedijskoj tehnologiji i takvom pristupu postaje sve više popularno, što je u skladu s galopirajućom informatizacijom društva i životom u tzv. „informatičkoj eri“.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja

Temeljni cilj našeg istraživanja sastoji se u utvrđivanju spremnosti nastavnika osnovnih škola za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi. Iz ovako formuliranog cilja, proizilaze i *zadaci istraživanja*:

1. Utvrditi prediktivnu vrijednost sociodemografskih varijabli, kao što su: škola, spol, godine radnog staža, godine starosti, te područje rada (predmetna ili razredna nastava) spremnosti nastavnika za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi.
2. Utvrditi za koju vrstu didaktičko-metodičkih inovacija su nastavnici najotvoreniji.

Hipoteze istraživanja

U ovom istraživanju pošli smo od *glavne hipoteze* da će nastavnici osnovnih škola pokazati spremnost za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi. Pored glavne, u radu su definisane i *podhipoteze*:

1. Sociodemografske varijable, kao što su: spol, godine radnog staža, područje nastave (predmetna ili razredna nastava) ne predstavljaju statistički značajne prediktore spremnosti nastavnika za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija.
2. Nastavnici će pokazati najviši stepen otvorenosti za prihvatanje medijskih inovacija u nastavi.

Uzorak

Uzorak našeg istraživanja činili su nastavnici četiri tuzlanske osnovne škole, i to: 27 nastavnika O.Š. Jala (26,5%), 26 nastavnika O.Š. Mejdan (25,5%), 22 nastavnika O. Š. Kreka (21,6%) i 27 nastavnika O.Š. Sjenjak (26,5%). S obzirom na *spol*, u istraživanju je učestvovalo 66 nastavnica (64,7%) i 36 nastavnika (35,3%). Kada je u pitanju struktura uzorka prema *području nastave*, u istraživanju je učestvalo 43 nastavnika (42,2%) razredne i 59 nastavnika (57,8%) predmetne nastave. S obzirom na kategoričku varijablu *starosna dob*, istraživanjem je bilo obuhvaćeno 17 nastavnika (16,7%) koji imaju od 20 do 30 godina starosti, 32 nastavnika (31,4%) od 30 do 40 godina starosti, 31 nastavnika (30,4%) od 40 do 50 godina starosti, 21 nastavnika (20,6%) od 50 do 60 godina i 1 nastavnika (0,9%) koji ima preko 60 godina. Kada je u pitanju struktura uzorka prema *godinama radnog staža* nastavnika, istraživanjem je obuhvaćen 21 nastavnika (20,6%) koji radi do pet godina u nastavi, 32 (31,4%) nastavnika koji imaju šest do petnaest godina radnog iskustva, 37 (36,3%) nastavnika koji imaju šesnaest do dvadeset i pet godina radnog staža i 12 (11,8%) nastavnika koji rade duže od dvadeset i pet godina.

Instrumenti

Za prikupljanje podataka primijenjena su dva instrumenta:

- *Upitnik o socio-demografskim prilikama ispitanika*
- *SNZPI (Spremnost nastavnika za prihvatanje inovacija)* je instrument koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Instrument se sastoji iz dva dijela. U osnovi prvog dijela instrumenta je petostepena skala Likertovog tipa sa 20 tvrdnji. Drugi dio instrumenta sastoji se od dva pitanja višestrukog izbora, na koja nastavnici odgovaraju zaokruživanjem ponuđenih opcija u vezi sa vrstom didaktičko-metodičkih inovacija za koju pokazuju najviši stepen spremnosti i otvorenosti. Za *SNZPI* računali smo *Alpha-Cronbach koeficijent pouzdanosti* mjernog instrumenta, te dobili podatak da on na našem uzorku iznosi $\alpha = 0,86$.

Način realizacije istraživanja

Istraživanje je obavljeno u četiri tuzlanske osnovne škole u toku školske 2013/2014. godine. Nastavnici su odgovarali na dva instrumenta. Za obradu podataka dobivenih instrumentima, korišten je softver SPSS 17 (Statistical Package of Social Sciences).

Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

Cilj našeg istraživanja bio je ispitati spremnost nastavnika osnovnih škola za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi. Prema postavljenoj hipotezi očekivali smo da će nastavnici osnovnih škola pokazati spremnost za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija. Spremnost nastavnika za prihvatanje inovacija utvrđena je instrumentom *SNZPI*, koji se sastoji od 20 tvrdnji. Teorijski raspon skorova za cio instrument distribuira od 20 (otpori nastavnika inovacijama) do 100 (maksimalna spremnost za prihvatanje inovacija).

Budući da instrument *Spremnost nastavnika za prihvatanje inovacija* nije standardiziran, u istraživanju se nije mogao primijeniti bilo kakav vanjski reper (tačka za poređenje). Kako bi

se dali odgovori na pitanja koja nameće cilj našeg istraživanja, analizirali smo distribuciju skorova na instrumentu. Osnovni deskriptivni pokazatelji dati su u Tabeli 1.

Tabela 1: Deskriptivna statistika ostvarenih rezultata na instrumentu SNZPI

	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Min	Max
SNZPI skor	102	89,24	6,02	20	100

Deskriptivni pokazatelji u Tabeli 1 ukazuju da je prosječna vrijednost na instrumentu *Spremnost nastavnika za prihvatanje inovacija* iznad teorijskog prosječnog skora koji bi se mogao očekivati. Međutim, da bismo preciznije dali odgovore na pitanje koliko nastavnika pokazuje spremnost za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi, na osnovu dobivene aritmetičke sredine i standardne devijacije, izvršili smo kategorisanje ispitanika na one koji pokazuju spremnost za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija i one koji se protive uvođenju novina u nastavi. Kriterijum koji je korišten za takvo cut off kategorisanje bila je jedna standardna devijacija od prosječnog rezultata. Na ovaj način dobili smo podatke da od ukupnog broja ispitanih nastavnika (N = 102), njih 91 (89,22 %) pokazuje spremnost za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija, dok njih 11 (10,78 %) pokazuje izvjestan otpor za uvođenje novina u nastavi. Do sličnih rezultata došli su Stevanović i Stevanović (2010), koji su sprovedli istraživanje s ciljem utvrđivanja spremnosti nastavnika za e-učenje. Rezultati istraživanja su pokazali da je 85% ispitanih nastavnika izrazilo spremnost da usavršava svoja znanja o primjeni ICT u nastavi. Ovi rezultati su veoma ohrabrujući, te nam ukazuju na otvorenost nastavnika za uvođenjem novina u nastavni proces. Tehnološke promjene i nove informacijske tehnologije od nastavnika traže kreativnost, znanja i vještine oblikovanja nastave savremenim računarskim multimedijalnim alatima. Nastavnik, stoga, mora da se stalno usavršava i obrazuje, kako bi ostao spreman da adekvatno odgovori na izazove koje pred njega postavlja moderno vrijeme. Pedagoška vrijednost ovog nalaza ogleda se u činjenici da je upravo spremnost nastavnika za stručno usavršavanje i prihvatanje inovacija u nastavnom procesu, jedan od ključnih faktora za uspješno osavremenjavanje nastave.

Dalje, u radu smo nastojali utvrditi prediktivnu vrijednost sociodemografskih varijabli, kao što su: škola, spol, godine radnog staža, godine starosti, te područje rada (predmetna ili razredna nastava) nastavnika za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi. Prema postavljenoj hipotezi očekivali smo da navedene sociodemografske varijable neće predstavljati statistički značajne prediktore spremnosti nastavnika za prihvatanje inovacija.

Za testiranje ove hipoteze upotrijebili smo standardnu višestruku regresiju, uz pomoć koje smo testirali prediktivnu vrijednost nezavisnih varijabli (škola, spol, godine radnog staža, godine starosti, područje nastave) opštem skoru spremnosti nastavnika za prihvatanje inovacija u nastavi. Uz pomoć metode enter unijeli smo sve nezavisne varijable tretirane u ovom istraživanju, te dobili model prikazan u Tabeli 2.

Tabela 2: Standardna višestruka regresija za spremnost nastavnika za prihvatanje inovacija i prediktorske varijable

Model	R	R ²	Korigovani R ²	Standardna greška	F	p
1	0,366 ^a	0,134	0,088	0,753	2,961	0,016

a. Prediktori: škola, spol, godine staža, godine starosti, područje nastave

b. Zavisna varijabla: Spremnost nastavnika za prihvatanje inovacija

Rezultati u Tabeli 2 nam ukazuju da regresijski model, gdje kao prediktorske varijable imamo *školu, spol, godine staža, godine starosti i područje nastave*, objašnjava 8,8% varijanse ukupnog skora spremnosti nastavnika za prihvatanje inovacija, $F(5,96) = 2,961$; $p > 0,001$, odnosno da oko 8,8% varijanse rezultata varijable *spremnost nastavnika za prihvatanje inovacija* možemo objasniti uz pomoć prediktorskih varijabli. Ukoliko pogledamo vrijednost $p = 0,016 > 0,001$ u Tabeli 2, možemo zaključiti da se ne radi o statistički značajnom modelu, odnosno da navedene sociodemografske varijable ne predstavljaju statistički značajne prediktore spremnosti nastavnika za prihvatanje inovacija. Do sličnih rezultata došla je u svom istraživanju i Anđić (2007), baveći se pitanjem korištenja savremene obrazovne tehnologije i njenim mnogobrojnim mogućnostima među nastavnicima različite stručne spreme, radnog iskustva i godina starosti. Rezultati istraživanja su pokazali da nema statistički značajnih razlika među ispitanicima s obzirom na pomenute varijable.

Drugim zadatkom našeg istraživanja nastojali smo utvrditi za koju vrstu didaktičko-metodičkih inovacija su nastavnici najotvoreniji, odnosno koje inovacije najlakše prodiru u nastavu. Pretpostavili smo da će to biti medijske inovacije. Da bismo ispitali ovu hipotezu nastavnicima smo ponudili pitanje višestrukog izbora, sa zadatkom da zaokruže onu vrstu didaktičko-metodičke inovacije koju smatraju najpotrebnijom u nastavnoj praksi. 59% ispitanih nastavnika odgovorilo je da su nastavnici najotvoreniji za medijske inovacije, 31% nastavnika podržava evaluacijsko-dokimološke inovacije, 8% nastavnika pokazuje otvorenost za organizacijske inovacije, dok 2% ispitanih nastavnika pokazuje otvorenost za inovacije u pripremi odgojno-obrazovnog rada. Dobiveni hi-kvadrat iznosi $\chi^2 = 82,01$ i navodi nas na zaključak da se dobiveni odgovori statistički značajno razlikuju od onih koje bi nastavnici dali slučajno. Ove rezultate smo i očekivali, jer kako napominje Smith (2006) inovacije zasnovane na napretku računarskih nauka i informacionih tehnologija se usvajaju znatno brže i prodiru u nastavni proces. Multimedija i nove tehnologije omogućavaju nastavnicima nov, inovativan pristup poučavanju, a učenicima donose mogućnost bržeg, dostupnijeg i funkcionalnijeg učenja. Anđić (2007) upozorava na sve prisutniju tranziciju od tradicionalnih načina poučavanja i učenja k savremenijim, novim metodama i tehnologijama koje diktira nova paradigma učenja u svjetlu globalnog informatičkog društva. Nastava tako postaje očiglednija, dinamičnija, povećava se unutrašnja i spoljašnja motivacija učenika, a znanja učenika postaju trajnija. Sve više se koriste video projektori, aktivne elektronske table, mikrokamere za prezentovanje trodimenzionalnih modela. Elektronske enciklopedije i internet predstavljaju značajne izvore informacija koje učenici i nastavnici koriste u sticanju novih znanja. Nova tehnologija pruža mogućnost nastavniku da podiže kvalitet poučavanja i da obezbijedi dvostranu komunikaciju u nastavi.

Zaključak

Inovativnost u nastavi javlja se kao zahtjev vremena da bi škola mogla pripremiti učenika za život u kome se neprestano u svim oblastima života dešavaju inovacije. Da škola ne bi zaostala za društvenim i tehnološkim promjenama koje se dešavaju u svijetu neophodno je permanentno uvoditi inovacije u nastavni proces.

Istražujući spremnost nastavnika osnovnih škola za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija u nastavi, na uzorku od 102 nastavnika iz četiri tuzlanske osnovne škole, došli smo do rezultata koji dozvoljavaju da se izvedu osnovni zaključci i time daju odgovori na postavljene hipoteze.

Primjenom metode cut off kategorisanja, dobili smo podatke da od ukupnog broja ispitanika (N = 102), njih 91 (89,22%) pokazuje spremnost za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija, dok 11 ispitanih nastavnika ili 10,78% pokazuje izvjestan otpor za uvođenje novina u nastavi. Ovim rezultatom *potvrđena je glavna hipoteza našega istraživanja, kojom smo pretpostavili da će nastavnici pokazati spremnost za prihvatanje inovacija u nastavi.*

Naprijed prikazani rezultati standardne višestruke regresije idu u pravcu prihvatanja prve podhipoteze našeg istraživanja da *sociodemografske varijable: spol, godine radnog staža, područje nastave (predmetna ili razredna nastava) ne predstavljaju statistički značajne prediktore spremnosti nastavnika za prihvatanje didaktičko-metodičkih inovacija.*

59% ispitanih nastavnika pokazuje najviši stepen spremnosti za prihvatanje inovacija iz oblasti korištenja novih medija u nastavi. Ovi rezultati nam dozvoljavaju da *prihvatimo drugu podhipotezu našeg istraživanja.*

Na osnovu teorijskog razmatranja problema i rezultata empirijskog dijela istraživanja, možemo izvesti zaključak da je spremnost nastavnika za stručno usavršavanje i prihvatanje inovacija u nastavnom procesu, jedan od ključnih faktora za uspješno osavremenjavanje nastave. Stoga, nastavnik, kao nositelj promjena u praksi odgoja i obrazovanja, mora biti spreman svakodnevno da uči, te da se usavršava, kako bi adekvatno odgovorio na izazove koje pred njega postavlja moderno vrijeme.

Literatura

- Anđić, D. (2007). Obrazovanje učitelja i suvremena obrazovna tehnologija u području odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj. *Informatologia*, 40, 2, str. 126 – 131.
- Đorđević, J. (2009). Individualizacija i inoviranje nastave i učenja u školi 21. veka. *Pedagoška stvarnost*, LV, 7 – 8, str. 673 – 685.
- Mitić, V. (1999). *Inovacije i nastava*. Novi Sad: Budućnost.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Silva, M. K. & Sheppard, S. D. (2001). *Enabling and Sustaining Educational Innovation*. Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition.

- Smith, K. M. (2006). Higher Education Culture and the Diffusion of Technology in Classroom Instruction. In: Metcalfe, A. S. (ed). *Knowledge Management and Higher Education – A Critical Analysis*. Hershey – London: Information Science Publishing, pp. 222–241.
- Stevanović, V. i Stevanović, M. (2010). Spremnost visokoškolskih nastavnika za inovacije u radu pomoću IKT i e-učenja. *Tehnika i informatika u obrazovanju*. 3. Internacionalna Konferencija, Tehnički fakultet Čačak, str. 258 – 265.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2012). *Futurologija u pedagogiji i socijalnim naukama*. Banja Luka: EKTOS.
- Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 3*. Sarajevo: BH most.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2008). *Inovacije u nastavi*. Učiteljski fakultet u Vranju.
- Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2001). *Prema pedagoškoj futurologiji (škola budućnosti)*. Rijeka: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Alma Bajrektarević

Mr.sc. **Jasmin Hodžić**
Srednja mašinsko-saobraćajna škola
Mostar, BiH
lingvostop@yahoo.com

SINTAKSIČKI AMBIGVITET KAO IZVOR BOSANSKOG HUMORA

Sažetak

Na odabranim primjerima bosanskog humora u ovom radu su analizirane sintaksički dvosmislene strukture u bosanskom jeziku, Cilj rada jeste pronaći izvore dvosmislenosti i kategorizirati tipove ambigviteta na sintaksičkom nivou. U korpusu su analizirani samo oni primjeri koji su bazirani na posebnim sintaksičko-semantičkim karakteristikama.

Ključne riječi: *strukturna dvosmislenost, sintaksa, humor, bosanski jezik*

SYNTACTIC AMBIGUITY AS A SOURCE OF BOSNIAN HUMOR

Abstract

On selected examples of Bosnian humor we analyze the ambiguous syntactic structures in Bosnian language. The aim of this paper is to investigate the sources of such ambiguities and categorize all types of ambiguity at the syntactic level. We treat only those humor sentences examples which are based on specific syntactic-semantic characteristics.

Key words: *syntactic ambiguity, syntax, humor, Bosnian language*

Uvod

Prije nego dam definiciju sintaksičkog ambigviteta, reći ću da će u ovom radu eksperimentalno biti ispitana prisutnost sintaksičkog ambigviteta (strukturne dvosmislenosti) na užem (testnom) korpusu bosanskih viceva, kao reprezentativnom primjeru bosanskog humora. To su tzv. jezički utemeljeni vicevi, tj. vicevi kreirani igrom jezika, gdje se humoristički efekt realizuje upravo kroz višestruku mogućnost tumačenja jezičke strukture, a ne na nekoj "priči" koja je smiješna sama za sebe. Metodom sintaksičko-semantičke analize odabranog užeg korpusa tekstova, cilj je dovesti u vezu strukturna obilježja bosanskog jezika i ekvivalentni semantički potencijal, što nerijetko dovodi do formiranja struktura koje za posljedicu imaju i blokadu u komunikacijskom kanalu, dvosmislene iskaze, ili nepravilno strukturiranje izraze, što može izazvati i komične efekte. Zapravo, radi se o pismenosti na nivou rečenice.

Ono što je zajedničko humoru i jeziku jeste kreativnost i igra sa formom, i u tom smislu verbalno izražen humor predstavlja najviši domet kreativnosti na jezičkom planu. Osim toga, činjenica da humor predstavlja neizostavni deo svakodnevnog upotrebe jezika opravdava teme ove vrste jer, čini se da lingvistika dobija svoj puni smisao tek onda kada se bavi stvarnom upotrebom jezika u realnom kontekstu (Prodanović-Stankić 2013: 1).

Šta je sintaksički ambigvitet?

Termin ambigvitet izveden je od engl. *ambiguity*, što znači *dvosmislenost*, *duplo značenje*, *dvoznačnost*, a kao lingvistički termin odnosi se na različite mogućnosti interpretacije jezičkog izraza ili jezičkog iskaza, a s obzirom na njegov sastav i strukturu, a ne na leksičku višeznačnost. Zato su poznata dva tipa ambigviteta u lingvistici, i to:

- *sintaksički (gramatički) ambigvitet*, i
- *semantički ambigvitet*.

Također, neki će ovdje još dodati i *leksički* ambigvitet, koji se po svojim obilježjima ustvari može svesti pod semantički, jer je po definiciji semantički ambigvitet prisutan onda kada rečenica sadrži riječi ili sintagme koje imaju više od jednog značenja, dok se leksički ambigvitet uglavnom odnosi na tradicionalni pojam višeznačnosti riječi, ili polisemije.¹

Sintaksički (strukturni) ambigvitet je primjer dvoznačnog (dvosmislenog) rečeničnog ili sintagmatskog obrasca, u kojem veze među konstituentima i/ili sintaksičke funkcije datih konstituenata direktno utiču na značenje samog izraza. Bitno za sintaksički ambigvitet jeste da se on ne zasniva na dvosmislenosti jedne riječi, već na dvosmislenosti koje proizlaze iz odnosa među riječima i dijelovima rečenice. Za razliku od semantičkog ambigviteta u kojem sintaksička struktura u svakoj od mogućih interpretacija ostaje ista, a pojedinačne riječi se tumače različito, kod sintaksičkog ambigviteta se isti sklop riječi interpretira različito po sintaksičkoj strukturi, a time i cijeli iskaz dobija novo značenje. Kod nas pak ova tema još nije bila ozbiljnijim predmetom istraživanja.

Međutim, višebrojni su primjeri podvrsta sintaksičkog ambigviteta u našem jeziku, a ovaj tip dvosmislenosti najčešće je prisutan u novinskim naslovima, zatim u pravnom (administrativnom) diskursu, u vicevima, u kolokvijalnom jeziku, i sl. Neke od primjera sintaksičkog ambigviteta možemo vidjeti u sljedećim rečenicama:

- (1) *Pozdrav tebi i tvojim prijateljima iz Crne Gore;*
- (2) *Dočekali smo čovjeka sa smiješkom;*
- (3) *Najviše volim svježe meso i jaja;*
- (4) *Djeca se vode za ruke;*
- (5) *Veležu je nemoguće uzeti naslov;*
- (6) *Hoće da konja sahrani s tatom;*
- (7) *Otac mu je rušio kapitalizam, pa ga on sad mora braniti;*
- (8) *Više voli majku od oca;*
- (9) *Sestra mi je došla kući;*
- (10) *Prijavljeni su za odlazak u pljačku, itd.*

Za interpretaciju i moguće dileme, pitamo se: Da li su prijatelji iz Crne Gore, ili je pozdrav iz Crne Gore; da li je čovjek došao sa smiješkom ili je dočekan sa smiješkom; da li su svježi i meso i jaja, ili samo meso; da li mi vodimo djecu za ruke, ili se djeca sama vode za ruke; je li Velež ima ili ne može da ima naslov prvak; da li tata sahranjuje ili biva sahranjen; koga on

¹ Više o teoriji ambigviteta u filozofiji i lingvistici može se naći u B.S. Gillon (1990).

mora braniti, oca ili kapitalizam; da li više voli majku nego oca, ili nego otac, ili pak očevu majku; je li moja sestra došla svojoj ili mojoj kući; te da li je neko prijavljen da ide ili zato što ide u pljačku, i sl.

Ovdje treba istaći i direktnu vezu sintaksičkog ambigviteta i teorije humora, jer: „Do poente vica se dolazi različitim leksičkim i sintaksičkim sredstvima, a sama poenta se obično poklapa sa preokretom na semantičkom nivou” (Prodanović-Stankić 2013:65).

Poznat je i historijat bavljenja ovim problemom, kroz pronalazke veza između lingvistike i humora. Prve analize izvršene su sredinom osamdesetih godina prošlog vijeka, kada je razvijena tzv. *Semantička teorija humora*, Viktora Rasina, koja je kasnije proširena, pa je prerasla u *Opću teoriju verbalnog humora*, koja pak još uvijek treba da se dopunjava i doraduje, ali je značajan doprinos izučavanju humora iz perspektive lingvistike (v. Prodanović-Stankić 2013).

Sintaksički ambigvitet kao izvor bosanskog humora

Poznato je kako je humor direktno povezan sa socio-kulturalnim obilježjima različitih civilizacijskih krugova, naroda, društvenih grupa, i sl. Također, važan aspekt u stvaranju humorističkog efekta poruke jeste sam jezik, odnosno, njegova struktura. Zato nije rijedak slučaj da je recimo ono što je Britancima smiješno, Bosancima nije, ili da se neki humoristički tekstovi teško mogu prevesti s jednog jezika na drugi. Naravno, postoji i procenat univerzalnih, zajedničkih obilježja humora i načina stvaranja humorističkog efekta, gdje je i prevodivost stoprocentno ostvariva.

Već je bilo reči o tome da se engleski i srpski suštinski ne razlikuju po tome na koji način i kojim sredstvima se pomoću jezika kao sistema izražava humor. U oba jezika se koriste sve one mogućnosti koje jezik pruža da bi se, najčešće, stvorila određena vrsta dvosmislenosti i dvoznačnosti, koja predstavlja osnovu za suprotnost skripta, a kasnije razrešenje te suprotnosti dovodi do odgovarajućeg efekta (Prodanović-Stankić 2013: 368).

A, da se u lingvističkim aspektima humorističkog teksta, povezanim s društvenim i kulturalnim kontekstom, mogu direktno vidjeti i izvori humora, dokazuje i citat:

Naime, društveni i kulturni kontekst su neizostavni kada je humor u pitanju, pošto mnogi vicevi i šale, odnosno humoristički efekat uopšte, u velikoj mjeri zavise od kulturnih modela i znanja koje dele govornici jednog jezika. Upravo je to elemenat koji otežava ili ponekad, onemogućava prevođenje određenih šala, dosetki i sl. (Prodanović-Stankić 2013:5).

Ovdje ćemo na odabranom korpusu analizirati samo prisutnost ambigvitetnih struktura i uraditi sintaksičko-semantičku analizu, bez obzira na vrstu humorističkih tekstova. Vidjećemo u rezultatima analize i neka zajednička obilježja ovog tipa ambigvitetnih struktura, za razliku

od općih strukturno ambivalentnih izraza, kojima za uzrok može stajati npr. red riječi, kongruencija, određeni tip transpozicije ili funkcionalne preobrazbe, i slično.

Kako ćemo vidjeti, na primjeru viceva često se radi o elidiranim strukturama², ili tipovima rečenične kondenzacije, te primjerima dvostruko shvaćenih referencijalnih struktura, među ostalim tipovima i kombinacijama sintaksičkog ambigviteta.

Dakako, u svemu važnu ulogu ima i kontekst (promjena konteksta), a s obzirom da su vicevi često kratke izražajne forme, izdvojene iz konteksta, time je višestruki kontekst više vjerovatan.

„Dvosmislenost na nivou rečenice nastaje kada se pogrešno protumače sintaksičke funkcije u rečenici. Naravno, najčešće rečenice uzete van konteksta pružaju mogućnost za takvo tumačenje” (Prodanović-Stankić 2013: 80).

Ovdje treba spomenuti i jedno opće obilježje sintaksički ambigvitetnih struktura (koje se povezuje s činjenicom da je dvosmislenost često prisutna npr. u novinskim naslovima, u dijelovima administrativnih tekstova – pravilnika, tačaka, zakona; u kolokvijalnom diskursu, i sl.). Dakle, kako navodi Lajons (Lyons 1968), ambigvitet je ovdje manje vidljiv kada su dati primjeri integralni dio teksta iz čijeg okruženja (konteksta) se može razumjeti pravo značenje, odnosno: „Many of these phrases are not subject to misinterpretation when they are actually used in sentences, because either the rest of the sentence or the general context in which the language operates makes it certain, or at least very probable, that one interpretation rather than the other is the correct one“ (Lyons 1968: 214).³ Tu se dakle radi o pojavi eliptičnih i elidiranih (dvosmislenih) struktura.

Pogledajmo i neke primjere.

(1) *Šta radi Mujo kad završi pravni fakultet? Pređe na ekonomski!*

U primjeru (1) imamo elidiranu strukturu, izostavljeni objekt u primjeru poput: (1a) *Završiti fasadu na zgradi fakulteta. Prenijeti skelu na drugi fakultet.* Također, razlog je moguće ustaljeno tumačenje sintagme *završiti fakultet* kao *dipomirati*, gdje se radi o (ne)uvrštanju objekta u sastav predikata, ako predikat shvatimo kao frazeološki.

(2) *Konobarica: Izvolite?*

Gost: Jack Daniels!

Konobarica: Fata iz Tuzle, drago mi je!

U primjeru (2) pududara se ime najpoznatije američke marke viskija (alkoholno piće), sa ličnim imenom i prezimenom; a s obzorom da se također radi o elidiranoj strukturi (2a) *Ja ću viski Jack Daniels*; dobijamo moguće tumačenje (2b) *Ja sam Jack Daniels*. Ovdje je dakle iskazan samo objekt/imenski dio predikata, a subjekt i predikat su elidirani.

² U terminologiji moderne lingvistike elidirane i eliptične strukture se često označavaju pod terminom *gaping* (eng. *zjapeći, otvoreno, izbijanje*) (v. Riđanović 2012).

³ Mnogi od ovih (dvosmislenih) izraza nisu predmet nerazumijevanja kad su stvarno upotrebjeni u rečenicama, bilo zbog ostatka rečenice ili generalno zbog konteksta u kojem jezički operatori značenje čine određenim; ili na kraju što je vrlo vjerovatno, jednom značenju se u većem stepenu nego drugom daje epitet ispravnog.

Zanimljiv je i primjer elidirane adverbijalne odredbe, pa je izraz podložan promjeni konteksta, kao u sljedećem primjeru.

(3) *Prolazi Mujo pored prosjaka, a on mu jedan pruža ruku i kaže: „Brate, nisam jeo tri dana!“ A Mujo mu odgovara: „Moraš brate, makar na silu.“*

Dakle, u primjeru (3) ne navodi se adverbijalna odredba uzroka, te se stoga ona po uobičajenom modelu tumačenja u kontekstu podrazumijeva, sve dok se kontekst ne promijeni. Transformisano, (3a) *Zbog bolesti nisam jeo tri dana/ne mogu jesti već tri dana;* I (3b) *Nemam ništa da jedem već tri dana.* Ovdje je prisutna sprega sintaksičkog i semantičkog ambigviteta, s obzirom na najmanje dvostruku mogućnost interpretacije modalnog glagola *moći*, kao deonički modalno značenje (lična mogućnost), i epistemički modalno (faktivna, objektivna mogućnost), u primjeru poput (3c) *Tri dana nisam ništa mogao jesti.*

Poseban tip sintaksičkog ambigviteta imamo i kod miješanja dvije vrste adverbijalne odredbe, također uz eliziju, kao u primjeru (4).

(4) *Došli cura i momak na Stari most. Kaže momak: E odavde je skočila moja bivša. Cura: Iz depresije? Momak: Ma jok, iz Čapljine!*

U primjeru (4) ambigvitetni adverbijal u jednom slučaju se odnosi na elidirani oblik imenskog predikata (4a) *Cura je iz Čapljine*, a u drugom kao adverbijalna odredba uzroka na predikat iskazan u rečenici.

Jedan tip elizije prisutan je i u primjeru (5).

(5) *Pitali Mostarca što bi učinio da na bingu osvoji 10 miliona eura.*

- *Vratio bih prvo neke dugove.*

A što bi učinio s ostalim?

- *Ostali nek' čekaju!*

Primjer (5) sporni pridjev *ostali* u prvom slučaju se odnosi na (5a) *ostali dio novca*, a u slučaju (5b) *ostali dugovi*.

U svim prethodnim primjerima elizije, uz eliziju se može govoriti i o referenciji, odnosno, uz kongruentne strukture prisutna je dvostruka mogućnost referencije. To je pak više vidljivo na sljedećem primjeru:

(6) *Javlja se Mujo u hitnu pomoć:*

- *Moja Fata ima temperaturu!*

Pa, koliko je visoka? Treba li da dođemo da je skinemo?

- *Pa, oko metar i šezdeset.*

Jedan tip referencije koja se dvostruko može protumačiti, imamo u primjeru s pokaznom zamjenicom (dakle, kao referencijalni tip dvosmislenosti):

(7) *Žena mi je ostavila poruku na frizideru: „Ovo više ne funkcioniše... Otišla sam kod svojih!“ Otvorim frižider: svjetlo radi, piva je hladna ...! Ne znam o čemu ona govori, šta ne funkcioniše?!*

Poseban tip sintaksičkog ambigviteta ostvaruje se u strukturama s (najčešće mjesnim) prijedložno-padežnim izrazima koji se umjesto kao (mjesni) adverbijal može tumačiti kao (padežni) atribut, često zbog poremećaja u redu riječi. Takav je i sljedeći primjer, u kojem je također prisutna i elizija.

(8) *Ulazi Mujo u kafić, prilazi mu konobar i pita ga:*

Šta ćete popiti?

- *Pa, može jedna Coca-Cola!*

Hoćete u limenci?

- Ma neka, ovdje ću.

Isti tip sintaksičkog ambigviteta imamo i u primjeru broj (9).

(9) *Gospođo, gospođo, može jedno pitanje?*

Gospođa:

Naravno dušo.

Anketar:

Šta mislite o poljupcima i zagrljajima na TV-u?

Gospođa:

Veoma neudobno, veoma neudobno!

Navodimo i još jedan primjer koji se tiče transpozicije mjesnog adverbijala u atributsko značenje. Naime, radi se o poznatom vicu u kojem Mujo zove Fatu na mobilni, pa na upit gdje se nalazi, Fata daje sljedeći odgovor:

(10) *Evo me u Višegradu na Savi.*⁴

Sljedeća dva primjera sintaksičkog ambigviteta odnose se na strukture s atributima iskazanim pridjevom ili padežnim izrazom uz imenice koje u svom značenju mogu imati i neku glagolsku komponentu⁵, što je česta greška nastala pod utjecajem engleskog jezika, tipa: *kulturni centar*, umjesto *centar za kulturu*; a o prevođenju takvih izraza detaljno je pisano u Bulatović (2012: 529-538), gdje su navedeni primjeri: *history book – knjiga za historiju/historijska knjiga*; *programme for the development of UN – program za razvoj Ujedinjenih nacija/program Ujedinjenih nacija za razvoj*, i sl. (v. Bulatović 2012). Navedimo i primjere iz viceva:

(11) *Kaže prijateljica Fati: Čujem da si se zaposlila!*

Da, radim kao ulična prodavačica.

A, koliko košta jedan metar?

Ovdje se radi o dvostrukosti (11a) *ulična prodavačica*, i (11b) *prodavačica ulica*, gdje se oblik genitiva u (11b) tretira u objekatskoj funkciji: *prodajem ulice*.⁶

Sličan je primjer (12), gdje isto imamo odnos pridjevskog i padežnog atributa:

(12) *Dođe Mujo u restoran, a malo poslije dođe konobar:*

- Oprostite, ovo je švedski stol.

A na to će Mujo:

- Dignut ću se ja kad Šveđani dođu.

Ovdje se *švedski stol* u novom obliku shvata kao (12b) *Stol za Šveđane*.

Za kraj, imamo zanimljiv primjer elizije dopunskog dijela tzv. složenog predikata kao moguće tumačenje strukture koja (ciljano) nema takav predikat:

(13) *Oglas: prodajem psa! Jede sve, a obožava djecu!*

Jasno je da se primjer (15) može shvatiti kao (15a): *Oglas: prodajem psa! Jede sve, a obožava (jesti) djecu.*

⁴ Pitamo li se (kao i Mujo), otkud Sava u Višegradu; najbolje je citirati Fatu: » Ne znam ja ništa, evo ti ja Savu pa njega pitaj.« Ovdje je pak prisutna kombinacija leksičkog i sintaksičkog ambigviteta.

⁵ Glagolske i odglagoljene imenice.

⁶ Sličan efekt humora i duhovitosti imamo u primjeru naziva novog muzičkog albuma grupe *Zabranjeno pušenje*, kao: „*Radovi na cesti*“ – gdje se *cesta* posmatra uobičajeno kao objekt, ili pak kao mjesto radnje.

ZAKLJUČAK

Na odabranim primjerima humorističkih tekstova u savremenom bosanskom jeziku potvrdili smo hipotezu o postojanju strukturne (sintaksičke) dvosmislenosti kao izvora humorističkog efekta. Iako je humor društveno-kulturalno uslovljen (a posebno jezički!) ipak postoje i neki univerzalni principi u stvaranju humorističkih tekstova. Kad je u pitanju sintaksički ambigvitet u bosanskom jeziku, pokazali smo da se na primjeru testnog korpusa odabranih viceva mogu izvesti zaključci o postojanju nekoliko vrsta strukturne dvosmislenosti u našem jeziku. Najčešći uzrok dvosmislenosti u analiziranim tekstovima viceva jeste tzv. gepping (izbijanje), što se odnosi na elidirane i eliptične strukture, uz koje nerijetko ide i nemogućnost odabira/prepoznavanja konteksta. Drugi veći uzroci strukturnoj dvosmislenosti kao izvoru bosanskih viceva jesu transformacije prijedložno-padežnog izraza iz adverbijalnog i predikatskog značenja u atribut, te miješanje meta referencije u pokazivačkoj (odredbenoj) funkciji riječi. Na kraju, izvodimo zaključak o potvrdi prisutnosti našeg nesvjesnog, prirodnog znanja sintakse i sintaksičkih struktura maternjeg jezika, s obzirom da *jezički* vicevi nisu namijenjeni (samo) *jezičarima*.

Literatura

- Brendan S. Gillon (1990): „Ambiguity, Generality, and Indeterminacy: Tests and Definitions“, *Synthese* Vol. 85, No. (3), pp. 391-416.
- Diana Prodanović-Stankić (2013): *Jezički i vanjezički aspekti verbalnog humora u engleskom i srpskom jeziku na primeru filmskih i televizijskih dijaloga: kognitivnolingvistički pristup*, doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad: 2013.
- John Lyons (1968): *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge
- Midhat Riđanović (2012): *Bosnian for Foreigners: with comprehensive grammar*, RABIC, Sarajevo
- Vesna Bulatović (2012): „Semantic transfer in nominal compounds as an obstacle to transfer of meaning“, in: *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching*, Edited by: Azamat Akbarov and Vivian Cook, pp. 529-538. International Burch University: Sarajevo

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Jasmin Hodžić

Mr.sc. **Muhamed Arnaut**
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
armuhamed@yahoo.com

TRAJANJE JEZIČKOG IDENTITETA BOSNE

Sažetak

Kulturni identitet bosanskog društva i njegove civilizacije otkriva se u jeziku Bosne, a sam taj jezik je bit i suština bosanskog identiteta. Mnogo je zapisa, knjiga, naučnih i stručnih radova koji svjedoče postojanje i bitisanje bosanskog jezičkog identiteta. Autor u ovom radu daje osvrt na činjenice, tekstove i neke bibliografske izvore u kojima se čita trajanje i kulturni identitet, prepoznaje jezik Bosne, te otkriva identitet naroda ove zemlje kao ostavština budućim generacijama. Današnje generacije bosanskog društva otkrivaju novim tehničkim i informacijskim izumima digitalnog doba autentični jezički identitet Bosne, izgrađen na svekolikom identitetu svojih predaka, a sačuvan u kulturi memorije. Osvjetljavanje jezičkog identiteta tiče se i prošlosti i sadašnjosti i budućnosti Bosne.

Ključne riječi: jezik Bosne, identitet, kultura memorije, bosansko naslijeđe, digitalno doba

CONTINUANCE OF BOSNIAN LINGUISTIC IDENTITY

Abstract

Cultural identity of Bosnian society and its civilization is revealed in the language of Bosnia, and that language itself is the essence of Bosnian identity. There are lot of the records, books, scientific and expert papers that testify the existence and being of the Bosnian linguistic identity. In this paper, author gives a review of the data, texts and some bibliographic sources that show the continuance and cultural identity, recognizes the language of Bosnia, and reveals the identity of the people of this country as a legacy for the future generations. Today's generations of Bosnian society, with new information and technical inventions of the digital age, reveal authentic linguistic identity of Bosnia, built on the overall identity of its ancestors and preserved in culture of memory. Highlighting linguistic identity concerns the past and present as well as the future of Bosnia.

Key words: language of Bosnia, identity, culture of memory, Bosnian heritage, digital age

Prolegomena trajanju

Bosna je neobična zemlja. Sopstveni identitet u njoj traje od davnina i pohranjen je u sehari kulturnog naslijeđa kao ostavština za budućnost. Vezan je za bosanskog čovjeka i društvo, određuje ih i daje im smisao. U jeziku Bosne razumijeva se taj identitet kao kultura memorije, napisan jezikom Bosne i o jeziku bosanskoga naroda. Današnji žitelji Bosne, Bosanci i Bosanke, potomci starih dobrih Bošnjana, žive u digitalnom dobu i nose svoju identifikaciju, kao pripadnici drevnog bosanskog naroda, u nataloženim civilizacijskim dostignućima minulih vremena. Sretna je okolnost da su kulturno naslijeđe predaka koje posjeduju, identitet naroda i teritorije, duhovne i moralne vrijednosti utkane u strukturu samoga jezika Bosne. Na drugoj strani, digitalizacija današnjeg vremena omogućava otkrivanje tih gradivnih elemenata jezičkog i kulturnog identiteta, odnosno mnogih nepoznanica o zagonetnoj povijesti Bosne i njenoga naroda. U takvom kontekstu nije moguć zaborav historijskih, kulturnih i civilizacijskih dostignuća, jer je mnogo zapisa koji svjedoče. Moguće je postojanje živog sjećanja na bitisanje od praiskona do danas, otkrivanje sebe i svojih korijena kao traganje za jezičkim i kulturnim identitetom, za spoznajom i otkrivanjem

vrijednosti i značenja svoga jezika, odnosno jezika Bosne. To omogućava digitalno, odnosno informacijsko doba svojim izumima i dostignućima, doba kojega obilježava brzina kretanja informacija.

U moderno informacijsko doba jezik Bosne prinosi zabilježenu bogatu kulturnu baštinu iz pradavnih vremena, čuva sjećanja na prahistorijsko doba, na vrijeme ilirsko i antičko (homersko); otkriva obilježja grčko-rimska, vizantijska i srednjovjekovna; svjedoči civilizacijske vrijednosti orijentalno-osmanlijskog vremena, kulturološke stečevine austrougarskog doba bosanske historije, te postignuća ostvarena u jugoslavenskom periodu dvadesetog vijeka. Nadolazeće digitalno doba je vrijeme afirmacije bosanskog jezičkog identiteta koji nosi obilnu svekoliku baštinu. Bosanska baština je danas sve više značajna onoliko koliko i baština bilo koje evropske zemlje koja ima dugu kulturnu i historijsku tradiciju. Naime, civilizacijske vrijednosti Bosne, iskazane u jezičkom i kulturnom identitetu, mogu se porediti sa zemljama koje se nalaze u Evropskoj uniji a imaju identitete koji su nastajali na brižljivo čuvanoj historiji svojih naroda. Bosansko naslijeđe rasuto je kako širom današnje zemlje Bosne tako i po svijetu. Bosanci i Bosanke digitalnog doba moraju ustanoviti koliko i šta ima kulturnog naslijeđa naročito izvan Bosne, kontaktirati sa zemljama u kojima se nalaze, te raditi na povratu tog kulturnog naslijeđa u matičnu zemlju Bosnu. Ne smije se dozvoliti rasipanje bogatog bosanskog kulturnog naslijeđa zapisanog jezikom Bosne na mramorjima, stećcima, grobljima, historijskim građevinama, spomenicima, književnim i umjetničkim djelima iskazanim lijepim bosanskim jezikom. Zaborav je danas nemoguć, jer brzina kretanja informacija na globalnom planu nudi svekolikoj javnosti, i naučnoj i društvenoj, samozatajnu priču o čudesnoj zemlji Bosni - demografskoj, sociološkoj, kulturnoj i povijesnoj gromadi koja odolijeva svim nasrtajima, bilo iznutra ili izvana, odolijeva svim vjetrovima koji pušu sa bilo koje strane svijeta. A sve događaje vjerno bilježi bosanski jezik koji svjedoči neumitno trajanje kulturnog identiteta Bosne kroz vrijeme. Bosanski jezik je sehara bosanskog identiteta.

Jezički identitet Bosne

Termin latinskog porijekla *identitet* u rječnicima se tumači kao istovjetnost, jednakost, podudarnost, izjednačavanje. Objasnjava se da je istina ono što jeste, da je nešto ono čime se prikazuje. To je zbir osobina koje neku pojavnost čine onom što jeste. Identitet jedne društvene zajednice kao pojave jeste jedinstvo materijalnog i duhovnog dijela, jedinstvo mišljenja i bića naroda. Taj identitet ispoljava se i kazuje u jeziku, odnosno jezik je vanjsko očitovanje duše naroda. Takvu Humboltovu potvrdu da je jezik duh naroda i da je duh naroda njihov jezik ima jezički identitet Bosne koji traje od najstarijih vremena do digitalnog doba.

Jezik Bosne treba posmatrati kao vrijednost bosanske zajednice, on je potvrda duhovnog bića Bosanaca i Bosanki, on je njihova zemlja postojanja i trajanja. Njihova zemlja je u dugoj historiji postojanja bila poprište mnogih okršaja. Ratni vihuri često su puhali sa svih strana zemljom Bosnom, prkosnom i nesalomivom, njenim drumovima i bespućima hodile su i prohodile razne vojske, na bosanskim prostranstvima sukobljavali su se i mijenjali različiti vladari, društvena uređenja i religije. (MA) Slikovito to potvrđuje i Isidora Sekulić kada kaže:

U Bosnu su nailazili tuđinci kao skakavci. (IS) Uprkos svim tim promjenama i mijenama u Bosni je jedna konstanta, prepoznatljiv jezički identitet, narodni domaći maternji bosanski jezik. Isidora veli: *Jezik je bio jedina sloboda bosanskog života. On se naradio kao muzički instrumenat i kao oružje. Tanan je, užuteo je, očišćen je, poezija je, svetinja je, sablja je.* (IS) Znači, Bosanci i zemlja Bosna mijenjali su gospodare i vjere, ali nisu mijenjali jezik i govor Bosne.

Jezikom Bosne, odnosno bosanskim jezikom zapisani su brojni dokumenti i povelje, napisana neponovljiva književna djela, zabilježene narodne umotvorine, duša ljudi Bosne salivena u autentične bosanske narodne pjesme. Tome zorno svjedoči, između ostalih, jedan tekst koji je davno našao svoje mjesto u svjetskoj riznici klasičnih umjetničkih vrijednosti. To je tekst narodne balade *Hasanaginica*. Prije 240 godina Alberto Fortis, putopisac i etnograf, objavio je pjesmu *Hasanaginica* na bosanskom i italijanskom jeziku, u prvom tomu svoje knjige *Viaggio in Dalmazia*. (AF) Ova bosanska balada iz bošnjačkog života otkrila je učenom svijetu bosanski jezik i poetski stvaralački dar Bosanaca, jezički i kulturni identitet Bosne snažnog intenziteta i svjetskih razmjera. (AI) Gezeman navodi: „*Nikad u istoriji ma kakve druge filološke discipline, nije posvećeno nekoj narodnoj pesmi toliko ljubavi i narodnog truda, da se otkriju njezine jezikoslovne i umetničke tajne i lepote, i to od najboljih umova celoga jednoga stoleća: od Fortisa, Vuka, Kopitara, Herdera, Getea, Miklošića, pa do današnjih naučnika.*“ (GG) Tekst *Hasanaginice* od samog objavljivanja do danas preveden je mnoge jezike svijeta: italijanski, njemački, francuski, engleski, mađarski, latinski, češki, poljski, ruski, srpski, švedski, španski, ukrajinski, rumunski esperanto, novohebrejski, holandski, albanski, malajski, makedonski, hrvatski, slovenski, turski, danski, perzijski, arapski itd. Povodom navedenog jubileja (2014) upravo je izašla iz štampe knjiga Enesa Kujundžića na engleskom jeziku *Sevdalinka and Bosniak Folk Poetry (Sevdalinka bošnjačka usmena poezija)*, u kojoj je i engleski prijevod *Hasanaginice* jednog Bosanca. (EK) Teško je doći do tačnog broj prijevoda na jezike svijeta, i on bi bio zaista impresivan. Tekst je privlačio pažnju poznatih imena iz svijeta književnosti i filologije: kada je objavljena *Hasanaginica*, Fortis je imao 33 godine, Herder 30, Gete 25, M-me de Stal 8, Valter Skot 3, Charles Nodier (Nodje) rođen 6 godina kasnije, Adam Mickievicz (Mickijevič) 24 godine poslije, Puškin 25. V. Karadžić je imao 13 godina kada je *Hasanaginica* prevedena na italijanski, njemački i francuski. Pored navedenih imena, za ovu baladu su pokazali interes i A. H. Vostokov, Prosper Merime, A. S. Puškin, J. Kopitar, Miklošić, Jagić i drugi. Fenomen *Hasanaginice* traje generacijama, odgonetanje njene sadržine privlači znatiželjne lingviste i filologe, umjetnike i filozofe, sociologe i psihologe, obrađuje se njena poruka. Jezik *Hasanaginice* kazuje homogenu književnu tvorevinu, čvrstu i sjajnu baladu koja u sebi nosi sudbinu bosanske duše, zrači savršenstvom Bosanke kao žene i majke. Prepoznatljiv je jezički identitet koji traje. Postavlja se pitanje ko je ispjevao *Hasanagicu*. Maštu filoloških i književnohistorijskih istraživača rasplamsava činjenica da je ovu baladu satkala najstarija *Hasanagicina* kćerka Fatima Arapović, koja je bila udata za mlađeg brata imotskog kadije. Bila je darovita i ispjevala je na desetine hiljada stihova o bosanskim junacima i događajima. (AI)

Ove godine navršava se 180 godina od smrti Husein-bega Gradaševića. On je sinonim Bosne, jedna od metafora bosanskog identiteta. Ušao je u legendu, priče i narodne pjesme kao bosanski junak, *Zmaj od Bosne* - kako ga je narod opjevao u bosanskom duhu na bosanskom jeziku, borio se za slobodnu, autonomnu i nezavisnu Bosnu.

Gazi Husrev-beg je, također, još jedna od metafora bosanskog identiteta. Dobrotvor, diplomata, državnik, koji je na Porti zastupao upotrebu bosanskog jezika, naime, pored turskog, arapskog i perzijskog jezika i jezik Bosne je priznat kao jedan od službenih jezika za komunikaciju Porte sa balkanskim narodima. Husrev-beg je kao dobrotvor 1537. godine sagradio odgojno-obrazovnu instituciju Kuršumliju i Biblioteku u Bosni (Sarajevu), jednu od rijetkih u svijetu koja odgaja i obrazuje generacije učenih ljudi, uleme, filozofa, umjetnika i naučnika na bosanskom jeziku u kontinuitetu već 477 godina.

Prije 810 godina, 1204. godine, posljednje je historijsko spominjanje Kulina bana, bosanskog vladara, legendarne ličnosti Bosne i njenog identiteta. Međutim, njegovo ime ostalo je u trajnom pamćenju i utkano u svezremensku bosansku narodnu izreku *od Kulina bana i dobrih dana*. Ovom metaforom Bosanci mjere da je nešto od davnina, od najstarijeg vremena, vrlo davno. Ona je mjera prema davnim mitskim vremenima, događajima i ličnostima. Ime Kulina bana je granična tačka u mjerenju vremena, od Kulina, prije Kulina, poslije Kulina. Malo je takvih imena u povijesti ljudskoga roda. Njegovo ime je vezano i za najstariji do danas sačuvani kulturološki dokumenat svih Slavena *Povelju Kulina bana*. Povelja je nastala prije 825 godina, 1189. godine. Značajan je dokumenat o trajanju identiteta Bosne kao države, o bosanskom jeziku i pismu bosančici. Pisana je jednostavnim narodnim jezikom tadašnje države i dokumenat koji omogućava sagledavanje niza sadržaja društvenog, političkog, administrativnog, povijesno-paleografskog i književno-lingvističkog karaktera. Povelja je svojom slojevitom gramatičkom strukturom potvrda trajanja jezičkog identiteta Bosne.

Kako su govorili i pisali nekada dobri Bošnjani tako i savremeni Bosanci i Bosanke govore i pišu jednostavnim narodnim bosanskim jezikom. Svoju maternju riječ bilježili su na više pisama (grčkim, latinskim, glagoljicom, bosančicom, arebicom, ćirilicom, latinicom). U svom govoru, u svom jeziku sačuvali su i čuvaju dušu Bosne, i tradiciju, i običaje, i svekoliku kulturu življenja, ophođenja, kuhinju i kulinarske čarolije. O tome jezgrovito govore brojne knjige koje su dosad štampane na bosanskom i mnogim drugim jezicima. Navedimo dvije novije publikacije koje ilustruju ove navode.

Prva publikacija je dvojezična knjiga *Bosna u ogledalu starije pismenosti / Bosnien im Spiegel alterer Schriften* autorice Jagode Jurić-Kappel, koja je izašla iz štampe u Beču 2013. godine. Ovaj ugledni lingvista je u navedenoj knjizi objavio studije koje otkrivaju srednjovjekovni bosanski jezik, u njoj se govori o autentičnoj pismenosti toga doba u Bosni. U njoj se otkrivaju temelji bosanske kulture, trajanje identiteta bosanskog, jezičkog i svakog drugog. Zatim, iznose se kompetentne naučne rasprave i studije o tekstovima koji su pisani bosanskom redakcijom staroslavenskog jezika, kao i o tekstovima na narodnom jeziku. Bitno je istaći da je Jagoda Jurić-Kappel, također, uradila obsežnu i cjelovitu studiju o jeziku *Hvalovog zbornika*, značajnog jezičkog i kulturnog spomenika srednjovjekovne Bosne, koji

je štampan prije 610 godina, odnosno 1404. godine, i koji svjedoči jezički identitet tadašnje Bosne. U navedenoj knjizi izneseni su lingvistički i književni prinosi bosanskih franjevaca trajanju jezičkog identiteta Bosne. Naročito ističe ulogu Matije Divkovića, koji je rođen prije 450. godina, odnosno 1563. Ona naglašava ljepotu Divkovićevog bosanskog jezika, doprinos ortografiji, koji je vidljiv u reformi i standardizaciji grafije, kao i bosanskoj književnosti. (JK) Ova knjiga je, prema riječima uglednog hrvatskog lingviste Ive Pranjkovića, svojevrsno *slovo o Bosni*, odnosno to je *knjiga filološko-lingvističkih studija ... bez ikakve sumnje jedan od najvažnijih priloga bosnistici objavljenih u posljednjih desetak godina ... Skupljene studije i rasprave ... su i povijesno, i filološki, i lingvistički, i kulturološki vrlo dobro utemeljene i ... predstavljaju izvanredno dobro poznavanje ... najstarije bosanske pismenosti, te, dakako, cjelokupne dosadašnje literature o njoj.* (IP)

Druga publikacija je knjiga *Bosanski kuhar*, koja je objavljena 2009. godine. Naime, jedna Bosanka, Lamija Hadžiosmanović, ugledni univerzitetski profesor, nedavno je objavila knjigu *Bosanski kuhar*, u kojoj je ovjekovječila dio bosanske baštine, osvjetljavajući i prezentirajući živopisnim bosanskim jezikom raskošnu i obilatu bosansku kuhinju, istovremeno opisujući bosanske običaje, odnos djece prema roditeljima, načine ophođenja prema komšijama, serviranje i aranžiranje jela i mnoge druge tajne bosanske tradicije i identiteta. Ovo njeno djelo prepoznato je u svijetu. Naime, u 2010. godini, na prestižnom 15. svjetskom takmičenju najboljih kulinarskih knjiga *Gurmand World Cookbook Fair Awards*, u Parisu, *Bosanski kuhar* je bio najbolja knjiga od 8 nagrađenih, a za tu nagradu za 2009. godinu apliciralo je 8000 knjiga na 40 jezika iz 136 zemalja svijeta (u knjizi je 200 recepata za tradicionalna bosanska jela na 336 stranica). (LH)

Lingvistički posmatrano bosanski jezik, odnosno govor Bosne je sredstvo sporazumijevanja Bosanaca i Bosanki, odnosno prepoznavanja sopstvenog kulturnog identiteta, iskonskog bosanskog, koje traje kroz vrijeme. To je jezičko sredstvo koje ima prirodno izgrađene strukturne elemente (prozodijske, fonetske, fonološke, morfološke, tvorbene, sintaksičke, semantičke, lingvostilističke, leksikološke, sociološke, psiholigvističke). I više od toga. Ima onog nečeg nedorečenog, nekazanog a kazanog. O jeziku u Bosni održan je prije desetak godina Naučni skup u organizaciji Instituta za istočnoevropske i orijentalne studije iz Osla i Instituta za jezik u Sarajevu. Lingvista Svein Monnesland iz Osla, sa studijskog odsjeka bosnistike, u *Zborniku radova* toga skupa istakao je da u Bosni „od *Povelje bana Kulina 1189. godine do danas postoji kontinuitet u književnom jeziku na osnovu govornog jezika ... književni jezik je uvijek bio na osnovi (novo)štokavskog narječja.* U ovom *Zborniku* lingvističke priloge o jeziku Bosne i njegovom trajanju imaju: Dalibor Brozović, Asim Peco, Jagoda Jurić-Kapel, Ivo Pranjković, Milan Šipka, Hanka Vajzović, Miloš Okuka, Muhamed Nezirović, Gerd-Dieter Nehring, Ibrahim Čedić, Josip Baotić, Naila Valjevac, Sreto Tanasić, Senahid Halilović, Lejla Nakaš, Marko Dragić i drugi. Radovi navedenih autora nesumnjivo potvrđuju trajanje jezičkog identiteta Bosne. (SM)

Miloš Okuka i Ljiljana Stančić 1991. godine priredili su publikaciju *Književni jezik u BiH od V. Karadžića do kraja austrougarske vladavine.* U njoj su objavljeni radovi koji ilustruju jezičke prilike u to doba, a autori su pored navedenih, koji su urednici, i Herta Kuna, Asim

Peco, Mitar Papić i Tomislav Kraljačić. U radovima su istaknuti tokovi standardizacije koji su bazirani na stabilnom naslijeđu iz ranijih perioda. Publikacija potvrđuje jezički identitet Bosne i njegov kontinuitet. (OS) Iste 1991. godine objavljena je knjiga Senahida Halilovića *Bosanski jezik*, koja je svojevrsna sehara brojnih potvrda o trajanju jezičkog identiteta Bosne. Značajna je i 1996. godina kada je izašao Halilovićev *Pravopis bosanskoga jezika*. (SH) U navedenoj sehari trajanja jezičkog identiteta Bosne nezaobilazno mjesto imaju i publikacije kao što su Gramatika, Rječnik, Historija jezika i mnogobrojne druge studije Dževada Jahića, lingvističkog poete i homerovca, odnosno poetskog lingviste, svojevrsnog Bosanca koji svojom akribijom bilježi i svjedoči enciklopedijskom i lingvističkom preciznošću vrijeme i epohe Bosne od začetaka antičkog Homera pa do danas. (DŽJ)

Prije nekih 80 godina o jezičkom identitetu Bosne 1936. godine čudesno filozofski, sociološki i lingvistički progovara Isidora Sekulić: *Jezik Bosne, to je jedna kolektivna umetnost čiste genijalnosti, od ranga narodnih umotvorina, ali koja nije samo čudo prošlosti, nego je i čudo sadašnjosti. ... U bosanskom jeziku najmanje udela ima škola. Vitoperi stil nije bosanska stvar. Velika čulnost i namučena pamet dali su tom jeziku kontraprodukt, vođenje misli i osećanja u nekoliko planova odjedared. U bosanskom načinu izražavanja ima nešto zemaljsko ... blisko, i ima ispod ili iznad toga, nešto što je egzotički jezik, iako potpuno bez tehničke frazeologije. Bosanac ne vadi jezik iz džepa i navike, nego ga bira i slaže iz znanja i osećanja. On po pravilu govori odmereno, lagano, često i tiho, pazi na svaku reč, jer i oko njega mere, cene, i srću reči. U Bosni je kroz stoleća svako lično zadovoljenje bilo tuđ pojam, ali jezik je Bosancu lično zadovoljenje, slast, ćef, pravdanje, osveta, igra i utakmica talenata. On ga zato govori u više planova, s mnogo karaktera. ... Jezik Bosne (je) dugo bio manje jezik saopštavanja, više jezik prikrivanja. Jezik koji radije govori indirektno nego direktno, koji ljudima i stvarima daje nadimke i atribute neuhvatljivog stila. I tim putem možda i stekao veliki svoj umetnički kvalitet transponovanja. Što Bosna jezikom dohvati, blago tome, ili teško tome.* (IS)

Aleksandar Belić, također, ističe ljepote bosanskog jezika. „*Ja neću sporiti lepote bosanskom govoru i stilu ... Nema nikakve sumnje da je bosanski jezik ... narodna osnovica našeg književnog jezika. Jezičko osećanje pisaca iz Bosne neposrednije je nego kod mnogi drugih. Imaju reči koje su se drugde izgubile, a kod bosanskih pisaca ih ima. Bosanski pisci osećaju osnovna značenja reči, gotovo etimološko, a kod drugih ono je izbledelo i zamenjeno novim, izvedenim rečima.* (AB)

Bosanski jezik je doživio svoju standardizaciju u savremenom digitalnom dobu. Naime, prije 15 godina, odnosno 1999. godine, zahvaljujući visprenošću Enesa Kujundžića, direktora Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH, i Ibrahima Čedića, direktora Instituta za jezik u Sarajevu, bosanski jezik je unesen u međunarodni standard i dobio je svoj kod ISO 639-1 (bs) i ISO 639-2 (bos). Argumenti koji su doprinijeli standardizaciji bili su snažno utemeljeni na prezentiranim djelima u vidu niza gramatika (od *Gramatike bosanskog jezika* iz 1890 pa do današnjih gramatika bosanskog jezika Dževada Jahića, Ibrahima Čedića, Hanke Vajzović i drugih), zatim rječnika (od Uskufijinog *Bosansko-turskog rječnika* iz 1631, Kulenderovog *Tursko-bosanskog rječnika* iz 1912. godine do današnjih rječnika Instituta za jezik u Sarajevu

i drugih), zatim *Pravopisa bosanskog jezika* Senahida Halilovića, te obrazloženja da bosanski jezik živi kao razgovorni jezik Bosne, kao duša bosanska, stoljećima, u ovoj zemlji Bosni od praiskona.

Mnogobrojni književnici i ljudi od pera, također, svojim djelima potvrđuju autentičnost bosanskog jezika. Prisjetimo se samo nekih imena iz oblasti književnosti koji su ostavili neizbrisiv trag u otkrivanju i potvrđivanju bosanskog jezičkog identiteta, a čija je godišnjica smrti 2014. godine: Muhsin Rizvić (20 godina), Zuko Džumhur (25 godina), Ćamil Sijarić (25 godina), Branko Ćopić (30 godina), Edhem Mulabdić (60 godina), Hamdija Mulić (70 godina), Safvet-beg Bašagić (80 godina), Aleksa Šantić (90 godina). Dodamo li tom pregledu i ostale Bosance od pera kao što su Mak Dizdar, Meša Selimović, Skender Kulenović, Ivo Andrić, Isak Samokovlija, Nikola Šop, Alija Isaković, Nedžad Ibrišimović, Abdulah Sidran, Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak, Musa Ćazim Ćatić, Petar Kočić, Ivo Frano Jukić, Matija Divković itd. - onda je broj Bosanaca i Bosanki koji svojim djelima potvrđuju jezički identitet Bosne nepregledan. I tačna je konstatacija akademika Predraga Matvejevića da su Bosanci Evropljani i da imaju ne samo bosanski nego i evropski identitet koji traje. Ljepota bosanskog govora, odnosno jezika Bosne zrači iz tvorevina navedenih umjetnika od pera, poetične pjesme Ćatićeve, Bašagićeve i Šantićeve, sočna i jedra Selimovićeva rečenica, kristalno jasan Andrićev iskaz, narodno kazivanje Ljubušaka i tako redom – govori i svjedoči jezički identitet Bosne.

Jasno i koncizno potvrđuje trajanje jezičkog identiteta Bosne prof. Muhsin Rizvić navodeći „u evropskom znanstvenom svijetu i knjigama izdanim na slavenskom Jugu ali izvan Bosne traje neprekinut kontinuitet njena imena i naziva njena jezika i pisma još od vremena njene državnosti, odslikavajući zapravo taj tradicionalno-državni i suvremeno-etnički kulturni identitet Bosne“. (MR)

Mak Dizdar je trajanje jezičkog identiteta Bosne pretočio u umjetničku tvorevinu svjetskih razmjera. Gramatičkim sredstvima i riječima bosanskog jezika utkao je u poetsku oblandu svoju spoznaju o životu i bosanskim korijenima, o svojoj zemlji Bosni, njenim tajnovitim epohama nastajanja i bitisanja u svestremenosti i svim dimenzijama. (MD)

Branko Ćopić je bosanski književnik koji je pisao na bosanskom jeziku. U njegovim djelima do punog izražaja došla je ljepota, raskoš i lepršavost bosanskog izraza. On je afirmisao izražajnost, snagu i autentičnost svoje rodne Bosne i njenog jezika. Osluškujući život i riječi života svoga kraja, on je stvorio svoj prepoznatljiv jezički izraz. Odiše svježinom i mekoćom bosanskom, vedar je i nježan, sjenovit kao šuma i ponekad tužan kao iznenadna sjeta. Njegovi junaci govore svojim jezikom iz života, a Ćopić ih je oblikovao svojom rečenicom poetskom i toplom, dodajući tanane tonove humora bosanskog. Sam početak njegove pjesme *Bosna* rječito potvrđuje takve navode: *Bosna je zemlja prepuna čari, / trepeta šuma i bljeska vode, / brda joj kite gradovi stari, / nad njima sinji oblaci brode. / Čini se, to je začaran kraj / kroz koji vilu progoni zmaj.*

Edhem Mulabdić je bio bosanski književnik, pedagog, lingvista bosnista. Bio je glavni urednik lista *Behar* na početku 20. stoljeća. Modelirao je svoj jezički izraz i pisanu riječ u prepoznatljivom bosanskom duhu, bio je neimar u stvaranju standardnojezičkog izraza u Bosni osvjetljavajući jezičke korijene temeljene u govorenju naroda, folklornoj predaji i bosanskoj tradiciji. Bio je izraziti poznavalac bosanskog jezika i njegove strukture, postavio je temelje bosnistici. Vješto i argumentovano je izlagao u svojim kako književnim djelima tako i u radovima o jeziku, pedagoškim radom ili uređivačkim djelovanjem, postojanje bosanskog jezika i trajanje jezičkog identiteta kroz stoljeća. Njegova jezička struktura, leksičko-semantička i stilističko-sintaksička, prepoznatljivo je bosanska, riječi odražavaju sredinu i vrijeme Bosne, dušu i prirodu naroda i čovjeka bosanskog, riječi su domaće, a i one koje su došle iz drugih jezika, odomaćile su se, poprimile formu i boju bosansku. Prepoznatljiva je Mulabdićeva rečenica, precizna i jasna, jednostavna i razumljiva, ona gradi istančan pripovjedački stil u kojem su objedinjeni i piščev dar, i govor narodnog pripovjedača, i eho minulih vremena, objedinjujući tradiciju i stvarnost.

Hamdija Mulić je istaknuti književnik i pedagog, učitelj i narodni prosvjetitelj. Lijepim i čistim narodnim bosanskim jezikom plijenio je čitalačku publiku Bosne svojim pričama i pripovijetkama. Književne tvorevine naročito je posvećivao djeci i omladini nastojeći da ih znanstvenim pedagoškim radom izvede na pravi životni put dostojan čovjeka.

I u djelima Petra Kočića zrači jezik Bosne, identitet koji traje. Isidora Sekulić kaže da je Kočić u jeziku *apsorbovao u svoje delo dušu i narav Bosne*. (IS-1) A sam Kočić je vodio borbu za *čistotu i unutaraju ljepotu i duh našeg jezika*. Sagledavajući stanje jezika Bosni na početku 20. stoljeća i pojavu nakaradnog učenja đaka, on ustaje protiv takve pojave *varvarstva i porabočivanja našeg velikog, silnog, sjajnog i slobodnog jezika*. On kaže da *u gimnazije naše ulaze đaci sa jezikom vanredne ljepote, raskošnog bogatstva i kristalne čistote – mislimo ovdje na našu domaću djecu – a izlaze iz škole sa nekakvom nakaradnom mješavinom od stila i jezika ... To nas kao stare i dobre Bošnjane mora boljeti, jer je naš jezik i u najstarijim vremenima bio neobično lijep i zvučan, mnogo ljepši i narodniji od jezika u istočnim srpskim zemljama koji se razvio unekoliko pod uticajem vizantijske kulture i grčke sintakse*. (MŠ, 91-92) Midhat Begić je, također, o Kočićevu jeziku iznio vrlo jezgrovitu ocjenu kada kaže da se u tom jeziku ogledaju *čitave jezičke naslage bosanskog naslijeđa od prastarog slavenskog izvora i orijentalnih tekovina do savremenih nanosa i uticaja*. (MB)

Značajan doprinos razvoju i upotrebi jezika Bosne u doba renesanse ostvario je Matija Divković, koji je pisao svoja djela na bosanskom jeziku pismom bosančicom. normirao je i osavremenio tadašnje pismo bosančicu. Vuk Karadžić dao je mišljenje o jeziku i pismu bosančici Matije Divkovića. U knjizi *Primjeri srpskoslavenskoga jezika* (1857) Karadžić opisuje grafijska i jezička obilježja knjige *Nauk krstianski* Matije Divkovića (1698), i ističe da je *„ova knjižica štampana slovima i pravopisom bosanskijem“*, odnosno *„bosanskom bukvicom“*. Prema Karadžiću, *„rukopis bosanske bukvice tako je različan od našega (srpskoga) današnjega, da ga niko ne bi mogao pročitati dok ne bi najprije učio i mučio se“*. (VK) Njegov opis grafijskih i jezičkih obilježja bosanskog jezika i bosančice bio je tačan. (MA)

Potvrda jezičkog identiteta Bosne je i pojava dvije jezičke knjige u 17. stoljeću za šire štokavsko područje. Prva je gramatika autora Bartola Kašića, koji je prije 410 godina, odnosno 1604. godine, objavio gramatiku *Institutionum linguae illyricae libri duo* za upotrebu na južnoslavenskom području a osnova gramatike je jezik Bosne, odnosno bosanski jezik, pošto je, prema tadašnjem ubjedenju, bio najrašireniji i prihvatljiv, razumljiv i čist. Drugi autor je Jakov Mikalja i njegov rječnik pod nazivom *Blago jezika slovinskoga*. Osnova ovoga rječnika je bosanski jezik, koji je, prema mišljenju Mikalje, najljepši među dijalektima i po ljepoti može se porediti s toskanskim u Italiji.

Materijalna i duhovna kultura koju baštini Bosna iz starih vremena je evidentna, utkana je u sve segmente bosanskog identiteta, a u jeziku je duboko ukorijenjena. Ta kultura je tvorevina Ilira, starosjedilaca Bosne, koji su doprinijeli kvalitetnom razvoju etnogeneze Bosanaca i formiranju njihovih kulturnih, somatskih i psihičkih osobina, odnosno prepoznatljivog identiteta. Iz tog perioda bosanske historije svjedoče nam narodna predanja o homerovom dobu i trojanskom carstvu, a posebno govore toponimi širom Bosne koji su sačuvani do danas i svjedoče da je jezik Bosne najbolji čuvar bosanskih vrijednosti. Toponimi, hidronimi, ojkonimi, oronimi, odnosno imena bosanskih rijeka, naselja, planina, drumova - iz toga su perioda, preživjeli su epohe i stoljeća, žive i danas. Tako ime zemlje Bosne, rijeke Bosne, naroda Bosanci/Bošnjaci potječe iz tog praslavenskog perioda. Ovakvo mišljenje potvrđuje Roberto Salinas Prajs, Meksikanac koji je prije 50 godina, odnosno 1964. godine došao do otkrića da je Troja u Bosni, u delti Neretve. Svoje otkriće opisao je u svojoj knjizi HOMER'S BLIND AUDIENCE koja je izašla iz štampe prije 30 godina (1984). Argumentovano obrazlažući postojanje Ilira prije Grka, Prajs tvrdi da je Ilij bio vrhovno svetište onog vremena, poput Stonhendža u Britaniji, obilato i bogato megalitsko mjesto – i to su bili motivi za napad Grka na Troju. Ilirac Homer, Prabosanac, događaje je pretočio u epove *Ilijadu* i *Odiseju*, koji historijskim vremeplovom (3200 godina) dolaze do današnjeg vremena i govore nam da je Trojanski rat trajao od 1194. do 1184. godine stare ere, na jugu današnje Bosne prema Jadranskom moru. A narodno predanje u obliku epskog kazivanja u Bosni traje, njeguje se, a potvrđuju brojni narodni epski pjevači. (SP)

Zaključak – Jezički identitet Bosne u digitalnom dobu

Bosna je ušla u epohu digitalnog doba. Nove generacije Bosanaca i Bosanki svjesne su te činjenice. Zato im čuvanje povijesne paradigme kontinuiteta jezičkog, kulturološkog i svakog drugog identiteta postaje orijentir za samobitnost i nezavisnost. Historija Bosne je bogata naslijeđem epoha prahistorije, antičkog ilirskog i rimskog, vizantijskog i srednjovjekovnog, osmanskog i austrougarskog, kao i jugoslavenskog perioda. Značaj trajanja identiteta Bosne baštinjen u bosanskom jeziku sve više raste na važnosti u ovom digitalnom dobu kada se ova država približava zajednici evropskih zemalja u kojoj se nalaze zemlje sa jasnim svojim identitetom koji je baziran na brižnom čuvanju prošlosti. Zato mladim Bosancima i Bosankama ostaje amanet da čuvaju i njeguju spomenike svoje prošlosti, da čuvaju ostavštinu zabilježenu jezikom Bosne, što je najbolje iskazao jedan sunarodnik. Naime, imajući na umu navedene vrijednosti govora i jezika Bosne jedan Bosanac će na početku 20. stoljeća zabilježiti poruku koju je uputio svim svojim sunarodnicima u Bosni: *Čuvaj rode jezik, iznad svega, u njem' živi, umiri za njega. (S)*

Literatura

- Alberto Fortis (1774), *Viaggio in Dalmazia*, Venezia. (AF)
- Aleksandar Belić (1937), „Bosanski jezik ili stil“, *Naš jezik*, godina V, Lingvističko društvo, Beograd. (AB)
- Aleksandar Stipčević (1991), *Iliri* (povijest, život, kultura), Školska knjiga, Zagreb. (AS)
- Alija Isaković (1974), *Zbornik o Hasanaginici*, Svjetlost, Sarajevo. (IA)
- Dževad Jahić (2010), *Rječnik bosanskog jezika*, ANUBiH, Sarajevo (DŽJ)
- Enes Kujundžić (2014), *Sevdalinka and Bosniak Folk Poetry*, Selbstverlag, Grafičar Promet, Ilidža, Sarajevo(EK)
- Gerhard Gezeman (1925), *Erlangenski rukopis starih srpskohrvatskih narodnih pjesama, Uvod*, Sremski Karlovci. (GG)
- Isidora Sekulić (1935), „Petar Kočić“, *Ogledi i zapisi*, Srpska književnost u sto knjiga, Matica srpska, Novi Sad – SKZ, Beograd, 1971, str. 67-90. (IS-1)
- Isidora Sekulić (1936), „O jeziku Bosne na osnovi starih i mladih tekstova“, *Politika*, 125/14, Ljudi i knjige, str. 10. (IS)
- Isidora Sekulić (1941): „Bosanski jezik, govor, stil“, *Ogledi i zapisi*, Srpska književnost u sto knjiga, Matica srpska, Novi Sad – SKZ, Beograd, 1971, str. 481-486. (IS)
- Ivo Pranjković (2013), „Slovo o Bosni“, *Vijenac*, 516-517, Matica hrvatska, Zagreb. (IP)
- Jagoda Jurić-Kappel (2013), *Bosnien im Spiegel alterer Schriften / Bosna u ogledalu starije pismenosti*, Edition Liaunigg, Beč. (JK)
- Lamija Hadžiosmanović (2009), *Bosanski kuhar*, Sejtarija, Sarajevo. (LH)
- Mak Dizdar (1997), *Antologija starih bosanskih tekstova*, Alef, Sarajevo. (MD)
- Midhat Begić (1966), „Za pristup djelu Petra Kočića“, *Putevi*, br. 5, Banjaluka. (MB)
- Milan Šipka (1967), *Jezik Petra Kočića*, Radovi XIII, Institut za jezik, Sarajevo. (MŠ)
- Miloš Okuka, Ljiljana Stančić (1991), *Književni jezik u Bosni i Hercegovini od Vuka Karadžića do kraja austrougarske vladavine*, Slavica Verlag dr. Anton Kovač, Minhen. (OS)
- Muhamed Arnaut (1998), „Bosanski jezik i njegova grafija“, u knjizi: S. Halilović, *Bosanski jezik*, izdanje II, Baština, Sarajevo, str. 287-301. (MA)
- Muhsin Rizvić (1996), *Bosna i Bošnjaci jezik i pismo*, Preporod, Sarajevo. (MR)
- R. Salinas Prajs (1985), *Homerova slepa publika*, 2. izdanje, Rad, Tanjug, Beograd. (SP)
- Salihaga (1901), *Preporod*, Sarajevo. (S)
- Senahid Halilović (1991), *Bosanski jezik*, Biblioteka Ključanin, Sarajevo (SH)
- Svein Monnesland (2005), *Jezik u Bosni i Hercegovini*, Institut za jezik u Sarajevu, Institut za istočnoevropske i orijentalne studije, Oslo. Zbornik, urednik S. Monnesland. (SM)
- Vuk Karadžić (1857), *Primjeri srpskoslavenskoga jezika*, Vienna. (VK)

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Muhamed Arnaut

Mr.sc. **Emina Hadžić**

Pedagoški zavod Bosansko-podrinjskog kantona Goražde

Goražde, BiH

eminavelic@yahoo.com

DIGITALNI MEDIJI U OBRAZOVANJU: MOGUĆNOSTI, POTREBE I NASTAVNA PRAKSA U ŠKOLAMA

Sažetak

Kako bi nastavni proces bio što kvalitetniji i kako bi se osigurali što bolji ishodi učenja u osnovnim i srednjim školama te na visokoobrazovnim ustanovama, nužno je osigurati da nastavni proces prati tendencije modernog društva i njegovih potreba i bude u najvećoj mogućoj mjeri usklađen sa tržištem rada. Dvadeset prvo stoljeće je doba intenzivne digitalizacije u svim segmentima društva te je nužno da se ovome posveti što veća pažnja u obrazovnom sistemu. Prije svega, nužno je opremiti obrazovne ustanove adekvatnim digitalnim nastavnim sredstvima i pomagala, ustanoviti koji nivo inicijalne naobrazbe iz oblasti korištenja digitalnih medija posjeduju nastavnici koji direktno realiziraju nastavni proces te osigurati dodatnu edukaciju za one nastavnike kojima je ista potrebna. Osim navedenog, nužno je i pristupiti jednom dosta kompleksnijem problemu: kako motivisati nastavnike koji su navikli na jedan posve drugačiji pristup obrazovanju koji se primijenjivao (i smatrao se izuzetno uspješnim) da naprave veliki zaokret u svome radu i daju priliku digitalnim medijima da obogate i unaprijede njihov rad?

Ključne riječi: *Nastavni proces, digitalni mediji, savremena učionica, nastavna sredstva i pomagala, edukacija nastavnika*

DIGITAL MEDIA IN EDUCATION: OPPORTUNITIES, NEEDS AND TEACHING PRACTICE IN SCHOOLS

Abstract

To make the teaching process more quality and to ensure the best possible outcomes in primary and secondary schools and higher education institutions, it is necessary to ensure that the educational process follows the trends of modern society and its needs and be the fullest extent possible in conformity with the employing possibilities. The twenty first century is the era of intense digitization in all segments of society and it is necessary to devote to this as much attention in the education system. First of all, it is necessary to equip educational institutions with adequate digital teaching aids, to determine what level of initial training on the use of digital media have the teachers who directly implement the educational process and provide additional training for those teachers who need the same. In addition, it is necessary to approach a lot of the more complex problem: how to motivate teachers who are used to an entirely different approach to education that had been applied (and was considered extremely successful) to make a big shift in their work and provide the opportunity digital media to enrich and improve their work?

Key words: *Teaching process, digital media, modern classrooms, instructional materials and supplies, training of teachers*

Uvod

„Digitalni mediji u obrazovanju: mogućnosti, potrebe i nastavna praksa u školama“ je naslov rada koji je rezultat istraživanja upotrebe digitalnih medija u srednjim školama s područja Bosansko-podrinjskog kantona Goražde. U Bosansko-podrinjskom kantonu Goražde se učenici školuju u tri srednje škole: Mješovita srednja škola „Enver Pozderović“, Srednja tehnička škola „Hasib Hadžović“ i Srednja stručna škola „Džemal Bijedić“, a istraživanje

upotrebe digitalnih medija u ovim školama je išlo u dva pravca: anketiranje nastavnika o poznavanju informatičkih sistema i rada na računaru te analiza nastavne prakse kroz posjete časovima redovne nastave u ovim školama.

Kroz poslove stručnog savjetnika za obrazovanja u Pedagoškom zavodu provela sam istraživanje o tome koliko sudionici odgojno-obrazovnog procesa poznaju informatičke sisteme i rad na računaru, kroz popunjavanje anketnog upitnika. Istraživanje je provedeno tokom školske 2012/2013. godine, a ciljna grupa istraživanja su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa u srednjim školama s prostora Bosansko-podrinjskog kantona Goražde. U anketnom istraživanju je učestvovalo ukupno 76 ispitanika, koji su anketni upitnik popunjavali anonimno.

Nakon provedenog anketnog istraživanja i analize prikupljenih podataka, kroz posjete časovima redovne nastave u tri navedene škole sam analizirala upotrebu nastavnih sredstava i pomagala, fokusirajući se na korištenje digitalnih medija u neposrednom odgojno-obrazovnom radu.

Usporedbom ova dva istraživanja te konsultirajući dostupnu literaturu koja obrađuje oblast metodike nastave i upotrebe digitalnih medija u nastavi, izvela sam zaključke o mogućnostima, potrebama, poteškoćama u nastavnoj praksi kad je u pitanju upotreba digitalnih medija.

Faktori koji utiču na upotrebu digitalnih medija u obrazovanju

Dvadeset prvo stoljeće je doba intenzivne digitalizacije u svim segmentima društva pa i samom obrazovnom sistemu. Ekspanzijom interneta i društvenih mreža nastavnicima je u velikoj mjeri olakšano planiranje i pripremanje nastave jer su u mogućnosti veoma brzo i jednostavno razmijeniti iskustva s velikim brojem kolega širom svijeta, preuzeti nastavne materijale koji su im potrebni te na internet-forumima podijeliti probleme s kojima se susreću u radu s ljudima koji im mogu pomoći da ih riješe. S druge strane, u učionice su već uveliko ušli računari, interaktivne table i druga pomagala, kao i softveri za kvalitetnu realizaciju nastave većine nastavnih predmeta na svim nivoima obrazovanja. Pored toga, informatička pismenost učenika kako u osnovnim, tako i u srednjim školama je dostigla visok nivo, te su i učenici u mogućnosti da budu kvalitetni i aktivni sudionici savremenog nastavnog procesa baziranog na digitalnim medijima.

Međutim, iako digitalni mediji umnogome olakšavaju nastavni proces, u praksi se isti ne koriste u obimu koji bi se očekivao. Razlog tome je, s jedne strane, nedovoljna informatička pismenost nastavnika, te nedovoljna opremljenost škola savremenim nastavnim sredstvima i pomagala. Osim toga, postavlja se pitanje kako motivisati nastavnike koji su navikli na jedan posve drugačiji pristup obrazovanju koji se primijenjivao (i smatrao se izuzetno uspješnim) da naprave veliki zaokret u svome radu i daju priliku digitalnim medijima da obogate i unaprijede njihov rad.

Kad su u pitanju digitalni mediji i opremanje škola, mora se imati na umu činjenica da se tu radi o stalnom procesu inovacija koji škole i sudionici nastavnog procesa moraju pratiti.

Faktorima koji utiču na upotrebu digitalnih medija u obrazovanju, između ostalih, bavili su se Đorđe Nadrljanski, Mila Nadrljanski i Marko Tomašević u radu *Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava*, a njihovi su stavovi navedeni u nastavku:

„Obrazovanje pomoću digitalnih medija mora se suočiti sa sljedećim:

- brzim rastom medijskih industrija, ubrzanim promjenama uvjeta u kojima mladi ljudi odrastaju i brzim razvojem novih žanrova i formata;
- promijenjenom ulogom škola kao jedinih prijenosnika informacija i izvora u stjecanju znanja, kao i promijenjenom ulogom nastavnika;
- promijenjenim načinom informiranja zbog multimedijskog i hipertekstualnog okruženja u kojemu se informira.
- obrazovanjem pomoću digitalnih medija morat će se pronaći načini kako školama prenijeti svijest o važnosti medijske kompetencije u širem smislu.
- promijenjenim i ponekad olakšanim uvjetima za izvođenje obrazovnog procesa zbog multimedijskih aplikacija.

Sljedeći su čimbenici nužni za razvoj obrazovanja pomoću digitalnih medija:

- proširenje područja obrazovanja, posebno zato što neformalno obrazovanje i učenje tijekom cijelog života postaju sve važniji. Cjeloživotno se obrazovanje usmjerava prema odraslim ljudima i budućim odraslim ljudima, a s ciljem da se iz tih aktivnosti ne isključi nijedna društvena grupa;
- suradnja s medijskim profesionalcima i njihovo sudjelovanje u obrazovanju pomoću digitalnih medija, kao i kontakti s medijskim industrijama;
- razvoj novih načina komunikacije i obavljanje obrazovnih zadataka pomoću virtualne pedagogije, obrazovanja na daljinu, otvorenog obrazovanja ili TeleMonitoringa;
- povezivanje na međunarodnoj, europskoj, nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini, kao i suradnja s stručnim suradnicima.“ (Nadrinjski i dr. 2007: 541-542)

Anketno istraživanje o poznavanju informatičkih sistema i rada na računaru

U anketnom istraživanju o tome koliko nastavnici poznaju informatičke sisteme i rad na računaru te koliko koriste digitalne medije u realizaciji nastavnog procesa sudjelovalo je 76 nastavnika zaposlenih u srednjim školama u Goraždu. Anketni upitnik su popunjavali anonimno, jer se željela postići maksimalna objektivnost te validni rezultati istraživanja. Sadržaj anketnog upitnika je dat u nastavku:

Anketni upitnik

Poštovani!

Sudjelujete u anketnom istraživanju čija su ciljna grupa svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa u srednjim školama s prostora Bosansko-podrinjskog kantona Goražde. Ispitanici anketni upitnik popunjavaju anonimno te je osigurana tajnost podataka. Molimo Vas da na postavljena pitanja odgovorite u skadu sa stvarnim činjeničnim stanjem.

Odgovore upisujte tako što stavite znak „X“ na mjesto predviđeno za odgovor. Odgovori „DA“ i „NE“ ne isključuju mogućnost odgovora „Potrebna mi je dodatna edukacija“.

Napomena: Odgovori koje dajete se tiču upotrebe računara i informatičkih sistema isključivo u odgojno-obrazovnom procesu.

PODACI O ISPITANIKU:

1. Stepen stručne sprema: _____

Radno mjesto: _____

Redni broj	Pitanje	Odgovor		
		DA	NE	Potrebna mi je dodatna edukacija
1.	Da li koristite računar?			
2.	Da li Vam je dostupan računar u školi u kojoj radite?			
3.	Da li nailazite na poteškoće pri radu na računaru?			
4.	Da li koristite Windows operativni sistem (osnove rada u Windows operativnom sistemu, organizovanje podataka, njihovo brisanje, kopiranje, i snimanje)?			
5.	Da li koristite Word (program za obradu teksta)?			
6.	Da li koristite Excel (program koji obuhvata osnove rada sa tabelarnim proračunima)?			
7.	Da li koristite Power Point (program za rad sa multimedijalnim prezentacijama)?			
8.	Da li koristite Internet (pretraživanje podataka)?			
9.	Da li koristite Internet (slanje i prijem elektronske pošte)?			
10.	Da li znanje iz oblasti informatičkih sistema i rada na računaru koristite u nastavnom procesu?			
11.	Da li Vam znanje iz oblasti informatičkih sistema i rada na računaru olakšava pripremanje nastave?			
12.	Da li Vam znanje iz oblasti informatičkih sistema i rada na računaru olakšava realizaciju nastavnih zadataka?			
13.	Da li imate mogućnost korištenja interaktivne table u nastavi?			
14.	Da li Vam interaktivna tabla olakšava realizaciju nastavnih sadržaja?			
15.	Da li Vam je potrebna dodatna edukacija za uspješno korištenje računara, interaktivne table i drugih informatičkih nastavnih sredstava i pomagala?			

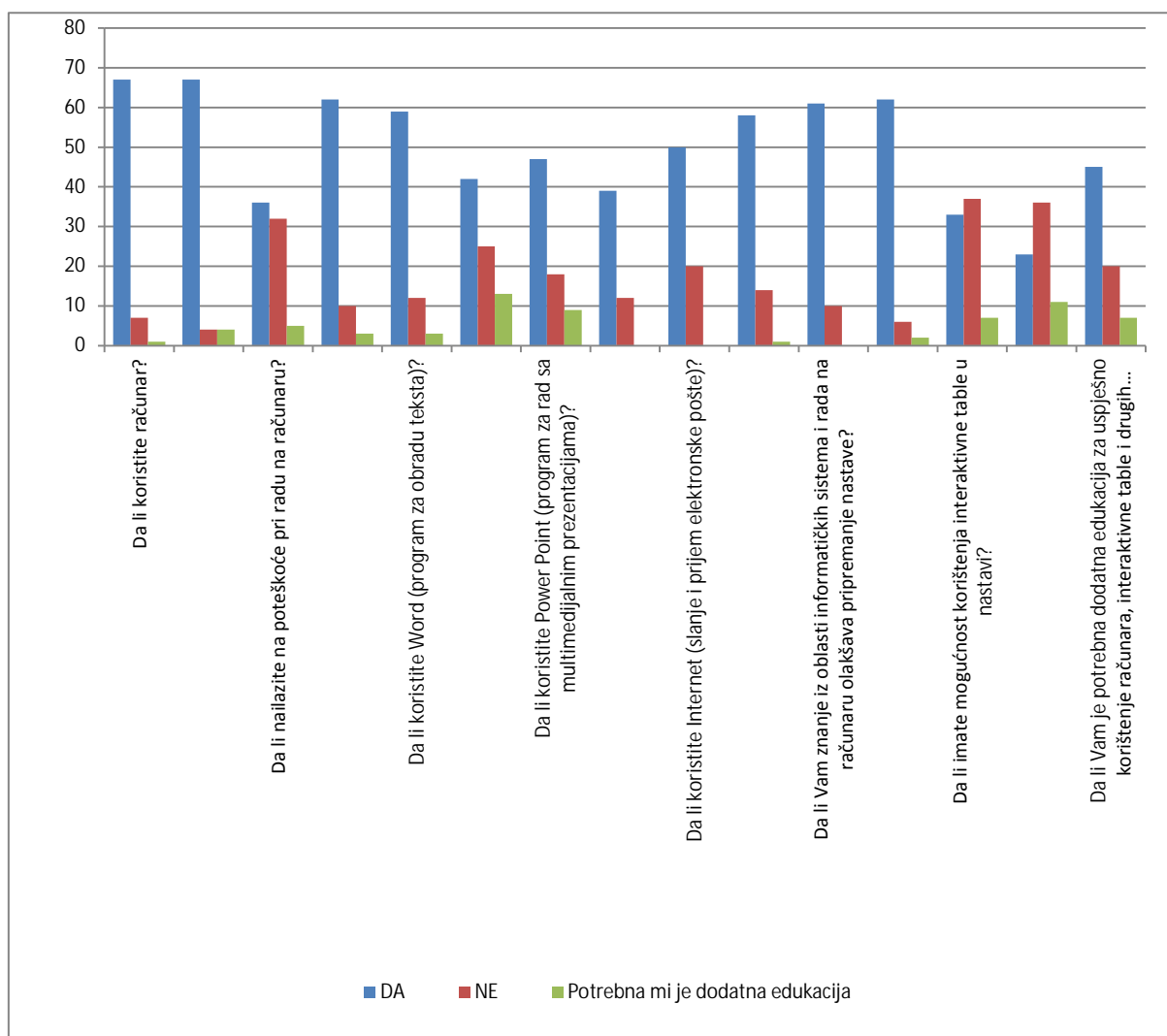
Ukoliko smatrate da postoji oblast za koju je potrebno osigurati dodatnu edukaciju nastavnika, a nije obuhvaćena anketnim pitanjima, molimo Vas da je navedete.

Datum: _____

Ustanova: _____

Analiza rezultata anketnog istraživanja

Analiza rezultata anketnog istraživanja, data je kroz grafikom:



Uvidom u rezultate istraživanja, može se izvesti zaključak da su nastavnici i stručni saradnici u srednjim školama pokazali izuzetno slab interes za dodatnu edukaciju iz predmetne oblasti, kao i da većina nastavnika i stručnih saradnika posjeduje znanja iz oblasti informatičkih sistema i rada na računaru.

Digitalni mediji u učionici: praksa u srednjim školama Bosansko-podrinjskog kantona Goražde

Iako su rezultati anketnog istraživanja zadovoljavajući u pogledu postojanja pretpostavki za otvorenost prema inovacijama u nastavnom procesu kroz korištenje digitalnih medija, praksa u školama je nešto drugačija. Naime, kroz posjete časovima redovne nastave uočila sam da je mali broj nastavnika koji u nastavnom procesu redovno koriste digitalne medije. Razlozi tome su višestruki:

- Opremljenost škola nije na tom nivou da zadovolji potrebe svih nastavnika u realizaciji nastavnog procesa – škole raspolažu sa malim brojem prenosnih računara i projektoru i sa po jednim multimedijalnim kabinetom, a nastavni proces realizira više od dvadeset nastavnika i stručnih saradnika istovremeno;
- Potreba za stalnom nadogradnjom postojećih računara specifičnim licenciranim edukacijskim programima za potrebe pojedinih nastavnih predmeta, prvenstveno kad su u pitanju stručni predmeti;
- Izostanak edukacije nastavnika u inicijalnom univerzitetskom obrazovanju iz oblasti upotrebe digitalnih tehnologija u nastavi;
- Nedostatak mogućnosti kontinuiranog stručnog usavršavanja za realizatore nastavnog procesa iz oblasti upotrebe digitalnih tehnologija u nastavi;
- Nemotiviranost nastavnika koji su navikli na jedan posve drugačiji pristup obrazovanju koji se primijenjivao (i smatrao se izuzetno uspješnim) da naprave veliki zaokret u svome radu i daju priliku digitalnim medijima da obogate i unaprijede njihov rad.

Digitalni mediji se koriste uglavnom pri realizaciji oglednih i uglednih nastavnih sati, nastavnih sati kada se organizira polaganje stručnih ispita nastavnika, prilikom ocjenjivanja rada nastavnika, kao i drugim oblicima rada s učenicima kada se očekuje bolja pripremljenost i dodatni angažman pri realizaciji nastave. Najčešći metod rada s digitalnim medijima je izlaganje uz pomoć PPT-prezentacija, prikazivanje kraćih edukativnih filmova te drugih audio i video zapisa u svrhu približavanja nastavnih sadržaja učenicima.

Zaključak

Kako bi se unaprijedio odgojno-obrazovni proces u srednjim školama u Bosansko-podrinjskom kantonu Goražde i postigli bolji ishodi učenja, postigao razvoj kompetencija i osigurale pretpostavke za kvalitetan nastavak školovanja učenika ovih škola na visokoškolskim ustanovama, te osigurala njihova konkurentnost na tržištu rada kroz uvođenje digitalnih medija u neposredni odgojno-obrazovni proces, potrebno je obrazovnu politiku usmjeriti u pravcu osiguravanja neophodnih uvjeta za rad u savremeno opremljenoj učionici kroz sljedeće komponente:

- Iznaci mogućnosti za opremanje škola digitalnim medijima kao što su prenosni računari, projektori, interaktivne table i sl.;
- Osigurati stalnu nadogradnju računara specifičnim licenciranim edukacijskim programima za potrebe pojedinih nastavnih predmeta;
- Osigurati pristup internetu u prostorijama u kojima se odvija nastavni proces;

- U inicijalnom obrazovanju nastavnika kroz metodiku nastave pripremiti nastavnike za rad sa digitalnim medijima u nastavi;
- Kroz programe stručnog usavršavanja nastavnika omogućiti kontinuirano stručno usavršavanje u skladu sa savremenim tokovima korištenja digitalnih medija u planiranju, pripremanju i realizaciji nastavnog procesa;
- Kroz rad stručnih aktiva i drugih stručnih tijela u školama, te kroz savjetovanja, prisustvo oglednim i uglednim nastavnim satima motivisati nastavnike da uvide prednosti upotrebe različitih vrsta digitalnih medija u nastavi.

Literatura

- Considine, David: Approaches to Media Education. Internet-document. URL: <http://www.mediaawareness.ca/eng/med/bigpict/medapp.htm#1>, 1994.
- Council of Europe: Report on Media Education. Internet-document: <http://stars.coe.int/doc/doc00/edoc8753.htm>, 2000.
- European Centre for Media Competence. URL: <http://www.ecmc.de/>
- European Community eEurope Initiative: An Information Society For All. Internet document: http://europa.eu.int/comm/information_society/europe/index_en.htm 2001.
- Ferguson, Robert: Global Interculturalism and the Dilemmas of Universalism: Teaching the Media after 2000. A paper to be delivered to the International Congress on Communication and Education, Sao Paulo, Brazil. Internet-document: www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/140.pdf, 2000.
- Hart, Andrew: Paradigms Revisited: Media Education in the Global Village. In: Media Education Centre. Frankfurt 1997.
- Joint Hearing between the European Parliament and the Parliamentary Assembly of the Council of Europe: Media Education. Internet-document: http://www.europa.eu.int/geninfo/whatwas_new/032000.htm, 2000.
- Kumar, Keval. J.: Media Education in India: Strategies, Trends, Visions. Stockholm Media Education Conference. Internet-document. URL: http://home.swipnet.se/~w-52050/konf_keval_kumar.htm, 2000.
- Lange, Bernd-Peter: Media Competence in the Age of Global Communication. Internet-document. URL: <http://sef-bonn.org/sef/publications/pol-pap/no11/content.html>, 2000.
- Latzer et. al.: Die Zukunft der Kommunikation. Phänome und Trends in der Informationsgesellschaft. Studienverlag Innsbruck – Wien., 1999.
- Latzer, Michael: Mediamatik – Die Konvergenz von Telekommunikation, Computer und Rundfunk. Opladen, 2000.
- Nadrljanski, Đorđe / Nadrljanski, Mila / Tomašević, Marko. *Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava*, Međunarodna znanstvena konferencija “The Future of Information Sciences (INFuture2007): Digital Information and Heritage”, zbornik radova. Zagreb, Odsjek za informacijske znanosti, Filozofski fakultet, 2007. 539-550
- Rodek, Stjepan. *Novi mediji i nova kultura učenja*. Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu (1330-0059) 152, Zagreb, 2011. 9-28

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada
Lektor: mr. Emina Hadžić

Mr.sc. **Naida Osmanbegović**
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Doboj, BiH
naida.mujkic@yahoo.com

ŽENSKA POEZIJA ILI POEZIJA ŽENA U IZBORIMA SUVREMENE POEZIJE

Sažetak

Poezija, između ostaloga, jeste i tekst kojim se inicira kritika kulture, podriva hegemonijska nakana emancipirajućih paradigmi, reprodukuje ili dekonstruira dominantna kulturna ideologija. Iako antologije redovno impliciraju privatnu sferu recepcije, one u kontekstu statusa suvremene poezije u Bosni i Hercegovini mogu poslužiti kao polazište istraživanju subordinarnih pozicija ženske poezije ili poezije žena unutar patrijarhalno oblikovanih kultura. Ženska poezija u kontekstu suvremene književne produkcije, reprezentira i rekreira specifičnu drugost teksta, kao i tradicije, a čije ispisivanje je moguće pratiti i kroz teorijske konceptualizacije ženskog pisma. Vizura iz koje se progovara različita je u odnosu na dominantne simboličke okvire u kojima l'écriture feminine postaje prostor koji prerađuje povijesne, kao i kulturne, narative te tako implicira i legitimira važnost svog prihvatanja, razumijevanja i valoriziranja.

Ključne riječi: ženska poezija, kultura, identitet

WOMEN'S POETRY IN THE ELECTIONS OF CONTEMPORARY POETRY

Abstract

Poetry, among other things, is the text which is initiated by the cultural critique, undermines the hegemonic intentions emancipational paradigm, reproduce or deconstructs the dominant cultural ideology. Although anthologies regularly imply private sphere of the reception, those in the context of the status of contemporary poetry in Bosnia and Herzegovina can serve as a starting point for research subordinate position of female poetry or poetry of women in patriarchal cultures. Women's poetry in the context of contemporary literary production, represents and recreates specific otherness of the text or tradition, and whose reading can be traced through the theoretical conceptualizations of feminine writing. The view of the experience from which it speaks are different and are secondary in relation to the dominant symbolic framework that letter becomes a signifier of female space that decode narratives of history and thus legitimizes the importance of their acceptance, understanding and recognition.

Key words: women's poetry, culture, identity

Plemkinje književnog duha

Specifični i konkretni cilj ovog rada jeste uvid u novije bosanskohercegovačke, i unutar nje naročito bošnjačke, izbore suvremenog pjesništva, kao i ginokritičko aktiviranje marginalnog ženskog iskustva, koje u kontekstu suvremene bosanskohercegovačke, ali i bošnjačke književne produkcije, reprezentira i rekreira specifičnu drugost teksta, ali i tradicije, a čije ispisivanje je moguće pratiti kroz teorijske konceptualizacije l'écriture feminine. U općem smislu, rad je pokušaj ne samo etabliranja već i prepoznavanja kao i osnaživanja interesa povezanih sa literaturom koju pišu žene. Ukoliko bismo pošli od nekoliko ready-made definicija feminističke poezije, kao i feminističkih pjesnikinja („Feministička pesnikinja = pesnikinja koja istorijski dolazi do svoje produkcije u nekom odnosu prema oslobođenju žena, i prema opštoj feminističkoj kulturalnoj kritici isključivanja

žena. Feministička pesnikinja = pesnikinja koja eksplicitno skreće pažnju na relativnu nemoć žena i relativnu moć muškaraca – ili koja istražuje pozicioniranost ženske nemoći i muške moći u ovim slučajevima. Feministička pesnikinja = pesnikinja koju konzumiraju/ proučavaju/ čitaju/ čene pod režimom ili pod ekonomijom feminističkih perspektiva, bez obzira da li ona jeste ili nije feministkinja¹), aspekte ove poezije ne bismo mogli okarakterisati kao isključivo feministički i rodno orijentirane, već, pored toga, i kao socijalno i kulturalno angažirane, kako u tekstu „Bosna pharmakos – ka političkoj kritici kulture“ ističe i Damir Arsenijević naglašavajući da je poezija često odbacivana kao najmanje politična, apstraktna i najmanje društveno angažirana od svih rodova. S druge strane tretiranje pojedinačnih primjera unutar širih kulturalnih zbivanja pokušaj je razumijevanja kompleksnosti literarno-kulturalnih osobitosti bosanskohercegovačke, kao i bošnjačke književnosti, u odnosu na obrasce onih koje su izvan nje. Metodologija ovoga rada istovremeno je i njegova epistemologija. Istraživanje pretpostavlja hermeneutičko prepoznavanje i rekonstrukciju problema kvalitativne i kvantitativne književnosti/poezije koju pišu žene. Neprestano isticanje tradicije, koja u *poeziji razlika*, sintagmi koju konstruira Arsenijević kako bi naglasio kritički glas ove poezije u odnosu na dominantnu ideologiju, biva rekonstruirana pod pretpostavkom da repertoar praćenja promjena treba obuhvatiti novo i strano u smislu inicijalnih doprinosa u procesima stvaranja kanona, kao i nacionalnih književnosti. „Solidarnost sa isključenima, u kojoj je subjekt izričaja sam isključeni element, može poslužiti kao radikalna politička pozicija koju svaka osoba može usvojiti kako bi uzdrmala i repolitizirala samu logiku na kojoj počiva simbolički poredak“². Ova poezija artikulira višestruke i mnogoznačne identitete, kontemplativno involvira rad u domen fenomena ženske poezije ili poezije žena kao zasebna i nenametljiva svijeta. Tako Nedžad Ibrahimović u dva navrata ističe kako su književnice manje zlo od *naših* književnika: „Zapravo, ako nešto vrijedi u BH književnosti danas, jučer a i sutra, onda su to knjige koje pišu žene. Radi toga bih se usudio neke naše spisateljice preporučiti i za prevođenje (npr.) na neki strani jezik. To što pišu Adisa Bašić, Šejla Šehabović, Ajla Terzić, Naida Mujkić, Tanja Stupar, i još neke kojih se u ovom momentu ne mogu sjetiti, ili što su pisale jedna Mubera Pašić, Bisera Alikadić, Ferida Duraković ili Dara Sekulić – to je sam vrh BH književnosti – i BH kulture, uopće.“³ Subordinarna pozicija ženske književnosti i ženske poezije proizilazi i iz društvenopolitičnih hegemonijskih praksi malih književnosti koje su, kako kaže Šuvaković, osuđene baviti se velikim/“muškim“ temama, dakle pitanjima nacionalnog identiteta, potrage/a za S/smislom, pri čemu se neprestano otkrivaju nove upotrebne vrijednosti jezika, takve, dakle, književnosti ne definirane prema „formalističkim, estetičkim, poetičkim, ili čak, egzistencijalnim kriterijumima umetničko-književnog značaja i vrednosti, već po lokalnim infrastrukturama i njihovim političko identifikacionim ili kulturalno identifikacionim kriterijumima“ nikako ne stižu da se bave marginalnim/ženskim iskustvom i jezikom – u kome se poezija prije svega drugog zbiva.

¹ Rachel Blau Duplessis, *Poetry and its Cultural Work*, The University of Alabama Press, Tuscaloosa and London, 2006.

² Damir Arsenijević, *Bosna pharmakos – ka političkoj kritici kulture*, Sarajevske sveske.

³ Nedžad Ibrahimović, odlomak intervjua preuzet sa <http://www.072info.com/nedžad-ibrahimović-diskriminacija-je-prirodno-stanje-bosanskohercegovačkoga-drustvadrustava/>

Na temelju dosadašnjih razmatranja o razvojnim pravcima ženske književnosti, i poezije u sklopu nje, unutar šire bosanskohercegovačke interliterarne zajednice, moguće je uvidjeti da je ista nekontinuirana i neujednačena (od Nafije, preko Bisere i Jozefine, do Aleksandre i Melide), ali s obzirom da su to i neke *prirodne* osobine ženske literature, rekonstruiranje i rehabilitiranje stvaranja žena čini se iznimno teško, prije svega, jer je ta i takva književnost povjesno i kulturološki, po ustaljenoj pragmatici, dio šireg tradicionalno-esencijalističkog diskursa, ona je proizvod njegovog vrijednosno-legitimirajućeg sistema. Ženska književnost prihvata se u onoj mjeri u kojoj svoju poetiku prilagođava percepciji „lirike visoke kulture“ adornoovskog stava prema kojemu je poezija subjektivni izraz društvenih antagonizama nastanjena u apovijesnom utopijskom prostoru. Tako Dubravka Đurić konstatuje da se poezija može proučavati estetski i sociološki, gdje prvi model podrazumijeva vječnu i nepromjenljivu vrijednost poetskog teksta, a drugi svodi proučavanje poezije kao kanonskog sistema i kao suvremene prakse. U kojem opsegu poezija žena učestvuje u elitističkoj kulturi paterlinearnih nacionalnih kolektiva? Da li je opravdano razdvajati poeziju koju pišu žene/pjesnikinje od poezije koju pišu muškarci/ pjesnici? Šta je žensko pismo? Kako prepoznati poeziju koju pišu žene? Pišu li žene uopšte? Da li je važna kanonizacija autorica? Ovo su samo neka od pitanja na koja će rad nastojati da odgovori, i na taj način potvrdi ili kompromitira sliku o ženskoj literaturi, u ovom slučaju poeziji, u BiH u posljednje tri decenije, u kojima se broj autorica koje ispisuju stihove na bosanskom, srpskom ili hrvatskom jeziku rapidno uvećao čime se kauzalno i ukupno stanje književnosti, i unutar nje, naročito poezije bitno izmijenilo.

Différence u l'écriture feminine

Po Juliji Kristevoj, najhaotičnija destabilizacija simboličkog poretka prelama se u pjesničkom jeziku. Razvijajući teoriju koja jezik i njegovu semiozu povezuje s nesvjesnim Kristeva detektuje semiotičku dijalektiku koja proizvodi i podriva znakove i znakovne sustave, prema kojoj i muška jastva mogu da budu anulirajuća i maraginalizirana. Semiotički/majčinski/ženski anarhički poredak zaposijeda liminalno i nestabilno značenje i označavanje, i ono kao takvo, imerativan je preduvijet simboličkog/edipalnog/društvenog. Različitosti unutar ženskog iskustva produbila je Luce Irigaray zaključujući da „žensko zadovoljstvo mora da ostane u jeziku, u svom sopstvenom jeziku, ako neće da ugrozi temelje logičkih operacija“⁴ što manje ili više upućuje da je generiranje vlastitog užitka ono što se uostalom danas strogo brani ženama, odnosno riječ je o „ometanju same teoretske mašinerije, o ukidanju njene pretenzije da proizvodi istinu i značenja koja su prekomerno jednoglasna“⁵. Kako ne postoji sistematičan konsenzus u brojnim izazovima i znanstvenim kontekstima feminističko-teorijskog prostora, tako supostojе različite razradbe koncepata ženskog pisma, ali ono u čemu se sve teoretičarke feminizma i postfeminizma uglavnom slažu jeste da se ono ne veže za biološku determiniranost ženskog subjekta. Tako Cioux smatra da se *praksa ženskog pisma nikada ni ne može definisati, ta nemogućnost će ostati, jer se ova praksa ne može teoretizirati, ograditi, kodirati, - što ne znači, i da ne postoji*, potvrđujući stavove i drugih teoretičarki o tome da ne postoji egzaktna definicija ženskog pisma, ne zbog,

⁴ Luce Irigaray, *Literary Theory: An Anthology*, edited by Julie Rivkin and Michael Ryan, Blackweel Publishing, 2004.

⁵ Ibid.

uglavnom falokratično nametnute, njegove subverzivnosti već zbog njegove prirode promjene. Lingvističke i tekstualne teorije ženskog pisma razmatraju mogućnosti artikuliranja muško/ ženskih razlika odnosno *spolna razlika pri korištenju jezika može biti teoretizirana u okviru biologije, sociologije ili kulture*, polazeći od pretpostavke da se muškarci i žene možda različito služe jezikom. Shosana Felman sugerira da žena treba da „izmisli jezik“, *da govori ne samo protiv već i izvan spekulativne falogocentričke strukture, da bi njen jezik stekao takav status koji se više ne bi definirao faličnošću muškog značenja*. Paradoks emancipacije zapadnog filozofskog diskurusa, prije svega nominira, ženu i žensko kao prirodno i kao objekt odnosno muškarca i muško kao kulturu/ subjekt, što dalje proizvodi razlike u kojima je žena redovno drugi član. Izlaz iz takvih opzionih struktura Helen Cixous vidi u ženskom pisanju koje dinamizira razlike, a unutar tog okvira omogućava ženi (ili muškarcu) da izrazi svoju suštinu. Žensko pismo, prema njoj, treba biti shvaćeno kao eksperiment, konstitutivni dio fantazmatične falogocentrične kulture unutar koje jezik za ispisivanje potisnutog i marginalnog iskustva ili ne postoji ili se zatomi. Žensko pismo u užem smislu ne negira jouissance u vlastitom tijelu, već ga na izvjestan način koristi kako bi narušilo ustaljenu logiku jezika, ono postaje interpretativnom strategijom pisljivosti, ono je oslobađajuće, odnosno *writing the body* ili *writing thought the body*, transgresivno reflektira poprište moći i disidenstva, mjesto gdje počinje *subjekt koji govori*.

Endizmi vladavine muških subjekata, Foucaultova „smrt čovjeka“, Barthesova „smrt autora“, Derridin „kraj logocentrizma“, Vattimov „kraj moderne“ i „slabi subjekt“, istovremeno su kopali temelje novoga feminizima, odnosno dekonstrukcije patrijarhalnih ideologija osnažile su konstrukcije „postmodernog“ ženskog subjekta, te tako sedemdesete i osamdesete godine XX stoljeća možemo nazvati godinama „ženske kulture“. Sedamdesete godine XX stoljeća vezujemo i za bosanskohercegovački književni kontekst u kome se tek uspostavlja buduće žensko rodno polje (Bisera Alikadić), sklono postmodernizmu u izgredima pluralističkih reakcionarnih tendencija spram modernističkih književnokulturnih pojava. Rođen u (post)komunističkom društvu bosanskohercegovački ginotekst blago nastoji da kroz žensko pismo osvjetli svoju ontologiju, da o uzurprajućem kulturnom kontekstu ćutnje, makar na pojedinačnim mjestima, progovori. Kaleidoskopska uspostava vlastite poetike, u mnogovrsnoj neodređenosti, ipak je, prema riječima Anise Avdagić razočaravajuća, jer bismo većinu autorica, prema showalterovskim fazama ženskog pisma, uglavnom mogli svrstati u prvu ženstvenu (femininu) fazu u kojoj ženska potkultura imitira dominantne modele naslijeđenih poetičkih obrazaca. Međutim dvijehiljadite su godine naročitog prodora ženske poezije ili poezije žena rođenih sedamdesetih, osamdesetih, pa i devedesetih godina koje preskaču i ženstvenu i fazu pobune protiv dominirajućih standarda i vrijednosti, okreću se *woman centered narrative* diskursima ili kako sugerira Hanifa Kapidžić Osmanagić „individualno stanje pobune žene pisca, pri čemu to buntovništvo, taj stav ne-prihvatanja naslijeđene ženske sudbine proizvodi broje individualne razlike“⁶ upućuju na samootkrića i rasterećenja od historijske tematike, nacionalno i patrijarhalno ovisne dominantne tradicije.

⁶ Hanifa Kapidžić-Osmanagić, *Ženska književnost u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, 2003.

Brojevi koji zrcale. Skica stranica koje zauzimaju žene

Da li žene pjesnikinje u bosanskohercegovačkom, i naročito bošnjačkom, književno-kulturnom kontekstu ne postoje ili se one zanemaruju, prema stereotipima vlastite kulturne ugroženosti gdje „polje književnosti (...) jeste diskurs koji prevashodno oblikuju kritičari-muškarci u kontekstu muški orijentisane strukture društva i fetišizovanog muškog diskursa književnosti“⁷, pitanje je čiji odgovor ne može rekonstruirati ogleđ o nekolicini pjesničkih izbora, ali može poslužiti kao doprinos daljem istraživanju i procesima uprisutnjavanja stvaralaštva žena. Neupitno što antologije u pravilu zrcale privatnu sferu recepcije one postaju dijelom redovnih nastavnih programa katedri za književnost, pri čemu se muško-kritičarski izbor najprije naturalizira i univerzalizira, a u nekom krajnjem ishodu i kanonizira. O problemu ženskog subjekta u bosanskohercegovačkoj književnosti, njegovoj marginalnosti i isključenosti, pisala je i Nirman Moranjak-Baburać konstatujući da „prizivati vrijednosti ženskog autorstva, ženske povijesti i drugosti, te tako potencijalno uzdrmati kanonske nacionalne hijerarhije dapace se cini zazornim, u vrijeme starog/novog redefiniranja etničkih i nacionalnih prostora, iako će se naše konzervativne i uspavane kulturne i akademske institucije kad-tad nužno morati suočiti s problemom kulturne *nevidljivosti*“⁸. Uvid u recentnu i aktualnu pjesničku tradiciju jedne književnosti moguć je i kroz izbor pjesničkih tekstova, koji antemizirajući autorice nepretenciozno slijede trag repatrijarahlizacije, koja je, priželjkujemo, samo dio kompleksnijih procesa. U *Antologiji bošnjačke poezije XX vijeka* autor Enes Duraković ističe da bi se u „sociološki naglašenijoj studij razvojnih tendencija bošnjačkog pjesništva pojava Bisere Alikadić mogla označiti i kao bitna razdjelnica u stvaralačkoj afirmaciji i emancipaciji žene“, te da je „prisustvo Bošnjakinje u pjesničkom stvaralaštvu svedeno na sporadičnost pojedinačnih pojava“, čime implicira i opravdava razloge isključivanja većeg broja ženskih autorica u ovoj antologiji, koje se svojim specifičnim poetikama ne uklapaju u momenat kovencionalnih tradicionalnih poetskih praksi. U *Antologiju bošnjačke poezije XX* Enesa Durakovića, objavljenu. 1995 godine, uvrštena su 43 autora i svega tri autorice, dakle udio autorica u ovoj antologiji je svega 6, 6 %. Pored spomenute Bisere Alikadić (zastupljena sa 4 pjesme), kojoj je posvećen omanji omaž, u antologiju su „izabrane“ Ferida Duraković (2 pjesme) i Mubera Pašić (5 pjesama). Nekoliko autorica, Umihana Čuvidina, Habiba Rizvanbegović Stočević, Šefika Nesterin Bjelevac, Nafija Sarajlić, Ajša Zahirović, Mubera Mujagić, Melika Salihbegović, Šefika Močević, Fadila Arnautović, Jasna Šamić, Emina Ćirić, Saida Malkoč, Aiša Aličić, Fatima Muminović i Emsura Hamzić, spomenute su u nabranjanju, kao „sporadične pojave“ u kontekstu bošnjačke pjesničke tradicije, čije odsutnost interpelira da je njihova kreativnost *hidden from history* (skrivena) od potencijalnog čitatelja. U *Antologiji bosanskohercegovačke poezije XX vijeka*, grupe autora (Enes Duraković, Mile Stojić, Marko Vešović) situacija je još drastičnija: od 77 autora njih svega 5 jesu pjesnikinje, odnosno ukupan udio ženskih autorica je 6, 4 %. Autorice zastupljene u ovoj antologiji su: Dara Sekulić (5 pjesama), za koju će autor predgovora reći da je u njenom opusu „pogotovo u doživljaju tragične sudbine žene izložene pomami mužjačke strasti“ prisutna „žudnja za preobražajem, očišćenjem i spiritualnim užašćem“, dok je poezija Bisere Alikadić (4 pjesme) „lišena one dugotrajne sentimentalno-romantičarskog

⁷ Dubravka Đurić, „Mapa poezije i nevidljivost pjesnikinja.“, str 443., Marina Blagojević. (pr.) Mapiranje mizoginije u Srbiji: diskursi i prakse. Beograd: Asocijacija za žensku inicijativu, 2002.

⁸ Nirman Moranjak Baburać, *Signature smrti i etičnost ženslog pisma*, Sarajevske sveske, br. 2, 2003.

sladunjavosti“. Nijedan, od ova dva osvrta ne dovodi u vezu ovu poeziju sa konceptima „ženskog pisma“ i ženske književnosti. Izbor antologičara su još i Mubera Pašić (3 pjesme), Jozefina Dautbegović (1 pjesma), Ferida Duraković (3 pjesme). Antologija obuhvata pjesnike i pjesnikinje do dvijehiljaditih, i iz nje stičemo uvjerenje o sasvim zanemarivom postojanju ženske poezije tokom cijelog XX stoljeća. Možemo primjetiti da su iste tri autorice, Alikaić, Pašić, i Duraković, zastupljene u obje ove antologije objavljene u razmaku od pet godina, te da su izabranice srpske odnosno hrvatske književnosti unutar BiH, monoprirode. Za razliku od ranije spomenutih antologija, u izboru Hadžema Hajdarevića (*Do potonje ure, Panorama modernoga bosanskohercegovačkog pjesništva*), poezija se ne ocjenjuje i ne valorizira, već se naprotiv, žensko stvaranje afirmira. Ovaj izbor, nezgrapno naslovljen⁹, obuhvata ono što je u bosanskohercegovačkoj poeziji stvarano od devedesetih godina XX stoljeća do kraja prve decenije XXI stoljeća, a autor u uvodu ističe da se opredijelio da svakog pjesnika/pjesnikinju predstavi s dvije-tri do šest pjesama odnosno „sa pete ili šest pjesama zastupljeni su oni autori/autorice, bez obzira na godine, pjesnički 'staž', 'rejting' ili broj objavljenih knjiga poezije, čije su poetike ili već uvjerljivo zaokruženeu aktualnoj bosanskohercegovačkoj i široj književnoj tradiciji ili, pak, navješćuju samosvojni pečat u postojećim i budućim bosanskim književnim vremenima“¹⁰. Ovaj izbor zaokružio je 73 pjesnika/pjesnikinje, od čega 19 pjesnikinja, ili 26, 6 %, i to, redom rođenja: Dara Sekulić (3 pjesme), Vojka Đikić (2), Bisera Alikadić (5), Marina Trumić (2), Ljubica Ostojić (2), Jozefina Dautbegović (6), Fadila Nura Haver (2), Ferida Duraković (4), Emsura Hamzić (3), Nermina Omerbegović (2), Kristina Mrđa (2), Sonja Jurić (2), Tatjana Bijelić (2), Aleksandra Čvorović (3), Tanja Stupar Trifunović (5), Šejla Šehabović (4), Adisa Bašić (4), Naida Mujkić (2), MelidaTravančić (2). Izbor iz mlade bošnjačke poezije, *Kad zora razrjeđuje strah*, Filipa Mursel Begovića, izlazi 2010. godine, i obuhvata autore i autorice rođene u rasponu od 1970. do 1987. godine. Autor je svakom pjesniku/pjesnikinji posvetio jedan sažet osvrt u vidu kraćeg eseja. Tako će npr., konstatovati da Šejla Šehabović „kroz feminilnu vizuru i žensku antropocentričnu optiku ne postaje zatočenica ženskog identiteta, u mjeri po kojoj bi rezolutno promicala tzv. žensko pismo, (...), ipak, žensko iskustvo bit će njen tematsko-motivski predmet pjesmovnog iskustva“¹¹. Ovaj izbor mlade bošnjačke poezije sačinjava 28. pjesnika/pjesnikinja, od čega 9 pjesnikinja, ili 32 %. U izbor su uvrštene: Šejla Šehabović (5 pjesama), Edina Osmić (2), Adisa Bašić (5), Anila Gajević(4), Ajla Terzić (6), Nadija Rebronja (5), Bjanka Alajbegović (3), Naida Mujkić (6), Emina Džaferović (2). Antologija *Zašto tone Venecija: Bošnjačko pjesništvo od 1990. do naših dana* Ervina Jahića (2012) performativni aspekt književnoga izričaja temelji u projektu tematsko-poetičkog ujedinjavanja autora/ autorica posljednjih godina, markira kao inicijalnu tačku potrebu učvršćivanja i očuvanja bošnjačkog identiteta, s jedne strane, i pokazuje da identitet kojemu se teži nije toliko spoznajni koliko društveni, a to znači usmjeren prema kulturalnom, spolnom, rasnom, klasnom samo(prepoznavanju) autora/ autorica i njihovih čitatelja, što i čini poetički credo ove antologije naznačen u polilogu predgovora u kojem jedno „ja“ nije moguće bez onoga „drugoga“. No , prije svega, ona jeste

⁹ Prikladniji naziv bi, čini se, bio *suvremeno*, ali s obzirom da etimološki *modereno* označava i novinu, onda je u tom ključu moguće posmatrati ovaj izbor, ali nikako kao referenciju na modernu zapadne kulture.

¹⁰Hadžem Hajdarević, Pogled u moderno bosanskohercegovačko pjesništvo, Panorama modernog bosanskohercegovačkog pjesništva, Do potonje ure, str. 7, Bijelo Polje, 2010.

¹¹ Filip Mursel Begović, Kad zora razrjeđuje strah, str. 172, Zagreb, 2010.

reprezentativni izbor iz najnovije, tj. savremene i recentne bošnjačke pjesničke prakse, i obuhvata pjesnički rad čak 68 bošnjačkih pjesnika i svega 8 pjesnikinja, zastupljenih u rasponu od dvije do šest pjesama. Tako je Jahić u ovu antologiju uvrstio: Biseru Alikadić (6 pjesama), Meliku Salihbeg Bosnawi (4), Fadilu Nuru Haver (2), Feridu Duraković (5), Nerminu Omerbegović (2), Šejlu Šehabović (3), Adisu Bašić (2) i Ajlu Terzić (2). Antologija obuhvata autore/autorice rođene do 1980-tih godina, što je čini se paradoks, jer naslov antologije *Bošnjačko pjesništvo od 1990. do naših dana*, sugerise na pjesničku produkciju do kraja prvog desetljeća drugog milenija. Antologija Marka Vešovića, *Da je barem devedeset treća: decenija i po bosanskohercegovačkog pjesništva* obuhvata ukupno 50 pjesnika, od čega samo 13 pjesnikinja. Usmjerimo li pozornost na generacijsku, poetičku, statusnu, pa i prostornu, profiliranost uvrštenih autora/autorica u posljednja četiri (Hajdarević, Vešović, Jahić i M. Begović) izbora poezije jasno ćemo uvidjeti konfrontacijsku napetost koja problematizira mogućnosti obnavljanja trauma rata i na taj način nastoji unormaliti i unormirati jaz koji je nastao u svijetu koji je nastavio da se okreće. Ovi izbori, dakle, sasvim očekivano, prezentiraju, autore/autorice koji svoj rad započinju prije nekoliko desetljeća, autore srednje stabilne generacije, i one koji tek ulaze u književni svijet, a koji nam opet potvrđuju svu poetičku raskoš i raznolikost, naše ponajbolje književnosti, grupišući se u nekoliko poetičkih modusa, od visokog modernizma do nove osjećajnosti, od intimističko i lirsko intoniranih slika, preko palimpsestnih upisivanja, do socijalno i etički odgovornih direktin pjesničkih iskaza. Ono što svakako još uočavamo u odnosima spram ranijih izbora pjesništva unutar bosanskohercegovačkog, kao i bošnjačkog, književno-kulturnog konteksta, je da se broj uvrštenih autorica povećao, ali je on još uvijek zanemariv.

Umjesto zaključka *Izgubljene zvijezde*

Pretenzija ka odvajanju poezije koju pišu muškarci i one koju pišu žene, vrlo je delikatne prirode, i ona prije svega, upućuje na subverzivne i separatističke feminističke tendencije, te je nastojanje ovog istraživanja nužno svedeno na propitivanje položaja ženske literature unutar patrijarhalnih društvenih struktura i vrijednosti koje kreira. Ono što je, na samom kraju, važno istaknuti jeste Prigodna stopjesmica bosanskohercegovačkih pjesnikinja od 1908. do 2008., *Izgubljene zvijezde*, autora Ante Zirduma. Izašla 2008. godine, *Prigodna stopjesmica* hronološki prati, uglavnom, prve (rane) zbirke poezije bosanskohercegovačkih pjesnikinja, objavljenih u Bosni i Hercegovini, i obuhvata 100 pjesama od stotinu bosanskohercegovačkih pjesnikinja rođenih do 1982. godine. Autor u predgovoru primjećuje da su pjesniknje u skoro svim izborima poezije „nepravедno“ zapostavljene, te da je to i jedan od osnovnih razloga nastajanja ovog izbora, koji pokazuje i dokazuje supostojanje drugačije pjesničke tradicije od etabliranih oficijelnih pjesničkih formacija i standarda u široj bosanskohercegovačkoj književnoj praksi. Poznato je da pjesnikinje veoma teško ulaze u kanon, ali ovaj izbor (kao i izbor Ajše Zahirović iz 1985.) referira na mogućnost kreiranja paralelnog kanona ženskog spisateljskog iskustva.

Izvori

Anto Zirdum, *Izgubljene zvijezde*, Prigodna stopjesmica bosanskohercegovačkih pjesnikinja od 1908. do 2008., HKD Napredak, 2008.

Enes Duraković, *Antologija bošnjačke poezije XX vijeka*, Sarajevo, 1995.

Enes Duraković, Mile Stojić, Marko Vešović, *Antologija bosanskohercegovačke poezije XX vijeka*, Sarajevo, 2000.

Ervin Jahić, *Zašto tone Venecija: Bošnjačko pjesništvo od 1990. do naših dana*, Zagreb, 2012.

Filip Mursel Begović, *Kad zora razrjeđuje strah, izbor iz mlade bošnjačke poezije*, Zagreb, 2010.

Hadžem Hajdarević, *Do potonje ure, Panorama modernoga bosanskohercegovačkog pjesništva*, Bijelo Polje, 2010.

Marko Vešović, *Da je barem devedeset treća: decenija i po bosanskohercegovačkog pjesništva*, Sarajevo, 2009.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Naida Osmanbegović

Mr.sc. **Alica Arnaut**

Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici

Zenica, BiH

alica_arnaut@yahoo.com

ISHODI UČENJA U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA

Sažetak

Ishodi učenja predstavljaju široko postavljene ciljeve kojima se definira šta svaki učenik treba savladati u jednoj etapi obrazovanja. Pokazatelji prema uzrastu učenika predstavljaju mjerljive elemente koji pomažu nastavniku da aktivnosti na času usmjeri u pravcu ostvarivanja definiranih ishoda učenja, te da kontinuirano prati postignuća učenika. Nastava zasnovana na ishodima učenja omogućit će nastavniku da kod učenika razvija ne samo jezičko-komunikacijske kompetencije nego i druge životne kompetencije (društvenu, građansku, samoinicijativnu, informatičku, učiti kako se uči).

Ključne riječi: nastava, jezičko-komunikacijsko područje, maternji jezik, ishodi učenja

STUDENTS LEARNING OUTCOMES IN MOTHER TONGUE TEACHING

Abstract

Students learning outcomes are widely set goals which defines what every student needs to know in one educational period. Indicators for different age of students are measurable elements which helps teacher to direct all teaching activities for achieving defined students learning outcomes and continuously supervising students achievements. Teaching based on students learning outcomes will enable the teacher to develop students, not only language-communicative competence, but also other life competences (social, civil, self-initiative, informatics, learning how to learn).

Key words: teaching, language-communication field, mother tongue language, students learning outcomes

Današnje vrijeme, vrijeme digitalizacije, zahtijeva i promjene u obrazovnom sistemu. Obrazovanje treba biti usklađeno sa vremenom u kome se odvija. Nove tehnologije trebaju se prihvatiti, ali nikako na štetu onih tradicionalnih. One trebaju biti sredstvo za razvijanje vještina i sposobnosti i važno je osvijestiti to i kod učenika. Edukacija je put kojim mladim generacijama treba pokazati kako da tehnologiju stave sebi u službu, a ne da oni budu sluge tehnologije.

Kako bi se podučavanje usmjerilo na pravi način, potrebno je definirati šta su njegovi krajnji ciljevi, odnosno „proizvodi“. Potrebno je postaviti zahtjeve kojima su u mogućnosti odgovoriti svi učenici u određenoj dobi. U skladu s tim, učenici trebaju biti više uključeni i angažirani u procesu učenja, te nova znanja povezivati sa prethodnim i sa iskustvom.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje definirala je osam odgojno-obrazovnih područja u okviru kojih će se definirati zasebni ishodi učenja:

1. jezičko-komunikacijsko područje,
2. matematičko područje
3. područje prirodnih nauka
4. društveno-humanističko područje

5. tehnika i informatičke tehnologije
6. umjetničko područje
7. tjelesno i zdravstveno područje
8. kroskurikularno i međupredmetno područje

Ova odgojno-obrazovna područja predstavljaju, zapravo, ključne životne kompetencije i temelj cjeloživotnog učenja. Naročito važna kompetencija, prisutna u svim spektima života, jeste upravo jezičko-komunikacijska kompetencija, koja obuhvata komunikaciju na maternjem i stranom jeziku. Stoga, ishodi učenja definirani u ovom odgojno-obrazovnom području od izuzetnog su značaja za opći razvoj ličnosti učenika. Kompetencije stečene u jezičko-komunikacijskom području predstavljaju temelj i za stjecanje ostalih kompetencija u odgojno-obrazovnom procesu.

Jezičko-komunikacijsko područje, podrazumijeva usvajanje znanja, te razvijanje vještina i sposobnosti usmenog, pisanog i vizualnog komuniciranja u različitim situacijama privatnog i javnog života. Znanja koja se stječu su leksička, fonetska i gramatička. S druge strane, vještine i sposobnosti stečene kroz jezičko-komunikacijsko područje tiču se primjene znanja o jeziku u oblastima čitanja, pisanja, usmenog izražavanja i slušanja u svakodnevnim životnim aktivnostima. Ciljevi nastave maternjeg jezika podrazumijevaju da učenici ovladaju sistemom standardnog maternjeg jezika, te razviju komunikacijske i literarne vještine i sposobnosti.

Kako bi se stvorio okvir za definiranje ishoda učenja u jezičko-komunikacijskom području postavljeno je 7 principa efikasnog podučavanja pismenosti. Njima se postavljaju zahtjevi koji se trebaju postići kroz nastavu maternjeg jezika. Principi efikasnog podučavanja pismenosti su:

1. znanje i iskustvo učenika
2. mnogo čitanja i pisanja
3. čitanje različitih tekstova
4. mediji i tehnologija
5. odgovornost u učenju
6. svrsishodne nastavne aktivnosti
7. vrednovanje

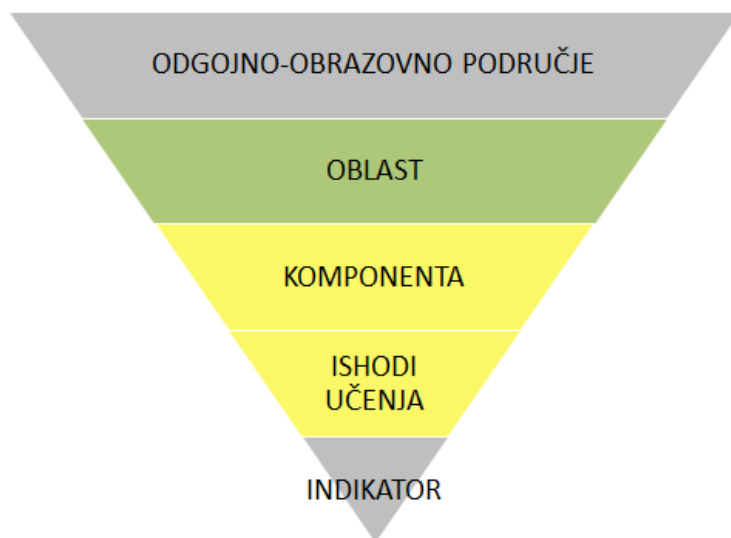
Znanje učenika podrazumijeva njihove vještine govora, pisanja i čitanja, te postojeća prethodna znanja o nekoj temi. S druge strane, za efikasno podučavanje također su važna lingvistička, kulturološka, te lična iskustva učenika. Efikasno podučavanje nije moguće bez mnogo čitanja i pisanja prilagođenih uzrastu učenika i različitim svrhama. Čitaju se različitih djela klasične i savremene književnosti, kao i informativnih tekstova iz različitih izvora. Kako bi stekli, ali i pokazali znaje, učenici se mogu i trebaju koristiti različitim medijima i tehnologijom. Učenici, također, preuzimaju odgovornost za svoje učenje – izražavaju mišljenje, objašnjavaju kako su izveli zaključke, postavljaju pitanja, biraju materijale za čitanje i teme za pisanje, ali vrše i samoprocjenu. Naravno, sa uzrastom učenika, rastu i odgovornost i samostalnost u radu. Sve nastavne aktivnosti na času trebaju biti smislene, svrsishodne i primjerene uzrastu učenika. Na koncu, vrednovanje učeničkih postignuća nije

samo sumativno. Formativne procjene u toku samog rada trebaju davati smjernice samom nastavniku, ali i učenicima za dalje unapređenje i poboljšanje njihovog rada.

Poštujući ciljeve nastave maternjeg jezika i principe efikasnog podučavanja pismenosti, postavljaju se ishodi učenja u nastavi maternjeg jezika, kao mjerljivi i konkretni parametri koji trebaju postati smjernice u planiranju nastave. Ishodi učenja podrazumijevaju široko postavljene ciljeve koji definiraju šta *svi* učenici trebaju savladati u određenom periodu školovanja (trijadi), kako bi bili uspješni na globalnom nivou. Kao takvi, ishodi ne opisuju kako treba podučavati, niti obuhataju nastavne sadržaje. Oni su direktno usmjereni na učenike, njihove aktivnosti i postignuća. U tom kontekstu nastavnik se pojavljuje kao organizator aktivnosti na času i vodič koji usmjerava učenike. Rijeka znanja kojom učenici plove a koja je bazirana na ishodima učenja, uska je i veoma duboka. Obim gradiva (tekstova) je smanjen, ali je njihova analiza produbljena. U nastavi organiziranoj prema ishodima učenja nastavnik može jedan tekst iskoristiti za više časova, tako što će svaki put na tom tekstu sa učenicima raditi nešto novo, odnosno posmatrati tekst iz neke druge perspektive (čitanje s ciljem razumijevanja, analiza ključnih detalja, likovi, strane riječi, jezik i sl). U toku rada nastavnik treba učenicima davati direktne instrukcije za rad (*facilitative teaching*) prema modelu: JA radim → MI radimo → TI radiš.

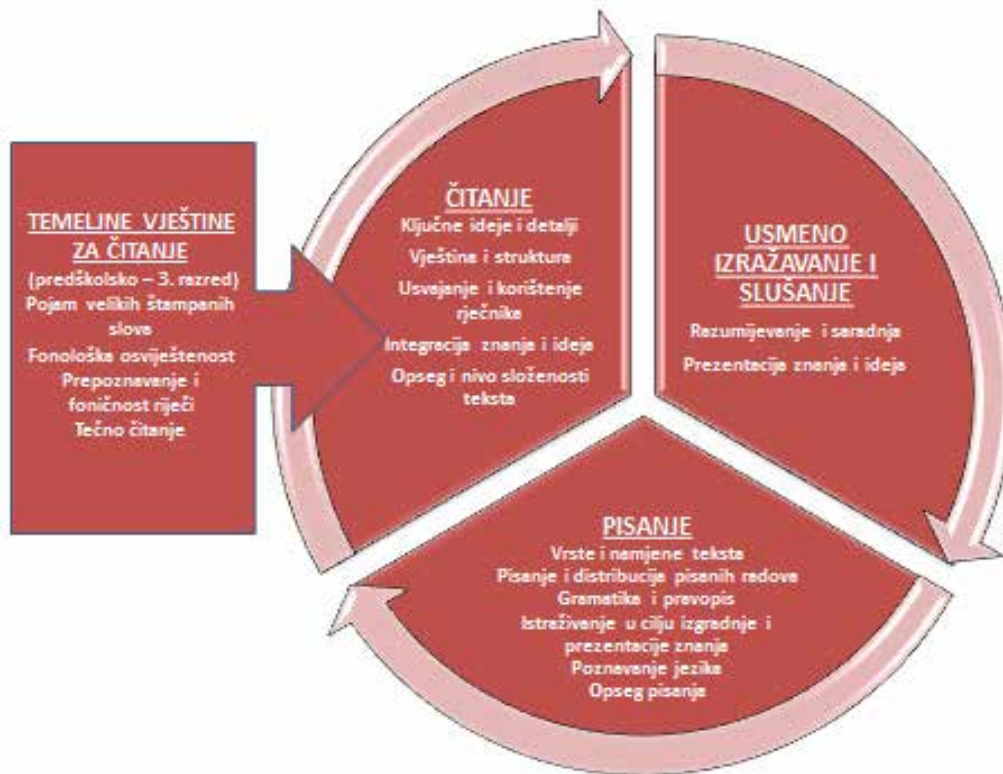
Ono što je naročito važno u nastavi organiziranoj prema ishodima učenja jeste kontinuirano procjenjivanje učeničkih postignuća u svrhu njihovog daljeg razvijanja i unapređenja. Procjena koja se vrši nije procjena učenja, to je procjena ZA učenje. Njena svrha nije samo puko mjerenje učenja nego poboljšanje učenja. Analizom ishoda učenja utvrđujemo ŠTA učenici treba da rade na času, NA ČEMU to rade, te NA KOJI NAČIN. Važno je, također, da i učenike uputimo u ove činjenice, kako bi i sami mogli pratiti i poboljšavati svoj rad.

U Mostaru je 2013. godine donesen dokument *ZJNPP-a definisana na ishodima učenja za maternji jezik*. U ovom dokumentu dati su ključni pojmovi vezani za nastavu utemeljenu na ishodima učenja (Slika 1).



Slika 1. Ključni pojmovi

Odgojno-obrazovno područje jeste jezičko-komunikacijsko (maternji jezik). Oblasti u ovom području su: čitanje, pisanje, te usmeno izražavanje i slušanje. Unutar svake od ovih oblasti izdvajaju se ključne komponente (Slika 2), unutar kojih se dalje izdvajaju ishodi učenja. Svaki od ishoda učenja, u zavisnosti od uzrasta djece/učenika ima svoje indikatore/pokazatelje (Slika 3).

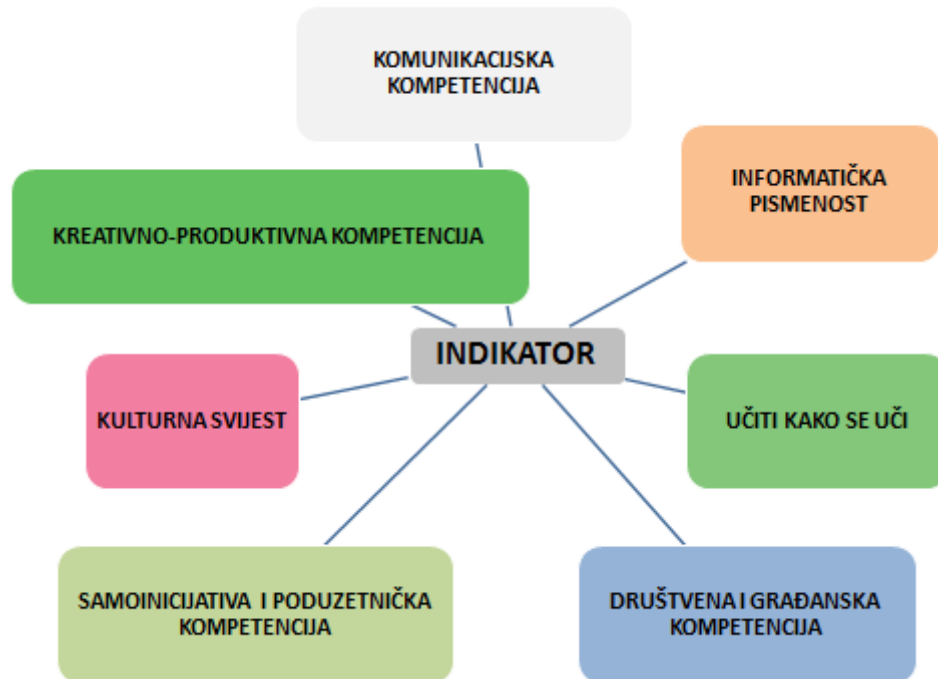


Slika 2. Oblasti i komponente

Čitanje: Književnost			
Ishodi učenja za književne tekstove			
Ključne ideje i detalji 3. Analizira likove, događaje i ideje, te njihove međuodnose u tekstu.			
Indikatori			
Kraj predškolskog odgoja i obrazovanja	kraj 3.razreda	kraj 6.razreda	kraj 9.razreda
3. Uz poticaj i podršku nabraja glavne likove, događaje i mjesto radnje.	3. Opisuje likove u priči (npr. njihove osjećaje, motivacije i osobine) i utvrđuje kako njihovi postupci pridonose razvoju radnje	3. Određuje kompoziciju – strukturu književnog teksta i prepoznaje ulogu pojedinih likova	3. Analizira razvoj likova (svišestrukim ili sukobljenim motivima) u tekstu u cilju tumačenja njihovog doprinosa zapletu i raspletu

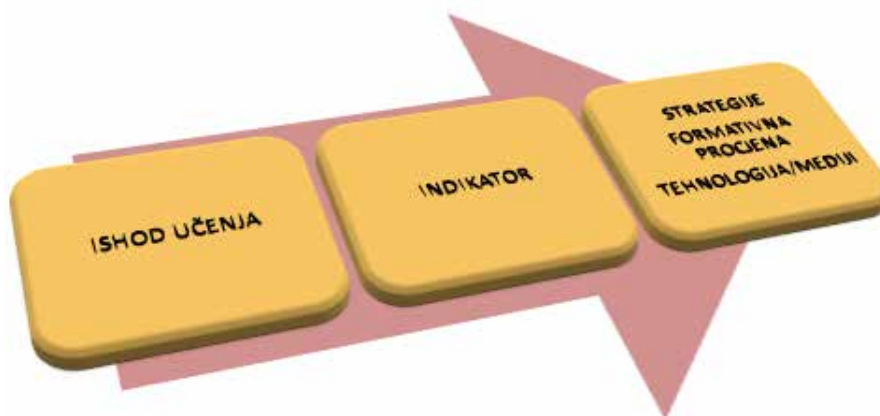
Slika 3. Ishod učenja i indikatori u komponenti Ključne ideje i detalji

Indikatori vezani za pojedine ishode učenja i uzraste kojima su namijenjeni uključuju u sebe i neke druge važne kompetencije. To, također, ukazuje na važnost jezičko komunikacijskog područja i nastave maternjeg jezika, koji kod učenika razvijaju i mnoge druge važne životne kompetencije (Slika 4).



Slika 4. Prožimajući pokazatelji

Umjesto ciljeva i zadataka časa koje je nastavnik do sada pisao u svojim pripremama sada ima „gotov materijal“ na osnovu kojeg počinje planiranje svoga sata. Sve aktivnosti na satu trebaju biti usmjerene ka postizanju i ostvarenju postavljenog ishoda učenja.



Slika 5. Primjena ishoda učenja

Dakle, nastava maternjeg jezika zasnovana na ishodima učenja u prvi plan stavlja učenika i kompetencije koje su mu potrebne za život, naročito u modernom, digitalnom dobu. Ovakva nastava usmjerena je i na načine podučavanja kojima se učenici osposobljavaju za snalaženje u nastavnom procesu uopće. Učenici se uče da budu samostalni i sposobni da sami procjenjuju svoj rad i u skladu s tim ga poboljšavaju i unapređuju.

LITERATURA

Clair, Nancy, *Kako djeca i adolescenti uče čitati i pisati (sinteza istraživanja)*, 2013.

Comprehensive Literacy Plan, Pennsylvania Department of Education, Harrisburg PA, 2011.

Kovač, Vesna, *Konstruktivno povezivanje ishoda učenja, nastavnih metoda i procjenjivanja*, 2013.

ZJNPP-a definisana na ishodima učenja za maternji jezik, Mostar, 2013.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Alica Arnaut

Mr.sc. Fehim Terzić
Pedagoški zavod ZDK
Zenica, BiH
fehinterzic@gmail.com

PISMENA PRIPREMA ZA NASTAVNI SAT BAZIRANA NA ISHODIMA UČENJA IZ JEZIČKO-KOMUNIKACIJSKOG OBRAZOVNOG PODRUČJA

Sažetak

Za nastavni proces često kažu da je umjetnost jer se tu krije prostor za kreativnost nastavnika i učenika. Kreativnost dolazi do posebnog izražaja u fazi planiranja nastave. U fazi dizajniranja nastavnih priprema za sate, tražimo način da se premosti jaz između onoga gdje se učenici trenutno nalaze, u odnosu na ishode učenja/ciljeve učenja, i onoga gdje treba da budu kada uspješno ovladaju onim što je definisano tim ciljevima. Posebnim pravilnicima je definisano da nastavnici pišu pripreme za nastavne sate, a nastavni sat u našim školama traje 45 minuta ili više ako se tretira kao blok-sat. Obimni nastavni sadržaji, veliki broj nastavnih jedinica i obaveza pisanja velikog broja nastavnih priprema, otežava nastavnicima da budu kreativni i inovativni kada pristupaju fazi planiranja nastave. Zbog ovih ograničenja nastavnici često pripremaju nastavne sate po šablonu i rutinski. Alternativa pismenim pripremanama za nastavni sat jesu scenariji za nastavne sate. Poseban segment scenarija za nastavne sate jesu integrirani ishodi učenja /ciljevi učenja za određeni vremenski period, ključnu kompetenciju ili oblast učenja. Ovim radom se pokušavaju dati smjernice za alternativni pristup planiranju nastavnog sata i pisanja scenarija sa nastavni sat baziran na ishodima učenja.

Ključne riječi: priprema za nastavni sat, scenario za nastavni sat, ishodi učenja, ciljevi učenja, jezičko-komunikacijske kompetencije

LESSON PLAN BASED ON LEARNING OUTCOMES OF LINGUISTIC-COMMUNICATIVE EDUCATION AREA

Abstract

The teaching process is often called the art because there is the hiding space for teachers and students' creativity. Creativity is specially expressed in the planning stage of teaching. During the design phase of lesson plans, we are trying to find a way to bridge the gap between- where students are currently located, in relation to the learning outcomes / learning objectives, and location where should they be successful when they overcome what has defined these goals. Special regulations stipulate that teachers write lesson plans and the lesson takes 45 minutes in school or longer if it's treated as a double-lesson. The extensive teaching facilities, a large number of units and duties of writing lesson plans, hinders teachers to be creative and innovative when they approach to the planning stage of teaching. For these limitations teachers often develop lesson plans per pattern and routine. The alternative for lesson plans are lesson plans/ scenarios. A special segment of lesson plan /scenario consists of learning outcomes / learning objectives integrated and specified for a certain period of time, core competence or education area. This paper attempts to provide guidance for an alternative approach to lesson planning and scenario planning based on learning outcomes.

Key words: lesson plan, lesson plan/ scenario, learning outcomes, learning objectives, linguistic-communicative competencies

Nivoi planiranja nastavnog gradiva

Planiranje nastavnog gradiva se odvija na više nivoa i veoma je složen proces. Postoji: godišnje (makro, globalno) planiranje, mjesečno (operativno) planiranje, sedmično (tjedno) planiranje, planiranje nastavne jedinice (mikro ili izvedbeno planiranje). Izvedbeno planiranje je krajnja instanca nastavnog rada u koju su uključena sva tri faktora nastave: učenik, nastavnik i nastavni sadržaj. Za ostvarivanje ciljeva i zadataka nastave potrebno je izvršiti dobru organizaciju nastavnog procesa. Tu, na prvom mjestu, spada planiranje nastavnog gradiva, tj. godišnji i mjesečni planovi rada. Izvedbeno planiranje je veoma blisko konkretnoj realizaciji i odraz je konkretnih stručno-tehnoloških i prostorno-subjektivnih uvjeta. Dok je makroplaniranje svrsishodno i dinamično raspoređivanje nastavnih cjelina tokom godine s naznačenim fondom sati po temama/cjelinama i orijentacionim terminima za realizaciju, dotle je izvedbeno planiranje vrlo konkretno po nastavnim jedinicama i odgovarajućim nastavnim strategijama. " Planiranje nastavnog sata ima puno važnih svrha i funkcija. Najvažnije je to što omogućuje da dobro promislite o vrsti učenja koju ste odredili za nastavni sat i da povežete pedagoške ciljeve s onim što znate o učenicima i mjestu tog nastavnog sata u nastavnom programu." (Kyriacou, 1994)

Nastavna jedinica je onaj dio gradiva uzet iz šire cjeline koji se može obraditi na jednom nastavnom (ili blok) satu, a predstavlja sadržajnu, logičku, vremensku, psihološku i didaktičku cjelinu. Takva cjelina se mora i zasebno projektovati, a četiri najvažnija elementa koja prethode planiranju i pripremanju nastavnika su:

1. Odluka o pedagoškim ciljevima koji se žele postići na pojedinom nastavnom satu
2. Izbor i pismena priprema za nastavni sat- koji uključuje odluku o tipu i prirodi aktivnosti (npr. izlaganje, rad u grupama, čitanje), redoslijed i vremensku artikulaciju za svaku od tih aktivnosti, te predviđeno gradivo i materijal
3. Priprema svih predviđenih nastavnih sredstava i pomagala uključujući nastavne materijale, provjeru jesu li uređaji ispravni, izgled razreda, generalnu probu (npr. kada se radi o eksperimentu)
4. Odluka o tome kako pratiti i ocijeniti učenički napredak i postignuće tokom i nakon nastavnog sata da bi se prosudilo da li su učenici naučili planirano.

Planiranje nastavne jedinice je veoma blisko praktičnoj realizaciji nastavnog sata. To je, ustvari, dnevno planiranje i pripremanje nastavnog rada, a taj rad podrazumijeva aktivnost nastavnika i učeničku aktivnost. Oblik i način pripremanja nastavne jedinice regulira se na nivou svake škole s tim da mora zadovoljiti temeljne didaktičke odrednice koje se postavljaju u svim pismenim pripremanjima za realizaciju nastavnih sati.

" Planovi koji najbolje funkcioniraju biće fleksibilni, interdisciplinarni i iz stvarnog života. Oni će također uključiti strategije koje obuhvaćaju višestruke stilove učenja." (Jensen, 2003) Ukoliko izrađeni plan gradiva, bilo da je riječ o makroplanu ili mikroplanu, pruži dovoljno fleksibilnosti, međusobne interdiscipliniranosti s planom gradiva drugih predmeta i prati aktuelna dešavanja, omogućit će učenicima da nastavne sadržaje usvajaju sa tri aspekta, stila učenja, kognitivnog, konativnog i afektivnog.

Pismena priprema za realizaciju nastavnog sata

Pismena priprema za realizaciju nastavnog sata (plan rada, projekat rada, konspekt, scenario za sat, način rada i sl.) služi nastavniku kao pismeno projektovanje nastavnog rada za pojedini nastavni sat. Takvi planovi mogu biti ispisani na obrascima, u vidu uvezanih bilješki, u elektronskoj formi, u vidu radnih mapa i sl. Pismena priprema može biti opširnija i detaljnija ili pak sažeta i kraća. U opširnoj pripremi nastavnik pismeno formulira cijeli tok nastavnog rada sa predviđenim etapama nastavnog procesa uzimajući u obzir sadržaj koji će se izlagati i metodički način rada. Takve pripreme se pišu na nastavničkim fakultetima i tokom programa stažiranja. U sažetoj pismenoj pripremi ispiše se u vidu skice nekoliko teza ili opća struktura rada na satu, važni podaci, tj. orijentacija u radu.

Ovdje se naglasak stavlja na sadržaj i učenje, a ne na formalizam i administraciju. "Svaki ljudski rad se odvija po nekoj unaprijed koncipiranoj skici koja se ispoljava u pisanoj ili misaonoj formi. Bez obzira na formu i nastavni rad kao podskup skupa ljudskog rada ima sva ta obilježja." (Dragičević, 1991) Pismena priprema za realizaciju nastavnog sata, tj. projektovanje nastavnog rada u sebi mora sadržavati komponente:

- a) **Stručna ili sadržajna priprema** (temeljito poznavanje sadržaja koji će se u nastavi izlagati i s učenicima obrađivati)
- b) **Pedagoška priprema** (odnosi se na pedagoško projektovanje nastavnog rada, tj. odabir najefikasnijih načina za obradu sadržaja i pristup istim)
- c) **Organizacijska i materijalno-tehnička priprema** (odnosi se na predradnje za ostvarenje što boljih uvjeta rada)
- d) **Psihološka priprema** (kod nastavnika treba da stvori osjećaj sigurnosti)

Proces pripremanja nastavnika je u biti važniji od same pismene pripreme za realizaciju nastavnog sata. Pismena priprema za realizaciju nastavnog sata je produkt, a uspješnost njene realizacije zavisi od procesa koji je nastavnik prošao u njenoj izradi. Pripremanje za nastavu je sastavni dio nastavnikovog rada jer je i sastavni dio njegovog stručnog usavršavanja.

Uspjeh u nastavi ne zavisi od konkretne pripreme nastavnika za sat, već od njegovih kompetencija za to zvanje, tj. njegovoj prethodnoj pripremi. Kvalitetna škola zahtjeva i kvalitetnog nastavnika koji će svoja pozadinska iskustva, uz izraženu kreativnost, ekonomičnost i efikasnost, inkorporirati u nastavni proces. On će naglasak staviti na sadržaj učenja, strategije učenja i stilove učenja svojih učenika. Njegov rad uvijek započinje od pripremanja zasnovanog na bazi poznavanja didaktičke teorije, teorije kvalitetnih škola i stečenog praktičnog iskustva. Ne smije se procesu pripremanja nastavnika, tj. projektovanja rada, pristupiti samo kroz pisanje priprema, niti se pripremanje nastavnika podrediti pisanju priprema, već obrnuto. Pismena priprema nije uvijek pokazatelj uspješnog nastavnika. Pokazatelj uspješnog nastavnika je krajnji učinak nastavnog rada.

Oblici pismenih priprema za realizaciju nastavnog sata

Projektovanje nastavnog rada, tj. izrada pismene pripreme nastavnika u većini zemalja svijeta je doživjela transformaciju kada je u pitanju njena struktura i način pisanja. Priprema za nastavni sat u fokus stavlja planiranje učenja, nasuprot planiranju nastavne jedinice.

" Nastavnike su tradicionalno podučavali da izrađuju plan nastavne jedinice na temelju toga što planiraju poučavati. Planiranje učenja nasuprot planiranju nastavne jedinice znači da planovi uključuju strategije koje imaju najviše smisla za gradivo i učenike s kojima radimo." (Jensen, 2003) Ovakvim projektovanjem nastavnog rada izbjegava se formalizam u nastavi, tj. pripremanje nastavnog sata zbog sata samog ili broja odgovarajućih priprema. Nastavnik prestaje biti administrator, već kreator nastavnog procesa i procesa učenja uopće.

U središtu svakodnevnih pismenih priprema za nastavne sate je učenik. Jedan od prvih nastavnika koji je popularizirao pristup u kojem je u središtu učenik bio je humanistički psiholog Karl Rodžers koji je izmislio pojam "terapija kojoj je u središtu klijent" 1960. godine. On je vjerovao da je produktivnije usredotočiti se na potrebe klijenta ili učenika nego potrebe sistema. Čak i dobro osmišljen plan nastave propast će bez sposobnosti uspješnog voditelja da razumije publiku.

Ukratko ili posve nepripremljena nastava nije rijedak događaj, već trajna pojava u radu škola. Temeljna zaduženja i dodatne zadaće, svakodnevne obaveze i zamjenski sati, unutarnji zamor dovode do toga da se sve češće upuštamo u vrlo kratke pripreme za nastavu premda to proturječi normama. Oblici priprema koji su prisutni u svijetu kreću se od veoma kratkih do prazničnih priprema.

Prema H. Meyeru (2002) pet je glavnih oblika pisanja priprema za sat:

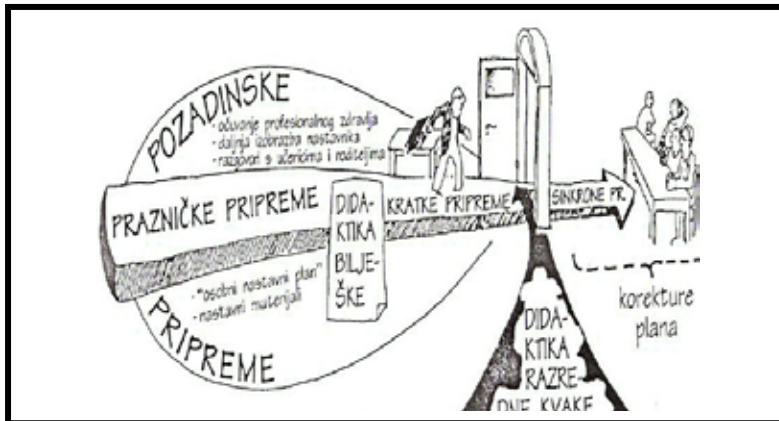
1. Kratka priprema- predstavlja takav oblik pripreme koji se može odnositi samo na zadatke, temu, izbor gradiva, metode, medije i organizacijske pretpostavke sata. Ona može trajati 2-5 minuta. Uglavnom je usmena ili je koncept teza datih u pismenoj formi.

2. "Didaktika razredne kvake"- je vrlo kratka priprema, tj. izravna odluka, ad-hoc odluka o zadacima, izboru gradiva te eventualno metodama i medijima nastavnog sata koja se donosi neposredno prije početka nastave. Ona može trajati od 5 sekundi ili dvije minute. Ovdje nastavnici posežu za takozvanim "časovima konzervama" (sati koje su uspješno održali nakon kvalitetne pripreme čiji su efekti provjereni i efikasni u svim nepredviđenim situacijama).

3. Sinkrona priprema- je razjašnjenje situacije koje provodimo na početku sata kod pjevanja pjesme, tokom vođenja razgovora ili u fazi tihog rada. Ona traje 3-5 minuta, a ponekad i 10 i izrađuje se direktno na satu.

4. Praznična priprema- označava temeljitu pismenu pripremu pojedinačnog sata što se promiče u općeprihvaćenim didaktikama i sastavlja se povodom oglednog, ispitnog sata ili nekog takmičenja. Praznične pripreme pružaju obrazloženi sklop odluka o ciljevima, sadržajima, metodama i organizaciji nastave.

5. Pozadinska priprema- je srednjoročno i dugoročno zasnovana aktivnost kojom se izravno ili neizravno povećava stručnost i kompetencija nastavnog djelovanja. Kod angažiranih nastavnika ona se može odvijati neprekidno 24 sata na dan i trajati čitav život.



Slika br.

1: Oblici

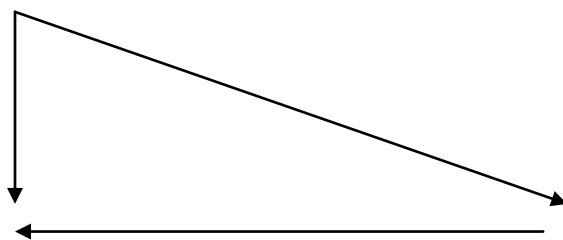
pismenih priprema

Trend u svijetu je da pripreme budu zasnovane kao kratke i sinkrone. Pravilo je da njihovo koncipiranje otpada 15 minuta. Kratke pripreme žive od bogatstva pozadinskih priprema. Pozadinske pripreme su prikaz ličnosti i sposobnosti nastavnika, njegovih saznanja, didaktičke osposobljenosti. Nastavnik koji ima bogata iskustva po pitanju pozadinskih priprema ima i kompetenciju za pisanje kratkih priprema. Kompetencija za pisanje kratkih priprema je sposobnost nastavnika da na osnovu neophodno aktuelnih informacija, o predznanju razreda, aktiviranjem interioriziranih rutina, promišljanja, osjećanja i djelovanja, brzo i elegantno uspostavi pedagoški poticajnu situaciju za učenje. " Opseg pismene pripreme ovisi o različitim faktorima, npr. o težini nastavnih sadržaja, stručnoj i pedagoškoj sposobnosti nastavnika, radnom iskustvu, kao i o zahtjevima prosvjetno-pedagoške službe i direktora škole." (Poljak, 1991) Aktuelna reforma obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini donijela je i niz zahtjeva kada je u pitanju planiranje i programiranje nastavnog rada, a samim tim i projektovanje nastavnog rada, tj. pismeno pripremanje nastavnika. Pismena priprema za nastavni sat i dalje ima oblik koncepta, plana aktivnosti, ali su generalne odrednice poprimile drugačije okvire. Obrazovni proces zalaziti dublje od pukog podučavanja činjenica. Učenicima je potrebna primjenjivost naučenog da bi stečeno znanje bili u stanju apsorbirati i inkorporirati u život. Prilikom projektovanja nastavnog rada, u duhu reforme, nastavnici moraju imati u vidu sljedeće:

ŠTA?

(sadržaji, tema, ciljevi, ishodi učenja)

- Djeca znaju (znanje, evokacija)
- Djeca mogu (vještine i sposobnosti)
- Djeca razumiju (koncepti, misaono iskustvo, važnost učenja, interpretacija na svoj način)



Evaluacija (refleksija- koja aktivnost mi govori da li su djeca usvojila znanja, razne vještine i

KAKO? (oblici, metode, aktivnosti, trajanje, strategije, realizacija)

razumiju li koncepte)

Projektovanje nastavnog rada u našoj zemlji prolazi sve faze kao i projektovanje nastavnog rada u svijetu. Naši didaktičari također pripremanje nastavnika klasifikuju na:

1. Kratko-sažeto
2. Opširno-detaljno

Pisanje opširnih priprema ne znači da nastavnik treba da strukturira kao skripte iz kojih će čitati na satu. On koncepciju rada treba da ima u svojoj svijesti, a pismenu pripremu organizira kao jasno, sažeto strukturiran koncept. " U projektu *Aktivno učenje*, pored ostalog, vrši se obuka nastavnika za projektovanje nastave prije njenog izvođenja. Glavnu ulogu u tom projektovanju imaju, naravno, stručnjaci za datu oblast, jer se moraju uzeti u obzir specifičnosti svake oblasti, discipline, ali se u planiranju nastave moraju rješavati i problemi asimilacije programskih sadržaja od strane onih koji uče, tako što će se uvažavati razvojne, mentalne i sve druge specifičnosti onih koji uče. Drugim riječima, na planiranju časova aktivne nastave/učenja rade zajedno stručnjaci za oblasti i stručnjaci za razvoj i učenje." (Antić, Ivić, Pešikan, 2013.) Izrada scenarija za čas je ključna tačka u realizaciji projekta, ona je spona između ideja o aktivnom učenju/nastavi i prakse aktivnog učenja/nastave, između teorije i prakse.

<i>Pisana priprema za čas</i>	<i>Scenario za čas</i>
1. Planira se za jedan čas (obično u trajanju od 45 minuta, jednog sata, ili sat i po vremena)	1. Može se planirati jedan čas, ali u okviru veće cjeline (npr. bloka časova, ciklusa većeg broja časova).
2. U njoj se opisuje šta će raditi nastavnik , kako će izvesti čas.	2. Akcenat je na tome šta će raditi učenici tokom časa (opisuju se nastavne situacije u koje će biti uključeni, aktivnosti i zadaci na kojima će raditi).
3. Akcenat je gotovo isključivo na sadržaju , tj. šta će se učiti, koji materijali će se koristiti, koja tehnika je potrebna za prezentaciju.	3. Akcenat je na procesu (npr. kako pokrenuti određene aktivnosti učenika, kako olakšati pedagošku interakciju među učenicima ili između nastavnika i učenika).
4. Težište je na smišljanju časa koji se može sprovesti , realizovati, tj. kada se sve što je bilo napisano u pripremi izvede na času, čas se završava i nastava je gotova.	4. Težište je na smišljanju časova koji će ostvariti određene specifične ciljeve učenja , tj. nastava se završava tek kada su postignuti ciljevi učenja. Do tada se nastava odvija, često sa novim i drugačijim metodama i postupcima.
5. Pisane pripreme imaju skoro uniformnu strukturu (uvod, razrada, završetak ili zaključak).	5. Scenario nema fiksnu, uniformnu strukturu . Struktura se uklapa sa ciljevima, zadacima i aktivnostima. Samo postoji „zaglavlje“ sa nužnim informacijama o času (predmet, tema, uzrast učenika, ciljevi časa, tip časa, potreban materijal).
6. Dominantna uloga nastavnika je nastavnik kao predavač .	6. Dominantne uloge nastavnika su nastavnik kao organizator nastave (npr. filmski režiser, kreator nastavne situacije), motivaciona (bodri, ohrabruje) i nastavnik kao partner u pedagoškoj interakciji (učestvuje u učenju, umjesto da samo govori i kontroliše).

Tabela 1: Osnovne razlike između pripreme za čas i scenarija za čas

(Prema Ivić, Pešikan i Antić, 2003)

Ove razlike između pisane pripreme i scenarija za sat nisu tehničke prirode, one predstavljaju potpuno drugačije shvatanje procesa nastave, učenja i nastave/učenja. Nastavnici koji smišljaju scenario za čas su u ulozi režisera, a ne glavnog glumca. Pravljenje scenarija zahtjeva razmišljanje o sceni na kojoj se odvijaju aktivnosti (nastava i učenje) i o aktivnostima glumaca (učenika) u tim scenama.

Pismena priprema za nastavni sat bazirana na ishodima učenja iz jezičko-komunikacijskog obrazovnog područja

<p>Priprema za sat: Čitanje/Ključne ideje i pojedinosti/Zlatna sjekira-japanska bajka</p> <p>Razred: IV</p>
<p>Ishod učenja: Analizira likove, događaje i ideje, te njihove međusobne u tekstu.</p>
<p>Pokazatelj razreda koji se pohađa: Opisuje likove u priči (njihova osjećanja, motivaciju i osobine) i utvrđuje kako njihovi postupci doprinose razvoju radnje.</p>
<p>Uvod u učenje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Učenici zajedno sa nastavnikom sjede u formaciji krug. Na sredini kruga nastavnik je postavio kutiju koja je ispunjena različitim predmetima (upotrebnih predmeta iz učionice, lične stvari, zlatan nakit, stari predmeti, pokvareni aparati, zastarjela tehnologija, savremena tehnologija i sl.) - Učenici samostalno biraju i izvlače po jedan predmet iz kutije - Kružna komunikacija (diskusija o predmetima): Svaki učenik će predstaviti svoj predmet i dati pojašnjenje- Zašto je taj predmet vrijedan? - Zatim nastavnik pokazuje zanimljiv model- model zlatne sjekire i pokreće diskusiju sa učenicima primjenjujući strategiju "Bura ideja". Ključno pitanje je: Za šta sve služi i šta može činiti zlatna sjekira? - Sve asocijacije koje učenici navedu nastavnik zapisuje na chart tabli - Najava nastavne jedinice: Danas ćemo čitati japansku bajku "Zlatna sjekira"
<p>Kroz učenje:</p> <p>U ovom dijelu nastavnik sa učenicima interpretira književni tekst, a fokus je na sadržajnoj (predmetnoj) analizi i njenim elementima. Faze ovog dijela sata su sljedeće:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretativno čitanje bajke potkrepljeno ppt. prezentacijom (fabularni tok prikazan slikama). Nastavnik čita bajku u cjelini kako bi učenici shvatili njen smisao, događaje, razvoj radnje, pravilan izgovor riječi, naglašavanje i sl. - Globalna analiza kroz razgovor o glavnim događajima i likovima koji se spominju, uočavanje prostorno-vremenskih dimenzija-lokalizacija teksta - Čitanje u malim grupama: Učenike podijeliti u 6 grupa po 4 učenika. Učenici unutar malih grupa samostalno čitaju tekst bajke po pasusima i nakon svakog pročitano pasusa formiraju elemente toka događaja koje zapisuju na papiru A4 formata - Povratak u formaciju kruga- zajedničko formulisanje toka događaja i uočavanje glavnog događaja u tekstu za koji se vezuje tema ove bajke: Stari drvosječa za poštenje dobija tri sjekire (željeznu, zlatnu i srebrenu) - Nastavnik demonstrira plakat na kome su u vidu sheme napisane osobine bajke kao

književne forme (stereotipan početak: Bio jednom jedan..., stereotipan kraj-sretan završetak, uloga brojeva 3,6,9,12 ili broja 7, nestvarni događaji i nestvarni likovi)

- Rad u malim grupama (1.,2. i 3. grupa uočavaju stvarne događaje u priči, a 4.,5. i 6. grupa nestvarne događaje u priči). Događaje zapisuju u svoje teke. Nakon toga slijedi objedinjavanje rješenja do kojih su učenici došli kroz ovu aktivnost
- T-tabela: "Stvarni događaji-Nestvarni događaji"

Stvarni događaji	Nestvarni događaji
-sječa drveta - pad sjekire u vodu - razgovor sa mještanima sela - ljudska laž i pohlepa	- pojavljivanje starca sa bijelom bradom iz jezera - pronalaženje zlatne i srebrene sjekire u vodi

- Karakterizacija likova (opisivanje likova, motivacija, osobine). Učenici rade u malim grupama. Imaju zadatak da popune grafikone "Venov dijagram" koji je nastavnik pripremio za svaku grupu. Kroz ovu tehniku učenici će povezati tri lika iz priče: drvosječu, mladog drvosječu i starca iz jezera
- Kada navedu osobine i upišu ih u dijagram, pokušat će naći zajedničke osobine za dva lika ili tri, tj. dovesti likove u međuodnos, ali za to trebaju i dokaze koje će potkrijepiti označavanje fragmenata u tekstu priče.
- Ključna ideja teksta/bajke je upravo u međuodnosu likova. Preko postupaka likova i njihovih osobina učenici dolaze do pouke-ključne ideje koju ova bajka nosi u sebi:
"Ko krene u potragu da ima što više, izgubi na putu i ono što ima."

Nakon učenja:

- Refleksija- Učenici sjede u formaciji kruga. Nastavnik ponovno pokreće diskusiju postavljanjem pitanja: Čiji ti se postupak dopao više i zašto?

Učenici odgovor formulišu po modelu:

Meni se dopao _____ jer je _____, a to je _____.

Npr: Meni se dopao *mladi drvosječa* jer je *htio na lakši način da dobije zlatnu sjekiru*, a to je *veoma mudro*.

Paralelno sa davanjem odgovora, nastavnik pravi listu odgovora u formi tabele koja će stajati na zidu učionice postavljena na flip-chart papiru, a učenici će imati mogućnost da promijene svoje stavove tokom narednih časova. Povezivanje događaja iz teksta sa događajima iz stvarnog života i formulisanje u vidu iskaza je jedna vrsta formativne procjene.

- Zadaća: Učenici uzimaju predmete koje su izvukli iz kutije u uvodnom dijelu sata. Predmet će ponijeti kući i napisati priču u formi bajke o navedenom predmetu. Ova zadaća je ujedno "otvaračka aktivnost" na narednom satu.

Formativna procjena:

- procjena prikupljenih grupnih radova (fabularni tokovi, Venovi dijagrami, T-tabele:stvarni-nestvarni događaji
- lista učničkih odgovora vezanih za pitanje: Čiji ti se postupak više dopao i zašto? (zauzimanje stava i promjena stava o postupku likova iz priče)

Mediji/tehnologija: tekst iz Čitanke, ppt. prezentacija, Notebook PC, multimedija, chart tabla, kopije Venovog dijagrama, T-tabela, "model zlatne sjekire", plakat sa elementima

bajke, različiti upotrebni predmeti, kutija
Razmišljanja nakon sata: Šta je na ovom satu bilo dobro za vaše učenike?
Koje promjene biste preporučili za a) sljedeći sat b) poboljšanje ovog sata?
Prilozi:

Tabela 2: Model pismene pripreme za nastavni sat bazirane na ishodima učenja iz jezičko-komunikacijskog obrazovnog područja (Prema Terzić, 2013.)

Zaključak

Primjena savremenih oblika planiranja i programiranja nastavnog procesa u velikom stepenu doprinosi ostvarenju jednog od temeljnih zahtjeva u pogledu osavremenjavanja odgojno-obrazovnog rada: *planiranje i programiranje nastave s ciljem poboljšanja efikasnosti učenja* (učenja koje u svom centru ima učenika). Ovakav vid planiranja i programiranja nastave u cjelini je i dio reformskog procesa koji je započeo s uvođenjem devetogodišnje osnovne škole u našoj zemlji 2005. godine. Devetogodišnja osnovna škola na nastavne predmete ne gleda izolovano, već ih dovodi u vezu kroz savremeni pristup baziran na ishodima učenja i kroskurikularnim kompetencijama. U periodu 2013.- 2015. godina na području Zeničko-dobojskog kantona realizirat će se projekat podrške reformskim aktivnostima pod nazivom "*Provođenje obrazovnih ishoda za 21. stoljeće u jezičko-komunikacijskom obrazovnom području*", a rezultati istraživanja do kojih se dođe u okviru ovog projekta unaprijedit će nastavu maternjeg jezika i književnosti u domenu: integrisanja ishoda učenja u dnevno, sedmično i mjesečno planiranje; definisanja indikatora uspješnosti za čitanje, pisanje i usmeno izražavanje po razredima; uloge i utjecaja savremenih oblika rada i strategija učenja na učenička postignuća u jezičko-komunikacijskom području i sl.. Nastavnici razredne nastave, nastavnici maternjeg jezika, odgajatelji, profesori sa Univerziteta u Zenici i stručni savjetnici za oblast obrazovanja iz Pedagoškog zavoda Zeničko-dobojskog kantona kontinuirano se usavršavaju u domenu savremenih pristupa planiranju nastave, tj. dizajniranja priprema baziranih na ishodima učenja iz jezičko-komunikacijskog obrazovnog područja. Komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku nalaze se na listi osam ključnih kompetencija u dokumentu *Europski kvalifikacijski okvir* (2007.), uz ostale jednako važne kompetencije. Kroz jezik se uči o sebi i drugima, kroz jezik se doživljava svijet i zato nije nevažno dobro komunicirati usmeno i pismeno na svome jeziku, kako bi se jednako dobro komuniciralo na nekom drugom jeziku i učili ostali predmeti koji dijete obogaćuju, proširuju njegov rječnik i uče ga komuniciranju.

Literatura:

- Antić, S., Ivić, I., Pešikan, A. (2013). *Vrednovanje kvaliteta nastavnog procesa- Radni materijal za Supervizijski instruktorski seminar*. Beograd: Obrazovni forum.
- Kyriacou, C. (1994). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb:Educa.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*.Zagreb:Educa.
- Meyer, H. (2002).*Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.

Poljak, V.(1991).*Didaktika*.Zagreb:Školska knjiga.

xxx (2005).*Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenj, poučavanje, vrednovanje*.Zagreb: Školska knjiga.

xxx (2012).*Zajednička jezgra nastavnih planova i programa definisana na ishodima učenja za maternji jezik*.Mostar: APOSO BIH.

xxx (2013).*Provedba ishoda učenja za 21.stoljeće-Radionice 1,2,3*.USA:Miske Witt&Associates.

xxx (2013).*Provedba ishoda učenja za 21. vijek u jezičko-komunikacijskom obrazovnom području-priručnik za trenere*. Zenica:Pedagoški zavod ZDK i Save the Children International.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Ramajana Kukavica, prof.

MA Marko Ek
Ugostiteljsko-turistička škola, Osijek
Osijek, Hrvatska
marko.ek@gmail.com

METODIČKI PRISTUP INTERPRETACIJI PJESNIČKE ZBIRKE GRIGORA VITEZA „KAD BI DRVEĆE HODALO“

Sažetak

U suvremenoj metodici nastave književnosti glavna je pažnja usmjerena na pojedinačne lirске pjesme. Međutim, treba istaknuti važnost cjelovitih pjesničkih zbirki koje također imaju svoj značaj, kako književno-estetski tako i pedagoško-psihološki za razvoj učenikove svijesti, na što posebno ukazuje metodičar Dragutin Rosandić u svojoj Metodici književnoga odgoja. Novina u interpretaciji usmjerena je na zbirku kao cjelinu te na više različitih pjesama koje se usporedno analiziraju, nakon čega se uočava njihova uključenost u cjelokupno stvaralaštvo pjesnika, kao i obilježja pjesničke zbirke uopće. Osim toga, u radu će se prikazati primjena dviju novih nastavnih metoda lirska tablica i likovni odgovor na književni tekst na koje se ne nailazi u suvremenim metodičkim priručnicima, a koje su vrlo korisne prilikom interpretacije različitih književnih tekstova, konkretno lirskih pjesama, kako bi se došlo do zaključaka o različitostima i sličnostima među njima. Interpretacija pjesničke zbirke Kad bi drveće hodalo prikazat će se kroz dva lektirna sata, s obzirom na to da je ta zbirka na popisu lektiri za peti razred osnovne škole. Također, u takvom obliku interpretacije pjesničke zbirke pozornost bi se posvetila i primljenosti lirskih pjesama u drugom umjetničkom mediju – likovnoj umjetnosti. Naime, drugo izdanje Vitezove zbirke Kad bi drveće hodalo izvrsno je likovno opremljeno dvodimenzionalnim statičnim nastavnim sredstvima – ilustracijama. U takvom pristupu interpretaciji pjesničke zbirke, ona postaje izvorom znanja pomoću kojega se lakše shvaćaju nastavni sadržaji, primaju nove spoznaje i znanja, a nastava književnosti postaje kreativnijom, sadržajno bogatijom i, što je također bitno naglasiti, osvježena novim znanjima iz korelacijskih poveznica s drugim predmetima, točnije – likovnom umjetnosti. Glavni cilj je ovoga rada prikazati mogući model intepretacije pjesničke zbirke s fazama nastavnih sati kroz koje se lako može vidjeti upotreba i uklopljenost novih nastavnih metoda kao i korelacija s likovnom umjetnosti.

Ključne riječi: Grigor Vitez, pjesnička zbirka, metodički pristup pjesničkoj zbirci, lirska tablica, likovni odgovor na književni tekst

METHODICAL APPROACH TO THE INTERPRETATION OF POETRY COLLECTIONS GRIGOR VITEZ „KAD BI DRVEĆE HODALO“

Abstract

In modern methodology of teaching literature the main attention is focused on the individual lyric poems. However, we should stress the importance of complete collections of poems which also have their own importance as a literary - aesthetic and pedagogical- psychological development of the student's awareness on what particular points methodist Dragutin Rosandić in his Metodika književnog odgoja . The novelty of interpretation focused on the collection as a whole and the different songs that are comparatively analyzed , after which they observed their involvement in the overall creativity of the poet, as well as the characteristics of collections of poetry in general. In addition, the written work will show the application of two new teaching methods lyric table and visual response to a literary text that are not encountered in contemporary methodological manuals, which are very useful in the interpretation of various literary texts, specifically the lyric poems, in order to arrive to conclusions about the differences and similarities between them. Interpretation of poetry collections Kad bi drveće hodalo through two lessons, due to the fact that the collection of the required reading list for the fifth grade. Also , in this form of interpretation poetry collection, attention should be devoted recived and lyrical poems in another artistic medium - visual arts. The second edition of the

Vitez's collections Kad bi drveće hodalo superbly equipped with a two-dimensional static visual teaching aids - illustrations. In this approach the interpretation of poetry collections, it becomes a source of knowledge with which it easier to understand the teaching content, receive new insights and knowledge, and the teaching of literature becomes creative, content and richer, it is also important to note, refreshed with new knowledge of the correlation links with other subjects, to be precise - the visual arts. The main objective of this paper is to present a possible model interpretations of poetry collections with phases of classes through which one can easily see the use and incorporation of new teaching methods and the correlation with the visual arts.

Key words: Grigor Vitez, poetry collection, methodical approach poetry collection, tables lyrical, artistic response to a literary text

Lirika u nastavi Hrvatskoga jezika

U teoriji književnosti uobičajeno je knjigu pjesama podijeliti na dvije vrste, zbirku i antologiju. Pjesnička zbirka prikazuje niz pjesama jednoga autora koje je on napisao i okupio ih u zbirku pjesama, a antologija je izbor pjesama jednoga autora ili više njih, pa su pjesme tada okupljene prema tematsko-motivskim obilježjima, pripadnosti nekoj književnoj epohi ili pravcu¹. Pjesnička zbirka *Kad bi drveće hodalo* sastoji se od niza autorovih pjesama koje je on napisao za tu zbirku, takav je niz pjesama uobičajen u svakom novom izdanju te zbirke.

Lirika u nastavi hrvatskoga jezika neizostavni je dio oblikovanja nastavnoga procesa kao i dječjega odrastanja. Susretom s lirskim pjesmama učenici razvijaju svoju osjetljivost za pjesničku riječ i recepcijske sposobnosti, također razvijaju mogućnost imaginacije, obogaćuju misaoni svijet, svoj unutarnji duh, dodatno uče tumačiti pjesnički tekst i kazivati stihove (Rosandić, 2005: 287). Takav se pristup može vidjeti i u samoj nastavi gdje nastavnik kao voditelj pri radu i učenju usmjerava učenike na bogaćanje duha i razvijanje estetskih, moralnih i inih vrijednosti. Iz tih razloga interpretacija lirskih pjesama ne bi trebala biti ograničena prepoznavanjem kompozicijskih elemenata kao što su vrsta stiha, ritam, rima, prepoznavanje stilskih sredstava i sl. nego bi uz to u najvećoj mjeri trebala predstavljati sadržajnu važnost teksta kojim se otkriva smisao pjesničkoga teksta, njegova poruka, ideja, značenje. Kategorija je subjektivnosti pri takvu radu na visokoj razini, svaki pojedinac na svoj način doživljava unutrašnji svijet subjekta pjesničkoga teksta. Stoga interpretaciju lirске pjesme uvijek treba držati dodatno otvorenom za daljnja tumačenja i analize. Uz osnovni književnoteorijski i književnopovijesni pristup (koji je istaknutiji u srednjoškolskoj nastavi književnosti) ne smije se ne spomenuti i treći također jednako bitan – pedagoško-psihološki pristup. Taj je pristup posebno bitan u odgojnom smislu, a njegova se učinkovitost vidi pri načinu na koji se pristupa interpretaciji i učenju toga gradiva, dakako, ono se prilagođuje recepcijskim mogućnostima učenika i njihovoj spoznaji o svijetu oko sebe. Tako su primjerice učenici u petom i šestom razredu osnovne škole spremni za prepoznavanje šaljivih motiva, motiva iz djetinjstva, prirode i životinjskoga svijeta, ali još uvijek nisu spremni za interpretiranje emotivnih aspekata koje pjesma donosi, kao ni za tumačenje značenja teksta (Rosandić, 1986: 388-389). Učenici se postupno upoznaju sa svim obilježjima koje lirski tekstovi imaju, a koji učenike zanimaju. Tematski interesi mogu biti raznoliki: priroda, obitelj, prijatelji, fantastični likovi, u takvim se temama učenici pronalaze i povezuju svoj život s

¹ Primjerice, antologija *Jezik roda moga, Izbor iz hrvatske lirike 19. i 20. stoljeća*, odabrao i priredio: Ivo Zalar, ABC naklada, Zagreb, 2004.

književnim tekstom, na taj im je način lirski tekst bliži i zanimljiviji. Pjesničke su slike iznimno bitne u takvu poimanju poezije na nastavi književnosti, učenici svu nematerijalnu stvarnost pokušavaju vizualizirati pa cijelu lirsku pjesmu u svojoj mašti povezuju u jednu ili više slika. Ritam u pjesmi učenici vrlo lako prepoznaju, brojalice, brzalice, stihovi, igre povezani su u pjesmama koje se interpretiraju, na taj način učenici uče obilježja ritma u poeziji i pripremaju se za interpretaciju složenijih pjesničkih tekstova. Također, učenicima je posebice zanimljiva narativnost u pjesmama, to je i jasno budući da učenici vole priču i mogućnost prepričavanja, rima i općenito zanimljivosti vezane uz stih (Šabić, 1983: 12-21). Upravo takve doživljajno-spoznaje osobitosti trebale bi biti poznate nastavniku prilikom interpretacije pjesničkih tekstova na svim razina osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja.

Interpretacije pjesničkih zbirki u manjoj su mjeri zastupljene od interpretacija pojedinačnih pjesničkih tekstova. Pjesničku zbirku čini veći broj pjesama koje je autor namjenski napisao za tu zbirku ili je prikupio svoje umjetnički najvrjednije ostvaraje i uvrstio ih u zbirku. Promatrana zbirka prikazuje pjesnikovo zanimanje za određene teme, njegove stavove prema svijetu, razmišljanja o životu i način izražavanja, što utječe na oblikovanje moralne, etičke, estetske i društvene svijesti učenika. Na taj način učenici razvijaju i kritičko mišljenje, oblikuju svoje stavove i poglede na svijet te bogate opću kulturu. Uz navedena obilježja bitna su i ona obrazovna. Književnoestetska znanja učenicima pružaju uvid u svijet umjetničke ljepote, razvijaju njihov emotivni stav prema pjesničkim tekstovima. Književnopovijesna znanja omogućuju svrstavanje zbirke u književnu epohu, no s obzirom da se takav književnopovijesni pristup ostvaruje u srednjoj školi, u osnovnoškolskom sustavu dovoljno je reći u kojoj godini je zbirka objavljena, kojoj epohi pjesnik pripada te koliko je vremena prošlo od toga kako bi učenici stekli iskustvo vremenskoga odmaka. Književnoteorijskim saznanjima učenici dobivaju znanja o strukturi pjesama koje je autor objavio u zbirci, rimi, motivskom ustrojstvu, stilskim figurama, vrstama pjesama i sl., što učenicima pomaže pri samostalnom interpretiranju pjesama i drugih autora. Učenike treba poticati na čitanje zbirki pjesama, što može biti uspješno samo kada se napravi izvrsna priprema i nastavnika i učenika te se zbirka uvrsti u tematske i motivske ideje nastave književnosti. Oblik interpretacije pjesničke zbirke izuzetno je koristan pri uspoređivanju više pjesama istoga autora pa se na taj način vrlo lako uočavaju obilježja pojedinih pjesama kao i zajednička obilježja svih pjesama.

Mogući oblik interpretacije pjesničke zbirke *Kad bi drveće hodalo*

Pjesnička zbirka *Kad bi drveće hodalo* pruža niz interpretacijskih mogućnosti, u ovome će se poglavljju dati prikaz jednoga modela interpretacije koji je podlozan daljnjim izmjenama, nadopunama i bogaćenjima. Cilj je ovakve interpretacije učenicima osigurati uvid u pjesništvo Grigora Viteza, pomoći im da uoče poetiku njegova stvaralaštva, kao i općenita obilježja pjesničke zbirke. Književno je djelo temeljni sadržaj nastavnoga sata, cjelokupna se učenikova pozornost treba usmjeriti na promatrano književno djelo. U takvom obliku interpretacije od velike su važnosti učenikovi stavovi o djelu te dodatne književnoteorijske i književnopovijesne informacije o piscu i samome djelu. Uz doživljajni i spoznajni aspekt takve nastave ne treba zanemariti ni estetski doživljaj koji proizlazi iz interpretacije, na taj način učenik je u ulozi estetskog promatrača jer otkriva novi svijet, njemu dotada nepoznat,

što utječe na daljnji razvoj njegova intelekta. Od velike je koristi novina u metodici nastave književnosti - korelacija, kao što je rečeno u prethodnim poglavljima ona će biti međupredmetna s likovnom umjetnosti. Korelacijskim pristupom nastavnici se proces dodatno oplemenjuje i proširuje odgojno-obrazovni utjecaj, učenici primaju nova znanja i informacije o svijetu oko sebe.

S obzirom na to da je navedena pjesnička zbirka na lektirnome popisu u petome razredu osnovne škole, učenici su lektiru pročitali i pripremili dnevnik čitanja koje su ponijeli na nastavu (uz dnevnik čitanja učenici obavezno imaju i pjesničke zbirke uz sebe). Zadatak koji je nastavnik unaprijed dao odnosi se na interpretaciju pojedinih pjesama i njihovo bilježenje u lektirnu bilježnicu. Dnevnik čitanja čine tri cjeline koje učenici trebaju ispuniti. U bilješkama prije čitanja trebali bi navesti bibliografske podatke o izdanju knjige koju su koristili kao i bilješku o pjesniku uz popis djela koja je objavio. Bilješke tijekom čitanja ovoga se puta ne će sastojati od uobičajenoga dnevnika čitanja, učenici će nakon pročitane zbirke odabrati pet njima najzanimljivijih pjesama, prepisati ih u bilježnicu i ispod svake napisati bilješke o temi pjesmi, motivima na koje nailaze, pjesničke slike koje uočavaju, stilska sredstva i svoj doživljaj pjesme. Bilješke poslije čitanja učenici će upotpuniti svojim mišljenjem o pjesničkoj zbirci koju su pročitali, predstavljanjem razloga zbog kojih su odabrali interpretirane pjesme i novosmišljenom pjesmom s motivima preuzetih iz interpretiranih pjesama. Tako oblikovan dnevnik čitanja traži od učenika potpunu posvećenost lektirnome djelu: u bilješkama prije čitanja učenik saznaje ponešto o godini objavljivanja knjige, o nacionalnim izdavačkim kućama, a ponajviše o piščevu životu i radu; bilješke tijekom čitanja proznoga djela prikazuju redoslijed radnje iz toga književnoga teksta, likove, mjesta i vrijeme radnje, najrazličitije opise i događaje, ali i učenikova razmišljanja i mišljenje o likovima i njihovim postupcima – to je jedini način, uz usmenu provjeru, na koji se nastavnik može uvjeriti da je učenik uistinu pročitao književni tekst i shvatio njegovu poruku, s obzirom da takav oblik bilješki tijekom čitanja nije moguć kod pjesničkih tekstova nastavnik daje dodatne, izmijenjene upute za takav oblik dnevnika čitanja; bilješke poslije čitanja kod proznoga djela donose temu, mjesto i vrijeme radnje, popise likova, njihovu karakterizaciju, poruku djela, mišljenje o pročitanoj, također i u bilješkama poslije čitanja pjesničkih tekstova nastavnik daje dodatne upute, kao što je navedeno. S takvim dnevnikom čitanja temeljitija je i sama interpretacija književnih tekstova na satima obrade lektirnih naslova. Učenici prateći svoje dnevničke bilješke iznose svoja razmišljanja, zaključke i sl.

Interpretacija pjesničke zbirke *Kad bi drveće hodalo* na lektirnome satu provela bi se kroz dva školska sata, faze prvoga lektirnoga sata takve interpretacije su sljedeće: motivacija, najava teme, prisjećanje na pjesme iz pjesničke zbirke, heuristički razgovor, dnevnik čitanja, zadatci za individualni rad, objava rezultata, uopćavanje i sinteza.

MOTIVACIJA

Motivacija kao aktivnost na početku nastavnoga sata potiče učenike na dodatnu aktivnost, budi interes za predstojeće nastavno gradivo i uključuje ih u sudjelovanje prilikom obrade nastavne teme. Motivacija za pjesničku zbirku *Kad bi drveće hodalo* posve bi opravdano mogla biti iskustvena i to intelektualna, u nižim razredima osnovne škole čitaju se

pjesme Grigora Viteza pa se učenike može pitati kojih se Vitezovih pjesama sjećaju, koje motive pamte iz tih pjesama te kako su ih doživjeli. Na taj način učenici prenose svoje iskustvo u živu riječ u razgovoru s nastavnikom i kolegama iz razreda. Takva iskustvena motivacija posebno je značajna u obradi lirike na nastavi, lirska poezija otvara maštu, intimu, suočava čitatelja s unutrašnjim mijenama i razmišljanjima, što uvelike budi zanimanje za nadolazeće zadatke (Rosandić, 2005: 311).

NAJAVA TEME

Nakon što su se učenici podsjetili pjesama Grigora Viteza najavljuje se obrada lektire - pjesničke zbirke Grigora Viteza *Kad bi drveće hodalo* koja je prepuna tema i motiva koje su učenici i sami već naveli. U najavi teme treba se reći da su učenici pjesničku zbirku pročitali za zadaću te da bi ispred sebe trebali imati dnevnik čitanja, kao i pjesničke zbirke. U obradi pjesničke zbirke pozornost će se obratiti na one elemente koje učenici nisu trebali interpretirati za zadaću. Faza motivacije i najave teme zauzimaju početnih nekoliko minuta sata.

PRISJEĆANJE NA PJESME IZ PJESNIČKE ZBIRKE

Učenike treba zamoliti da se podsjetite pjesama koje se nalaze u pjesničkoj zbirci te da pročitaju one koje su im bile zanimljive. Cilj je ove faze osvježiti sjećanje i znanje o pročitanome kako bi razgovor o istome mogao biti zanimljiviji. Bilo bi dobro kada bi nastavnika prozvao nekoliko učenika da pročitaju odabrane pjesme kako bi se naglas čulo o kojim se pjesmama radi i kako bi svi mogli razgovarati o njima. Faza prisjećanja može potrajati maksimalno pet minuta.

HEURISTIČKI RAZGOVOR

Učenici bi odgovarajući na nastavnikova pitanja trebala reći kako su doživjeli pjesničku zbirku, koji su im motivi ostali u sjećanju, kako su doživjeli tematiku pjesama Grigora Viteza, koliko su se mogli pronaći u tim lirskim ostvarajima te kako ih povezuju sa svojim životom. Heuristički razgovor nastavnik može upotpuniti i svojim razmišljanjima o pjesmama koje se njemu sviđaju, tako se nastavnik približava učenicima, a oni dobivaju potrebu reći i svoje mišljenje. Cilj je čuti što više različitih mišljenja. Razgovor bi trebao trajati pet minuta.

DNEVNICI ČITANJA

Nakon razmjene osnovnih informacija nastavnik proziva nekoliko učenika koji predstavljaju svoje dnevnik čitanja. Učenici čitaju dijelove dnevnika i predstavljaju ih svojim kolegama u razredu, pročitano se komentira, o tome se razgovora i zaključuju se osnovne pojedinosti. Cilj je čitanja dnevnika čitanja predstaviti raznolikost Vitezove poezije te ju interpretacijskim obilježjima pokušati zamisliti u slikama, kao i propitivanje sigurnosti u to da su učenici pročitali lektiru. Učenici stječu dodatno iskustvo o čitanju poezije, drugačijim mišljenjima bogate svoje, raspravljaju o svojim dojmovima i stavovima. Predstavljanje dnevnika čitanja trebalo bi trajati deset minuta.

ZADATCI ZA INDIVIDUALNI RAD

U individualnom radu učenik samostalno pristupa rješavanju zadataka i uočavanju određenih osobitosti, na taj se način vježbaju sigurnost, svladavanje teškoća, ne odustajanje od problema i zadržavanje koncentracije (Mattes, 2007: 44). Iz tih razloga učenici samostalno rješavaju zadatak koji dobiju na nastavnim listićima, takvim pojedinačnim radom dobit će se raznolikost odgovora i lakše zaključivanje konačne ideje nastavnoga sata. Kako bi uspješno riješili zadatak učenici trebaju povezati svoje dosadašnje znanje o lirici s pjesmama Grigora Viteza. Nastavni listić koji učenici dobiju trebaju ispuniti, i to tako da odaberu tri Vitezove pjesme koje mogu izabrati prema vlastitom izboru, a potom za svaku pjesmu odrediti temu, motive, pjesničke slike, stilska sredstva te poruku/smisao pjesme (prilog broj 1). Uvidom u metodičke priručnike za nastavu književnosti može se vidjeti da postoje brojne metode koje u svom radu imaju uključeni neki oblik tabličnog rješavanja zadatka, no tablica u ovakvu interpretiranju pjesničkih tekstova, tj. zbirke pjesama dosada nije poznata. Stoga bi to bila novina u metodičkim pristupima nastavi književnosti - *lirska tablica*, kao što postoji interpretacijska tablica u koju se bilježe osjećaji i proživljavanja lirskoga subjekta u stihovima jedne lirske pjesme. U lirsku tablicu bili bi uključeni osnovni interpretacijski podaci o pjesmi (ili pjesmama) koju se želi interpretirati, kao što su tema, pjesničke slike, stilska sredstva i sl. Tablicu bi trebalo ostaviti otvorenom za unošenje dodatnih i/ili drugih elemenata kao što su ritam, rima, vrsta stiha, vrsta pjesme i sl. Cilj korištenja lirske tablice je paralelna interpretacija različitih pjesama te krajnje donošenje zaključaka o sličnostima i različitostima između tih pjesama. Učenici za rješavanje ovoga zadatka imaju sedam minuta.

OBJAVA REZULTATA

Nakon što su učenici upisali svoje odgovore na nastavne listiće nastavnik proziva nekoliko učenika koji objavljuju svoje rezultate. Iznošenjem rezultata mogu se vidjeti sličnosti i razlike među Vitezovim pjesmama, što će učenicima pomoći pri konačnom uopćavanju. Nastavnik svojim pitanjima provjerava usvojenost podataka, razgovorom se dolazi do informacija i sinteze rečenoga. Objava rezultata traje osam minuta.

UOPĆAVANJE I SINTEZA

Riječ je o završnoj fazi prvoga školskoga sata obrade lektire u kojoj bi učenici trebali definirati temeljne elemente poezije Grigora Viteza. Nastavnik pitanjima učenike dovodi do novih spoznaja, iz prethodne faze sata mogu se uvidjeti sve sličnosti i razlike među pjesmama u zbirci, učenicima preostaje da ih definiraju i tako nauče glavnu okosnicu poetike Grigora Viteza. Induktivnim pristupom dobiva se mogućnost dobivanja osnovnih znanja o cjelokupnoj pjesničkoj zbirci. Učenici takvim pristupom, od pojedinačnih pjesama prema pjesničkoj zbirci, uče razlikovati bitne od manje bitnih elemenata, donositi zaključke i uopćavati, činiti sintezu. Kako se prozni književni tekst može prepričati, tako učenici trebaju ovladati mogućnošću "prepričavanja" glavnih tema, motiva, pjesničkih slika i ideja koje se mogu pronaći u zbirci *Kad bi drveće hodalo*, što mogu nositi u daljnje obrazovanje kao asocijacije na pjesnika Grigora Viteza.

Drugi školski sat namijenjen interpretaciji pjesničke zbirke *Kad bi drveće hodalo* zanimljivo bi bilo započeti prisjećanjem na novonastale informacije. Cilj drugoga lektirnoga sata je

međupredmetna korelacija s likovnom umjetnosti te kreativno izražavanje. Na taj će se način naučeno dodatno utvrditi i ponoviti, ali i povezati s poznatim znanjima iz područja likovne umjetnosti kao i upotpuniti novim informacijama. Faze drugoga lektirnoga sata su motivacija, najava teme, zadatci za rad u parovima, objava rezultata, kreativno izražavanje, predstavljanje radova i sinteza.

MOTIVACIJA

Drugi lektirni sat može se započeti igrom asocijacija. Nastavnik na veliki plakat treba napisati naslov pjesničke zbirke koja se obrađuje i napraviti krug oko toga naslova, potom učenici izlaze pred taj plakat i na crte koje izlaze iz toga kruga upisuju asocijacije koje vežu uz tu pjesničku zbirku (prilog broj 2). Takvim postupkom učenike se motivira za daljnji rad, ali se i prisjećaju naučenoga, također je vrlo zanimljivo vidjeti što su učenici naučili o pjesničkoj zbirci te koje misli vežu uz Grigora Viteza i njegovo pjesništvo. S obzirom da je plakat trajan, može poslužiti kao trajno nastavno sredstvo u učionici, može ga se pričvrstiti na pano ili neku drugu površinu gdje će ostati kao podsjetnik na naučeno.

NAJAVA TEME

Nakon motivacijskoga dijela sata slijedi najava teme u kojoj nastavnik učenicima treba reći da će na temelju ilustracija koji se nalaze uz pjesme u drugome izdanju pjesničke zbirke *Kad bi drveće hodalo* raditi poveznicu s riječima pjesama. Zadatci za korelaciju s likovnom umjetnosti radit će se u paru pa i na to treba pripremiti učenike.

ZADATCI ZA RAD U PAROVIMA

Učenicima treba podijeliti nastavne listiće s pitanjima vezanim uz likovne ostvaraje iz zbirke i fotokopirane ilustracije iz pjesničke zbirke (prilog broj 3). Korelacija s likovnom umjetnosti i inače je zanimljiv metodički pristup jer na taj način učenici mogu povezivati likovne ostvaraje koji su nastali na temelju nekog književnog teksta. Ilustracije koje se nalaze u pjesničkoj zbirci *Kad bi drveće hodalo* stoje uz pjesmu na koju se i odnose – u tematsko-motivskoj su vezi, i učenici bi to trebali prepoznati. Ilustracije je uradio hrvatski akademski slikar Ivo Šebalj (1912.-2002.) koji je poznat po svojim pikturalističkim i asocijativnim slikama, što se potvrđuje i u ovoj zbirci. Učenici za rješavanje ovog zadatka imaju deset minuta.

OBJAVA REZULTATA

Nakon što učenici uoče sličnosti ilustracije s pjesmama iznose svoje rezultate u kojima trebaju reći koje su sličnosti između ilustracije i pjesama uz koje se nalaze te ilustracije. Cilj takva rada jest pokazati prijenos pisane riječi u likovnu umjetnost, čime se dodatno proširuje njihov estetski dojam pjesničke zbirke, dobivaju nova znanja o likovnoj umjetnosti i hrvatskim slikarima. Nadalje, vrlo je bitan pristup samom opisivanju ilustracija te potraga sličnih ili istih motiva u pjesmama i u ilustracijama te povezivanje istih, čime se dobiva uvid u učeničku recepciju tih dviju umjetnosti. Iznošenje rezultata traje 15 minuta.

KREATIVNO IZRAŽAVANJE

Nakon što su učenici iznijeli svoja zapažanja i osnovne značajke povezanosti pjesama i pjesničkih slika s ilustracijama, trebali bi kreativno odgovoriti na naučeno, i to crtanjem motiva iz pročitanih pjesama. Poznato je da učenici vole kreativni pristup nastavi književnosti pa su crtanje, bojanje i odmak od formalnih metoda izvrstan način za zaokupljanje njihove pažnje. Kreativno izražavanje, kao i svaki drugi oblik stvaralaštva, izvrsno je prilagodljiv literarnoj komunikaciji pa je i to jedan od razloga zašto bi ga se trebalo koristiti u nastavi književnosti. Učenici se stvaralačkim postupcima uvodi u temeljitije doživljavanje literarnih tema, zamišljanje imaginarnoga svijeta, snažniji intelektualni razvoj. Ovakva nastavna metoda nije uvrštena u dosada poznate metodičke priručnike za nastavu književnosti, niti je poznata u metodičkim praksama, pa je to još jedna novina u metodičkim pristupima pri interpretaciji pjesničkih tekstova. Metoda se može nazvati *likovni odgovor na književni tekst*, čime se zadržava mogućnost i takva likovnoga odgovora na prozni književni tekst, ne samo pjesnički, kao što je slučaj u ovakvoj interpretaciji. Dakle, učenicima bi trebalo dati osnovne informacije i upute za odradu ovoga zadatka na nastavnim listićima (prilog broj 5). Ova se nastavna metoda radi samostalno, svaki učenik crta svoj crtež. Učenicima bi za rješavanje ovoga zadatka trebalo biti dovoljno deset minuta.

PREDSTAVLJANJE RADOVA I SINTEZA

Nakon što učenici nacrtaju svoje crteže mogu početi s predstavljanjem svojih radova, i to tako da pokažu svima svoj crtež i objasne što on prikazuje te što ih je potaklo na crtanje upravo toga. Cilj je kreativnoga zadatka razviti učeničku maštu, okrijepiti formalne metode rada i prikazati zanimljive pristupe u nastavi književnosti. Prikazivanjem crteža i njihovim predstavljanjem učenici će istodobno ponavljati sve već rečeno o pjesničkoj zbirci *Kad bi drveće hodalo*, na taj će se način napraviti i sinteza svega naučenoga. S obzirom na to da crteži i ilustracije pripadaju dvodimenzionalnim statičnim nastavnim sredstvima te da su u trajni izvor znanja, naslikani radovi mogu poslužiti i u daljnjoj nastavi, a mogu se i izložiti na školski pano.

Prikazanim metodičkim pristupom interpretaciji pjesničke zbirke daje se dodatni polet interpretacijama pjesničkih zbirki, nastavnik u takvu radu usmjerenom vodi nastavne sate, moglo bi se reći da je putokaz učenicima koji su subjekti u uglavnom samostalnom radu kojim dolaze do novih spoznaja te oblikuju svoje mišljenje i mijenjaju postojeće. Takvom organizacijom nastavnoga procesa u kojemu je dana podjednaka pozornost estetskim kriterijima i novim znanjima ostvaruje se izvrstan prijam odgojno-obrazovnih i funkcionalnih zadaća.

Zaključak

U skladu s provedenom interpretacijom lektirnoga naslova pjesničke zbirke Grigora Viteza *Kad bi drveće hodalo*, koja je ukazala na osnovna i temeljna obilježja Vitezove poezije, treba istaknuti da je takav oblik metodičke interpretacije pjesničke zbirke samo jedan od mogućih modela.

Taj se model zasniva na upoznavanju cjelokupne pjesničke zbirke kao književnoga djela, to je razlog zašto su učenici razgovarali o dojmovima o pročitanim pjesmama, prikazivali svoj dnevnik čitanja, predstavljali sličnosti i razlike među pjesmama u zbirci te pokušavali uopćiti pjesničku zbirku kao samostalno književno djelo i predstaviti nekoliko njezinih bitnih elemenata. Drugi lektirni sat bio je posvećen korelaciji s likovnošću na koju se nailazi u već rijetkom i teško dostupnom drugom izdanju pjesničke zbirke *Kad bi drveće hodalo*. Osim takve posebne povezanosti lirskih pjesama s ilustracijama učenici se upoznaju s rijetkim knjigama i uočavaju njihovo bogatstvo i važnost pri očuvanju cjelokupne kulture. Drugi lektirni sat završava se kreativnim zadatkom u kojem učenici mogu na kreativan način prikazati primljenost pjesničke riječi u svojoj mašti i svijesti, tako se zaokružila cjelokupna odgojno-obrazovna uloga nastavnoga procesa.

Nadalje, treba istaknuti i novine vezane uz interpretaciju pjesničkih zbirki, a riječ je o dvjema nastavnim metodama koje svojom aktualnošću i lakoćom upotrebe mogu dodatno obogatiti nastavu književnosti prilikom interpretacije pjesničke zbirke, ali i pojedinačnih lirskih pjesama. Nastavna metoda *lirska tablica* namijenjena je brzom uočavanju bitnih elemenata jedne, dviju ili više lirskih pjesama, što se može vidjeti paralelno uspoređujući pjesme. Metoda se ne mora nužno primijeniti kod pjesama istoga autora nego i kod pjesama različitih autora, gdje je krajnji rezultat takve upotrebe također značajan i koristan. Podatci koje učenici trebaju unijeti mogu biti raznoliki, ovom su se prigodom tražili tema, motivi, pjesničke slike, stilska sredstva i poruka/smisao pjesme. Dosadašnja metodička literatura upozoravala je na nastavne metode koje se koriste samo pri interpretaciji jednoga književnoga djela pa je utoliko lirska tablica novina u metodičkim postupcima, budući da služi usporednoj analizi više pjesama. Druga nastavna metoda *likovni odgovor na književni tekst*, koja je također pokazala svoju korisnost u ovakvoj interpretaciji pjesničke zbirke, vrlo je korisna kada se nastava književnosti želi kreativno oblikovati. Ne treba zanemariti ni njezin rezultat, ona prikazuje razinu prihvaćenosti književnoga teksta među učenicima, njegovu recepciju u intelektualnom i estetskom smislu.

Literatura

- Crnković, Milan, Težak, Dubravka (2002) *Povijest hrvatske dječje književnosti, od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- Grigor, Vitez (1964) *Kad bi drveće hodalo*. Zagreb: Mladost.
- Mattes, Wolfgang (2007.) *Nastavne metode, 75 kompaktinih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Rosandić, Dragutin (1986) *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin (2005) *Metodika književnoga odgoja, Temeljci metodičkknjiževne enciklopedije*, Zagreb: Školska knjiga.
- Šabić, Gabrijela (1983) *Lirska poezija u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Marko Ek

Mr.sc. **Sanja Soče**

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

Sarajevo, BiH

soces@lol.ba

SAVREMENA METODIČKA TEORIJA I PRAKSA U FUNKCIJI POBOLJŠANJA KVALITETA ČITANJA UČENIKA U RAZREDNOJ NASTAVI

Sažetak

Metodika nastave je dio konteksta ukupnog procesa odgoja i obrazovanja. Načini realizacije sadržaja nastavnih programa su uvijek aktuelni i izazov su za istraživanja u razredu. Savremena metodička teorija i metodička praksa uporište nalaze posebno u disciplinama koje se bave izučavanjem procesa učenja i psihologijom ličnosti. U radu je riječ o međusobnoj povezanosti teorijskih spoznaja u metodici nastave maternjeg jezika i metodičke prakse. Posebno su analizirani pristupi koji povezuju spoznajne i doživljajne aspekte sadržaja svih područja nastave maternjeg jezika i književnosti i šta ti sadržaji u realizaciji nude na denotativnom, a šta na konotativnom nivou, koliko je sve navedeno uvjetovano metodikom na globalnom i mikro planu. Naglašen je značaj činilaca koji, bez obzira na vrijeme i prostor, ne gube na značaju: znalački odabrani sadržaji, znanja o motivaciji i prilagođavanje svih aspekata učenja individualnim potrebama učenika, prepoznavanje senzibiliteta u sadržaju i u učeniku, kvalitet recepcije, prerade sadržaja i zaključivanja. Sve to opet zavisi od nastavnika i njegovog razumijevanja složenih aspekata procesa učenja koji ne podrazumijeva samo usvajanje znanja. Metodika se bavi upravo ovim zanimljivim i veoma važnim pitanjima i izazovima. Sadržaji nastave maternjeg jezika su u svim osnovama ukupnog učenja. Bogatstvo rječnika, kvalitet čitanja, sposobnost usmenog izražavanja, snalaženje u pisanju su kvaliteti podjednako važni za uspjeh u bilo kom nastavnom predmetu. U samim su temeljima profesija koje podrazumijevaju komunikaciju i timski rad. Moderna metodika nastave mora tragati za modelima izvedbe koji će biti u funkciji razvoja sposobnosti učenika i njihove spremnosti da se nose sa izazovima vremena.

Ključne riječi: metodika, učenje, motivacija, spoznaja, rječnik, kvalitet čitanja, kognicija

MODERN METHODIC OF THEORY AND PRACTICE USED TO IMPROVE THE READING QUALITY OF PUPILS OF LOWER GRADES IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

A teaching method is a part of an overall education process. Its implementation of curriculum content is always up-to-date and challenging for research processes in the classroom. Contemporary methodology of theory and practice is rooted in disciplines that deal especially with the study of learning processes and psychology of a person. This paper discusses the interlink between theoretical knowledge in methodology of teaching a mother tongue and methodical practice. The paper especially analyzes the approaches which connect cognitive and experiential aspects of contents of all teaching areas of a mother tongue and literature, along with the question what these contents could offer in the implementation process at a denotation level and at a connotative level, and how much all of the above mentioned is conditioned by a teaching methodology at the global and micro level. The paper emphasizes the significance of all factors, which, regardless the time and the space, do not lose their importance, namely: professionally selected contents, understanding of motivation and adjusting of all learning aspects to individual needs of pupils, recognizing the sensibility of contents as well as of pupils, their reception quality, ability to process the contents and to make conclusions. All these, again, depend on a teacher and his/her understanding of all complex aspects of learning processes, which involve much more than just the acquisition of knowledge. The teaching method deals exactly with these interesting and very important issues and challenges. The teaching contents of a mother tongue constitute the foundation of an overall learning process. A vast and rich vocabulary, reading quality, verbal skills, writing ability, are all equally important for achieving success in any other

teaching subject. They constitute the very foundation of all professions which involve communication and teamwork. Modern teaching methods should look for models of performance that will contribute to development of individual skills of pupils and their willingness to deal with contemporary challenges.

Key words: *methodics, teaching, motivation, understanding, vocabulary, reading quality, cognition*

Metodika nastave kao sinteza znanja o znanju

Savremena metodička teorija uporište traži i nalazi u razumijevanju spoznajnih i metaspoznajnih aspekata učenja i znanja, tendenciji da se metodička izvedba planira u skladu sa prethodnim znanjima, dječijim interesima, sposobnostima, stilu učenja i osobinama ličnosti. Zašto se različitim subjektima dopadaju različiti sadržaji? Šta sve djeluje na kvalitet usvajanja znanja? Gdje su uzroci neuspjeha u učenju i napredovanju? Koliko je važno da se tim pitanjima bavi metodika nastave? A koliko je važno da sami nastavnici razumiju sve ove bitne aspekte procesa učenja? U primjeni postavki različitih teorija učenja i metodičkih pristupa zasnovanih na tim postavkama nastavnici se i ne snalaze najbolje. Posebno im je teško kada objašnjavaju zašto rade baš tako kako rade. To je i razumljivo pošto u literaturi ne mogu naći potrebna objašnjenja koja podrazumijevaju uvid u efekte primjene različitih teorijskih spoznaja.

Izbor adekvatnog metodičkog pristupa u nastavi čitanja i pisanja je uvijek nov izazov i to posebno u nižim razredima osnovne škole. Čitanje je indikator uspjeha u školskom učenju. Bez čitanja i kvalitetnog razumijevanja nije moguće usvojiti sadržaje ostalih nastavnih predmeta. Zato je veoma važno do detalja planirati metodičke pristupe koji bi čitanje kao složenu aktivnost približili svakom djetetu. Treba birati one pristupe koji su već provjereni u nastavnoj praksi. Nastavniku je potrebno i nužno osjećanje mjere u modeliranju ukupnog rada, jer nastava podrazumijeva organizaciju, fleksibilnost i jasan cilj.

"Rad u razredu je filozofija koja podrazumijeva znanje i mudrost, visok stupanj prilagodljivosti, senzibiliteta i razumijevanja osobnosti učenika i njihovih potreba." (*Hubijar Z., 2010:53*)

Treba stvoriti pretpostavke koje će omogućiti da svako dijete na svoj način doživi pročitano, da postavlja pitanja o pročitanoj sadržaju, da zaključuje, da se vraća pročitanoj, raspravlja, proširuje prethodne zaključke, sintetizira informacije i izdvaja ono što je najvažnije. Tako se učenici uče kako se uči i proširuje znanje. U realizaciji obaveza u nastavi čitanja važni su ovi činioci:

1. Poznavanje specifičnosti razreda, njegove strukture, posebnih potreba učenika, njihovih prethodnih znanja;
2. Izbor sadržaja kako s obzirom na njihovu žanrovsku raznolikost, tako i s obzirom na njihovu primjerenost učeničkim sposobnostima, interesima i karakteristikama jezičkog razvoja;
3. Promjena metoda, oblika, postupaka u skladu s inoviranjem ukupnog odgoja i obrazovanja;
4. Naglašen selektivan pristup pri opredjeljenju za nova rješenja, jer neprovjereni modeli rada mogu izazvati brojne teškoće i usporiti ukupno učenje;

5. Osvješčivanje značaja učenja, znanja i samog smisla čitanja;
6. Stručna i metodička osposobljenost nastavnika za sve izazove koje nose sadržaji, učenici i ukupan društveni kontekst.

Treba pronaći ravnotežu između primjene provjerenih pristupa i uvođenja promjena, razumjeti suštinu i značaj znanstvenog modeliranja nastavnog procesa. Čitanje i učenje su složene aktivnosti u čijoj su osnovi složeni psihički procesi. U procesu uvođenja učenika u svijet knjige, čitanja i znanja, nastavnik ima ulogu voditelja koji koristi smislene sadržaje, postavlja sam sebi zahtjeve i jasno kaže šta očekuju od učenika. Nastavnici pomažu učenicima da postavljaju ciljeve u skladu s vlastitim mogućnostima. Zajedno se dogovaraju kako to treba uraditi (*Instrukcije tipa: Učit ćemo..., od vas očekujem da ćete raditi pažljivo; To radimo zato što nas očekuju novi izazovi koji su povezani sa ovim zadacima; Objasnit ću vam zašto je to važno; Kažite i vi zašto je važno da uradimo ove zadatke. Kako ćemo to uraditi? Pokažite, kažite svoje ideje; Šta je važno u čitanju?*). Očekivanja treba postaviti u realne okvire, ali uvijek provjeriti da li učenici mogu načiniti nove iskorake koji izlaze iz planiranih okvira. Nastavnici tako provjeravaju uspješnost metoda rada, vlastito umijeće i djeluju na ukupan razvoj učeničkih sposobnosti. Potrebno je imati povjerenje u učenike, razvijati kod učenika ono što je njihova jača strana, a ne isticati ono što učenici ne mogu ili imaju poteškoća da od "ne mogu" pređu u "mogu".

Ako nastavnici traže samo ono što učenici "ne mogu" i na tome insistiraju, stvaraju pretpostavke da učenici budu nezainteresirani za čitanje i znanje, pa i da zamrzu knjigu i čitanje. Tako se učenicima uskraćuje pomjerenje vlastitih granica znanja i mogućnosti. Nastavnik i učenik su u odnosu međusobnog razumijevanja, stalne interakcije, analize urađenog i utvrđivanja ciljeva koji slijede. Povratna informacija je veoma važna. Razgovor koji podrazumijeva samoanalizu i vješto usmjeravanje na suštinu zadatka su važne pretpostavke koraka koji slijede (*Šta mislite kako ste danas čitali? Šta bi trebalo još dodatno raditi? Šta može pomoći da poboljšamo čitanje? Slušat ćemo snimak čitanja učenika od prošle godine. Sami procijenite koja ocjena odgovara njihovom čitanju. Objasnite zašto ste dali baš tu ocjenu za čitanje. Šta je važno za čitanje, na šta trebamo obratiti pažnju?*). Učenike treba osposobljavati za samoocjenjivanje i ocjenjivanje. Jasno odrediti kriterije koji će im pomoći u tim aktivnostima. Važno je da učenici shvate koliko je važna i njihova odgovornost prema sebi, učenju i zajednici.

Čitati postavljajući pitanja sebi i drugima

Osmišljena pitanja pomažu učenicima da aktiviraju misao, da "urone" u tekst i uspostave dijalog sa tekstom, pojasne ideje, da razmišljaju, da prodube razumijevanje, da shvate šta je važno, da shvate smisao čitanja i da znaju postavljati pitanja. To je dobra vježba za preuzimanje odgovornosti jer mogu biti učenici, ali i učitelji/tumači drugim učenicima, a ponekad i nastavnici uče od učenika. Dobro postavljeno pitanje je važno koliko i pronalaženje odgovora, jer budi interes za traganjem i stvaranjem novog, a djeca vole tragati i istraživati, jer su po svojoj prirodi radoznala. Postavljanjem pitanja učenik demonstrira kvalitet razumijevanja pročitanog.

Poticati učenike da razmišljaju o postavljanju pitanja, učiti ih kako da postavljaju pitanja prije, za vrijeme i nakon čitanja. Pokazati im naslovnu stranicu knjige, pročitati naslov i pozvati ih da postave pitanje. Napisati na ploči sva pitanja koja su postavljali prije čitanja (*Ko je pisac? Koliko knjiga ima stranica? O čemu se govori u knjizi? Da li je to knjiga školske lektire? Ko su likovi? Kako se zove glavni lik? Je li to roman?*). Započeti čitati priču/knjigu i nakon prve cjeline zastati i napisati pitanja koja su se pojavila u mislima za vrijeme čitanja. Istu aktivnost ponoviti do kraja čitanja i napisati pitanja koja su učenici postavljali i nakon čitanja. Pitati učenike šta bi dalje trebalo uraditi i dati im instrukcije za samostalno čitanje teksta i pronalaženje odgovora na zajednički postavljena pitanja. Poželjno je napisati i nova pitanja. Često se zna desiti da nečije pitanje bude inspiracija za postavljanje sopstvenih pitanja, ali i da nečiji odgovor bude poticaj za novo promišljanje i novo pitanje. Ove aktivnosti su dobre i kao priprema za vježbe prepričavanja na osnovu detaljnih pitanja i prepričavanje na osnovu uopštenih pitanja.

U cilju poboljšanja navedenog metodičkog pristupa poželjno je tražiti povratne informacije od učenika (*Šta ste naučili o postavljanju pitanja? Kako postavljanje pitanja može pomoći u čitanju i razumijevanju pročitano? A u životu?*). Značajni su i komentari učenika o tome šta im se sviđa ili ne sviđa radeći na ovaj način.

Upotreba prethodnog znanja

Kvalitet čitanja utiče na kvalitet i nivo percepcije i recepcije sadržaja. Učenik je u direktnom odnosu sa izvorom informacije, tekstom. U svijesti učenika tekst dobija svoj konačni oblik na način na koji ga učenik prihvati.

U odnosu autor-djelo-čitatelj svako ima svoju ulogu. Autor je stvorio djelo, a čitatelj ga prihvata i doživljava na svoj način, i na osnovu vlastitog iskustva finalno ga oblikuje u svojoj svijesti. Tokom recepcije dolazi do integracije teksta i čitatelja jer nema posrednika. Aktivnom komunikacijom sa tekstom, postavljajući pitanja koja vode u nastavak čitanja, učenik usvaja vrijednosti nekog djela i na taj način ulazi u stvaralački proces, istražuje, otkriva, i tako postaje sudionik u autorovom stvaralačkom radu.

Učenici čitajući jedan tekst uviđaju nešto što ih podsjeća na ranije pročitani tekst, pa možemo govoriti o vezama među tekstovima. Uviđajući šta je zajedničko, koje su im dodirne tačke ili šta je različito tim tekstovima, učenici mogu pomoću Venovog dijagrama grafički predstaviti sličnosti i razlike.

Tabela 1. Sličnosti i razlike između tekstova

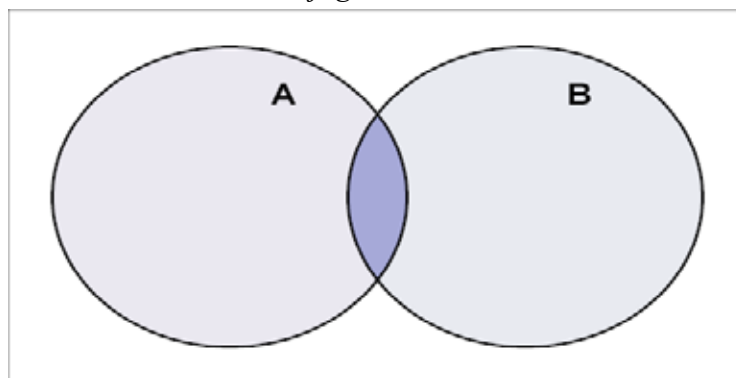
<i>Posebnost prvog teksta</i>	<i>Zajedničko za oba teksta</i>	<i>Posebnost drugog teksta</i>

Tabela 2. *Sličnosti i razlike između likova*

<i>Osobine lika iz prve priče</i>	<i>Zajedničko za oba lika</i>	<i>Osobine lika iz druge priče</i>

Tabela 3. *Likovi iz priče, života i ja u priči*

<i>Ponašanje likova iz priče i ponašanje likova u životu</i>	<i>Zajedničko u ponašanju likova iz priče i ljudi iz života</i>	<i>Ja bih u priči bio</i>

Slika 1. *Venov dijagram sličnosti i razlika*

Ovi dijagrami su korisni i u poređenju vrsta tekstova (bajka, basna, igrokaz), (umjetnički tekstovi i naučno-popularni), (prozni i poetski tekst), sličnosti i razlika među likovima i njihovim postupcima, denotativnih i konotativnih značenja.

Sve ove poveznice utiču da učenik čitajući i povezujući prethodno sa novim znanjem dolazi do lakšeg razumijevanja pročitano. Treba otkrivati dodirne tačke prethodnog i već poznatog, obilježiti ih (samoljepljivim trakama), ponovo im se vraćati, čitati i promišljeno razgovarati.

Otkrivati koji dijelovi teksta podsjećaju na nešto iz vlastitog života, razumjeti kako se razumijevanje prethodne priče može primijeniti u razumijevanju smisla naredne priče, knjige. Na osnovu prethodnog iskustva predviđati šta bi se dalje moglo dešavati u priči. Kada učenika nešto u tekstu potiče da razmišlja o nečemu što je dio šireg, vanjskog okruženja i van njegovog iskustva onda možemo govoriti o vezi teksta i iskustva.

Mapiranje kao konkretizacije sadržaja

Na pitanje: *Šta je čitanje?*, jedan učenik je odgovorio: *Čitanje je kao gledanje televizije u mozgu, po tekstu zamišljamo likove.* Priče i pjesme su sastavljene od riječi,

rečenica i dok ih slušamo ili čitamo riječi se kombinuju u slike. U tom kreativnom procesu ono što se priča ili čita vidimo pomoću slika koje se vrte kao na filmskoj vrpici, samo što se taj film ne prikazuje na TV ekranu ili kino-platnu već u našem umu. Stvaranje mentalnih slika koje priču ili pjesmu "ožive" čine čitanje zabavnim i aktivnim.

Vizualiziranje je prvi korak u procesu konkretizacije i lakšeg razumijevanja. Slike imaju emocionalnu komponentu i oslanjaju se na prethodna znanja i spoznaje, pa je cijeli taj proces strogo ličan. Ovakav postupak rada najbolje je vježbati uz pomoć slikovnica za učenike početnike u čitanju. Kada učenici postanu uvježbani čitatelji treba preći na pjesme, a zatim i kraće priče. Učenicima treba pokazati na primjeru kako nastaje stvaranje mentalnih slika izazvanih čitanjem. Prvo im čitati, zatim pokazati nekoliko ilustracija koje se podudaraju sa sadržajem priče, a proizvod su mentalnih slika koje su se stvarale u glavi za vrijeme čitanja. Potrebno je da kažu koje su se slike stvarale u njihovom umu za vrijeme čitanja. Tražiti da ispričaju šta su osjetili i "vidjeli" slušajući čitanje. Dati im nove instrukcije i nastaviti čitanje, a učenici neka zatvore oči i slušaju. Nakon čitanja pitati učenike kako su oni zamislili, osjetili i vidjeli ono što su slušali. Cilj je potaknuti njihovu kreativnost. Dati im papir na koji će prenijeti slike koje su nastale u njihovom umu za vrijeme i nakon čitanja. Mogu pokretom, govorom, igrom i glumom predstaviti sadržaj mentalnih slika. Pokazuju slike koje su ilustrirali, međusobno razgovaraju i dijele mišljenje o onom šta su uradili, a šta bi još mogli uraditi. Slike se mogu mijenjati, unositi nove informacije. Svakim ponovljenim čitanjem dolazi se do novih spoznaja, pa nastaju promjene u mentalnim slikama. Mogu i pisati o svojim mentalnim slikama. Navedenim aktivnostima naglasiti različitost percepcije svakog učenika i stvarati mogućnost da svaki učenik uči na lakši i zanimljiviji način. Pružiti mogućnost svakom učeniku da uči u skladu sa vlastitim sposobnostima.

Podršku i poticaj za dalji napredak učenika moguće je postići ako nastavnik koristi dobro osmišljene strategije čitanja. Pitajući učenike koliko su im mentalne slike pomogle u prisjećanju i pamćenju bitnih detalja, u razumijevanju onog što čitaju, u pisanju, u učenju, nastavnik konstantno prati nivo razumijevanja pročitano. Onaj ko može promišljati o pročitano, artikulirati svoje razmišljanje, dobivene informacije preraditi i upotrijebiti u nekom drugom kontekstu, na dobrom je putu da razumije pročitano. Potrebno je napraviti i refleksiju na razgovor - formuliranje zaključaka kao polazišta za planiranje novih aktivnosti.

Razumjeti pročitano

Prvo čitanje teksta je letimično i informativno. Ponovljeno čitanje i vođenje razgovora o pročitano vodi do razumijevanja pročitano, a to je i smisao čitanja. Čitanje je znanje, a znanja nema bez razumijevanja.

"Razumijevanje teksta je prisvajanje drukčije viđenog svijeta, čime prekoračujemo vlastiti vidokrug. Mi uostalom i posežemo za nekim tekstom jer smo ga uočili kao razliku i mogućnost da njime označujemo prostor svojeg opstojanja." (Peleš, 1989:143)

Razumijevanje pročitano ne odvija se uvijek spontano i bez teškoća. I vješti čitatelji znaju zastati u nastojanju da razumiju pročitano i znaju po nekoliko puta pročitati tekst da bi ga što

bolje razumjeli. Nekim sadržajima se vraćamo i ponovo ih čitamo u različitim periodima života, ali nikada ih ne razumijemo na isti način, jer značenje se u suštini uvijek i iznova otkriva ponovnim čitanjem. Dolazi do stvaranja interakcije novih informacija i prethodno stečenog znanja i informacija, koje se čuvaju u dugoročnoj memoriji.

U procesu razumijevanja smisla pročitano^g čitatelj bogati rječnik, traži odgovore na pitanja, proširuje znanje, omogućena je reprodukcija pročitano^g, analizira i dolazi do novih informacija i spoznaja, sređuje i sintetizira informacije, uočava važne pojedinosti i međusobne odnose, razvija sposobnost uviđanja uzročno posljedičnih veza, stvara mogućnost preoblikovanja stečenih informacija u nove oblike i sadržaje, sažima sadržaje odvajajući bitno od manje bitnog.

To se ostvaruje na različitim nivoima razumijevanja, počev od najjednostavnijeg razumijevanja riječi i rečenica, osnovnog značenja teksta, do najsloženijeg, potpunog i svestranog razumijevanja pročitano^g, koje se ostvaruje sveobuhvatnim poniranjem u suštinu.

Razumijevanje je uslovljeno brojnim činiocima od kojih su najvažnije karakteristike samog čitatelja, karakteristikama teksta i kontekstom u kojem se zadatak čitanja pojavljuje.

Ako razumijevanje posmatramo sa stanovišta karakteristika koje posjeduje osoba koja čita, možemo izdvojiti ove elemente: prethodno znanje i iskustvo; individualno psihološke karakteristike (uzrast, temperament); interese i motivaciju za čitanje; specifičnost percepcije, pamćenja, mišljenja i mašte čitača; stepen razvoja tehnike čitanja; koncentraciju pažnje pri čitanju; poznavanje podteksta i što šireg konteksta. Razumijevanje uslovljeno karakteristikama teksta podrazumijeva praćenje brojnih aspekata kao što su: obim teksta, količina novih informacija, kompozicijsko-logička struktura teksta, leksika, sintaksa, gramatika i stil napisanog teksta, značenja, zanimljivost sadržaja.

Nivo razumijevanja pročitano^g nije nikada isti kod različitih čitatelja. Od nivoa prethodnog znanja i interesa za sadržaj koji čita, zavisice i nivo razumijevanja pročitano^g. Ako tekst odgovara nivou znanja čitatelja i njegovim interesima, sve informacije koje dobije čitajući takav tekst mogu mu biti od koristi. Tekst koji ima složenu leksičku, sintaksičku, gramatičku, semantičku i sadržajnu strukturu, uzrokuje djelimično ili potpuno nerazumijevanje, što se odražava na stav prema knjizi i čitanju. Nije zanimljiv tekst koji ne sadrži nove informacije. S druge strane, ako je tih informacija previše, tekst je nerazumljiv.

Dijete iskreno i otvoreno prima one slojeve teksta koji mu se sviđaju, a ne opterećuje se onim što ne može primiti. Dijete zanima sadržaj čiji su junaci djeca. U svakoj od njih će naći dio sebe ili nešto svoje. Dijete hoće priče koje su poučne, radosne, šaljive i povezane sa životom, oni vole igru, šalu i smijeh.

Navedeni elementi mogu poslužiti i kao motivaciono sredstvo u procesu razvoja interesa za čitanje i druženje sa knjigom. Sve to određuje kvalitet metodičkog modeliranja nastavnih sati čitanja.

Zaključak

Sadržaji nastave maternjeg jezika su u osnovama ukupnog učenja. Čitanjem, gledanjem, slušanjem, postavljanjem pitanja i stvaranjem mentalnih slika, učenici ulaze u interakciju sa pričom, pjesmom, razmišljaju, donose zaključke, sintetiziraju, uočavaju šta je najvažnije, ilustriraju. Bitno je zamišljati i razmišljati, postavljati sebi i drugima pitanja za vrijeme i poslije čitanja, vraćati se na ponovno čitanje već pročitano. Nakon čitanja treba potaknuti učenike na razgovor o pročitano. To ne trebaju biti samo pitanja koja će pomoći učeniku da prepriča priču, već pitanja koja pomažu u razmišljanju o priči, koja će priču povezati sa stvarnim životom, vlastitim i iskustvima drugih. Treba postavljati pitanja koja traže suočavanje s problemima na koje može naići i kako se nositi s teškoćama i preprekama. Rješenje treba tražiti i u spoznaji da se čitanje uči čitajući, a da bi učenici bili zainteresirani za čitanje važno je znalački odabrati sadržaje za čitanje, prepoznati senzibilitet u sadržaju i u učeniku. Potrebno je znanje o motivaciji i prilagođavanje svih aspekata učenja individualnim potrebama učenika, kvalitet recepcije, prerade sadržaja i zaključivanja. Znanje i stručnost nastavnika i njegovo razumijevanje složenih aspekata procesa učenja su osnova za realizaciju zamisli. Moderna metodika nastave mora tragati za modelima izvedbe koji će biti u funkciji razvoja sposobnosti učenika i njihove spremnosti da se nose sa izazovima vremena.

LITERATURA

- Barth, B. M. (2004), *Razumjeti što djeca razumiju. Struktura znanja i njegovo oblikovanje, problemi prijenosa znanja*, prev. Jelić, A.B., Profil, Zagreb
- Bežen, A. (2002), *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskome jeziku*, Profil, Zagreb
- Čudina-Obradović, M. (2003), *Igrom do čitanja*, Školska knjiga, Zagreb
- Hubijar, Z. (2010), *Metodika nastave čitanja i pisanja*, Bosanska riječ, Sarajevo
- Jensen, E. (2003), *Super-nastava, Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*, prev. Marušić, I., Šoljan, N. M., Educa, Zagreb
- Keene, E. (2008), *Assessing Comprehension Thinking Strategies*, Shell Education, U.S.A.
- Miller, D. (2002), *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades*, Stenhouse Publishers, Portland, Maine
- Peleš, G. (1989), *Priča i značenje*, Napredak, Zagreb
- Vuksanović J., Jovanović A., Avramović-Ilić I., Petrović B. (2008), *Neki indikatori (ne)uspješnog čitanja*, Psihologija, vol. 41, br. 3, str. 343-355

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Sanja Soče

Mr.sc. **Edina Rizvić-Eminović**
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
edina.rizvic@gmail.com

NOMINALNA OBILJEŽJA ENGLLESKIH DERIVIRANIH NOMINALA

Sažetak

Derivirani nominali u engleskom jeziku smatraju se zasebnom klasom imenica čija se specifičnost ogleda u tome što ispoljavaju kako glagolske, tako i nominalne osobine. U ovom radu se na osnovu testova sa izvornim govornicima engleskog jezika ispituju nominalna obilježja deriviranih nominala. Primjeri koji su korišteni su uzeti iz COCA korpusa, a prilagođeni su odgovarajućim testovima. Među testove spadaju test sa 'of' frazom, test sa intenzifikatorom 'intentional' ispred agensa kojim se rješava dvosmislenost tumačenja prisvojnog genitiva kao agensa ili pacijensa, test sa određenim i neodređenim članom i brojem jedan ispred deriviranog nominala, te test sa deriviranim nominalom u pluralu. Cilj je pokazati da je klasa deriviranih nominala nehomogena, da se može podijeliti na rezultativne i procesne nominalne, ali i da postoje određena odstupanja kad su u pitanju nominalna obilježja procesnih i rezultativnih deriviranih nominala koja su rezultat naših testova i ona koja su uvriježena u dosadašnjoj literaturi. Rezultati testova pokazuju da čak i kada se prisvojni genitiv uz derivirani nominal tumači kao agens, to ne znači da će se, kao što se do sad smatralo, u frazi sa deriviranim nominalom nužno javiti komplement u 'of' frazi. Nadalje, prisvojni genitiv modificiran pridjevom 'intentional' uz derivirani nominal iza kojeg ne slijedi komplement u 'of' frazi tumači se i kao agens. Pored toga, neodređeni član se smatra prihvatljivim uz derivirani nominal bez obzira na to da li iza njega slijedi komplement. Konačno, rezultati testova pokazuju da se u množini mogu javiti i procesni i rezultativni nominali, kao i to da nije tačna tvrdnja da samo procesni nominali mogu imati komplement u 'of' frazi.

Ključne riječi: derivirani nominali, procesni derivirani nominali, rezultativni derivirani nominali

NOMINAL PROPERTIES OF ENGLISH DERIVED NOMINALS

Abstract

Derived nominals in the English language are considered a separate class of nouns characterised by both verbal and nominal properties. Based on the tests with native English speakers, the paper analyses only the nominal properties of derived nominals. The examples used have been taken from the COCA corpus and adapted to the relevant tests. The tests applied are the 'of' phrase test, the test with the intensifier 'intentional' preceding the agent resolving the ambiguity in the interpretation of possessive genitive as agent or patient, the test with the definite and indefinite article, and the test with derived nominal in the plural. The aim of the paper is to show that the class of derived nominals is not homogenous - that it can be divided into the result and process nominals. However, there are certain deviations in terms of the nominal properties of derived nominals discovered in our tests and the nominal properties accepted so far in the literature. The results of our tests show that even when the possessive genitive preceding a derived nominal is interpreted as agent, this does not imply the presence of an 'of' phrase complement in the phrase with the derived nominal, which was a belief held up to now. Furthermore, the possessive genitive modified by adjective 'intentional' with a derived nominal not followed by an 'of' phrase is also interpreted as agent. Additionally, the indefinite article is considered acceptable with a derived nominal regardless of whether it is followed by a complement or not. Finally, the results of the tests indicate that both the process and result nominals may appear in the plural form, and that it is incorrect to claim that only the process nominals may be followed by an 'of' phrase complement.

Key words: derived nominals, process derived nominals, result derived nominal

Uvod

U tradicionalnoj literaturi postoji klasična podjela imenica na konkretne i apstraktne (Quirk i dr. 2003: p. 247) ili zajedničke i vlastite (Huddleston i Pullum, 2008: p. 328). U novije vrijeme se govori o tome da su derivirani nominali zasebna klasa imenica (Alexiadou, 2007, Alexiadou i dr., 2007), budući da su linvistička istraživanja pokazala da derivirani nominali imaju i nominalna i glagolska obilježja u mnogim drugim jezicima, ne samo u engleskom. Sami derivirani nominali se dalje dijele na rezultativne i procesne na osnovu njihove argumentske strukture koju nasljeđuju od glagola od kojih su nastali. Pri tom se misli na *of* frazu, koja se javlja kao komplement deriviranog nominala (Grimshaw, 1992). Podjela nominaliziranih formi potječe još od Vendlera (1967). On je, naime, uočio da postoje različite vrste nominaliziranih formi, dokazujući to testovima sa različitim frazama uz koje se nominali mogu javljati, poput *surprise, occur at, is unlikely*. Ove testove je kasnije djelimično preuzela Grimshaw (1992), a koriste se i u novijoj literaturi, mada su tu i neki novi testovi (Zucchi, 1989, Alexiadou, 2007).

Općenito, derivirani nominali imaju i nominalna i glagolska obilježja, a pod pojmom derivirani nominali (u daljem tekstu DN) u ovom radu se smatraju imenice nastale od glagola koje karakteriziraju morfološki nastavci: *-al (arrival), -ance (-ence) (admittance), -tion (-ation, -ition, -ution, -ion, -tion) (destruction), -ment (development), i -ure (closure)*, koje mogu izražavati događaj, te mogu imati argumentsku strukturu i određena aspekatska obilježja naslijeđena od glagola od kojeg su derivirani (Rizvić-Eminović, 2013: p. 20)

Metode primijenjene u radu

Nekoliko je metoda primijenjeno u radu. Tu su prvenstveno analitička i deskriptivna metoda, metoda prikupljanja primjera, metoda anketiranja sa odgovarajućim testovima, te induktivna metoda, metoda sinteze i metode apstrakcije i generalizacije.

Ovaj rad predstavlja rezultate analitičko-deskriptivnog istraživanja nominalnih obilježja engleskih deriviranih nominala. Analitički dio obuhvata uočavanje i objašnjavanje jezičkih pojava vezanih za derivirane nominalne, ali i meta-analizu koja nastoji biti teorijski neutralna i bazirana na dokazima koje nude rezultati testova sa izvornim govornicima. Deskriptivni dio obuhvata opisivanje uočenih pojava, obilježja, kao i njihove međusobne zavisnosti i uslovljenosti. Ove metode su primijenjene na primjerima sintagmi i klauza sa deriviranim nominalima preuzetim iz COCA korpusa (engl. *Corpus of Contemporary American English*), koji predstavlja bazu za teoretska pitanja koja se analiziraju i opisuju, kao i za metodu anketiranja i testiranja izvornih govornika engleskog jezika. Anketom koja sadrži nekoliko testova obuhvaćeno je šest izvornih govornika engleskog jezika. Testovi su kreirani tako da su odabrana po dva frekventnija primjera deriviranih nominala sa svakim od pet ispitivanih sufiksa (*-al, -ance, -ment, -tion i -ure*) u autentičnim sintagmama u kojima su upotrijebljeni u COCA korpusu. Za testiranje nominalnih obilježja deriviranih nominala primijenjena su četiri testa, a ispitanici su zamoljeni da ponuđene fraze ocijene prema vlastitom sudu o gramatičkoj prihvatljivosti kao prihvatljive (*Yes* u tabeli), neprihvatljive (*No* u tabeli), te marginalno prihvatljive (? u tabeli).

Primjena induktivne, te metoda sinteze i apstrakcije omogućile su da se dođe do zaključaka kako o nominalnim, tako i o glagolskim obilježjima deriviranih nominala, koja su pretočena u odgovarajuće generalizacije o određenim jezičkim fenomenima. Generalizacije do kojih se došlo su teorijski neutralne i predstavljaju opis ispitivanih struktura primjenjiv na čitavu kategoriju deriviranih nominala.

Ovaj rad, dakle, predstavlja istraživanje engleskih deriviranih nominala sa prethodno definiranim nastavcima (-al, -ance, -ment, -tion i -ure), bazirano na autentičnom jeziku preuzetom iz COCA korpusa i anketama sa testovima o prihvatljivosti pojedinih sintagmi i klauza sa izvornim govornicima s ciljem detaljnog opisa i analize njihovih nominalnih obilježja.

Testovi sa nominalnim obilježjima sintagmi sa deriviranim nominalima – rezultati i diskusija

U ovu grupu testova spada test u kojem se derivirani nominal javlja sa prisvojnim genitivom sa ili bez *of* fraze, te test koji je direktno s njim povezan, test sa intenzifikatorom *intentional* ispred agensa. Tu je i test sa određenim i neodređenim članom i brojem jedan ispred deriviranog nominala, te test sa deriviranim nominalom u pluralu.

Test 1: prisvojni genitiv + DN + (argument)

Prisvojni genitiv koji se javlja ispred deriviranog nominala ima utjecaja na njegovu interpretaciju. Međutim, prema Grimshaw (1992: p. 51) i Alexiadou (2007: p. 499) i interpretacija samog prisvojnog genitiva zavisi od toga da li se radi o procesnom ili rezultativnom nominalu. Naime, tvrde one, prednominalni genitivi koji se javljaju sa procesnim nominalom, koji ima komplement, tumače se kao agensi, dok prednominalni genitivi koji se javljaju sa rezultativnim nominalom označavaju prisvojnost i imaju ulogu modifikatora (Alexiadou: *ibid*). Nadalje, Grimshaw tvrdi da, ukoliko je prethodno rečeno slučaj, dakle ukoliko je prisvojni genitiv subjekat, onda se objekat mora obavezno javiti, dakle mora se uz nominal javiti komplement u *of* frazi. Tako u primjeru 1), *the vet* se može interpretirati samo kao agens, dok se u primjeru 2) veterinar može odnositi ili na autora ispita ili na onoga koji radi ispit (Alexiadou, 2007. p. 499). Ako se u primjeru pod 3) (Grimshaw, 1992: p. 51) *the instructor* interpretira kao subjekat rečenice, onda je takva rečenica negramatična:

- 1) *The vet's examination of the cat took a long time.*
- 2) *The vet's examination was long.* (*ibid*)
- 3) **The instructor's intentional examination took a long time.*

Rezultati naše ankete pokazuju odstupanja od ovakvog stajališta. Naime, na osnovu niže predstavljenih odgovora (prvi red u primjerima od 4) do 10)), u kojem se derivirani nominal javlja sa prisvojnim genitivom i *of* frazom moglo bi se potvrditi ono što Grimshaw navodi, a to je, kao što je rečeno, ukoliko se prisvojni genitiv ispred deriviranog nominala tumači kao subjekat, onda nužno iza njega mora doći komplement u *of* frazi. To je slučaj sa dolje navedenim primjerima *the organization's promotion of family values* i *the army's destruction of the bridge*. Međutim, ovakav stav nam opovrgavaju primjeri u drugom i trećem redu istih

primjera, iz kojih vidimo da veliki broj ispitanika tumači prisvojni genitiv ispred deriviranog nominala, a iza kojeg ne slijedi *of* fraza upravo kao agens, znači subjekat. To je slučaj sa sintagmama *the organization's promotion was very long*, u kojoj 3 od 5 ispitanika nominal *organization* tumače kao agensa. Isti je odnos u tumačenju i fraza *the fleet's departure was long*, *Turkey's denial was long*, te *the nation's performance was long*. Polovina ispitanika tumači prisvojni genitiv *army* kao agensa u rečenici *the army's destruction was devastating*, te frazi *the army's destruction*, što se direktno kosi sa tumačenjem Grimshaw, prema kojoj bi u posljednjoj sintagmi *army* morala biti pacijens. Rezultati testa 1 su sljedeći:

4)	<i>the organization's promotion of family values</i>	Agent - 4	Patient - 1
	<i>the organization's promotion was very long</i>	Agent - 3	Patient - 2
5)	<i>the army's destruction of the bridge</i>	Agent - 3	Patient - 1
	<i>the army's destruction was devastating</i>	Agent - 2	Patient - 2
	<i>the army's destruction</i>	Agent - 2	Patient - 2
6)	<i>the fleet's departure was long</i>	Agent - 3	Patient - 0
7)	<i>the party's seizure of political power</i>	Agent - 3	Patient - 1
	<i>the party's seizure</i>	Agent - 1	Patient - 3
8)	<i>the Iranian leadership's betrayal of its hard-line principles took a long time</i>	Agent - 4	Patient - 0
	<i>the Iranian leadership's betrayal</i>	Agent - 2	Patient - 2
9)	<i>Turkey's denial of Armenian genocide took a long time</i>	Agent - 3	Patient - 1
	<i>Turkey's denial was long</i>	Agent - 3	Patient - 1
10)	<i>the nation's performance of the skills took a long time</i>	Agent - 3	Patient - 1
	<i>the nation's performance was long</i>	Agent - 3	Patient - 1

Rezultati ovog testa sa izvornim govornicima nas navode na zaključak da to što se prisvojni genitiv uz derivirane nominale tumači kao subjekat, odnosno agens, ne znači da će se nužno u frazi sa deriviranim nominalom javiti komplement u *of* frazi. Time se, nadalje, opovrgava tvrdnja Grimshaw da samo nominali sa komplementom u *of* frazi nasljeđuju argumentsku strukturu glagola od kojeg nastaju.

Test 2: prisvojni genitiv + *intentional* + DN + (argument)

Test 2 je direktno povezan sa testom 1. Navodi ga samo Grimshaw (1992: p. 51), a pomaže pri tumačenju prisvojnog genitiva ispred deriviranog nominala. Naime, ako se radi o subjektu ili agensu deriviranog nominala u prisvojnem genitivu, onda on dozvoljava modifikaciju pridjevom *intentional*. Ako prisvojni genitiv ima značenje prisvojnosti, ne može se tumačiti kao agens i ne može biti modificiran pridjevom *intentional*. Naime, ona tvrdi da, mada se imenica koja označava prisvojnost može tumačiti kao „pokretač“, to značenje nije isto kao i značenje agensa. Tako je, tvrdi Grimshaw, rečenica pod 11) negramatična ako se *the instructor* interpretira kao agens, a gramatična je rečenica pod 12), koja sadrži procesni nominal i u kojoj se *the instructor* može interpretirati kao agens:

- 11) **The instructor's intentional examination took a long time.*
- 12) *The instructor's intentional examination of the papers took a long time.*

Rezultati i ovog testa potvrđuju da izvorni govornici doživljavaju prisvojni genitiv kao da ima tematsku ulogu, čak i sa pridjevom *intentional*, bez obzira što se radi o rezultativnim nominalima, koji nemaju komplement u *of* frazi. Možemo vidjeti da trećina ispitanika smatra

jednako prihvatljivim derivirani nominal *enjoyment* sa prisvojnim genitivom modificiranim pridjevom *intentional* i kad iza nominala slijedi i kad ne slijedi komplement.

	Yes	No	?
13) <i>our intentional enjoyment of beauty provides us with the contemplative and self-transcending rest we need</i>	2	2	2
<i>our intentional enjoyment provides us with the contemplative and self-transcending rest we need</i>	2	2	2
14) <i>the organization's intentional promotion of family values</i>	6	0	0
<i>the organization's intentional promotion is desirable</i>	2	4	0
15) <i>the army's intentional destruction of the bridge is desirable</i>	3	2	1
<i>the army's intentional destruction</i>	4	2	0
16) <i>the fleet's intentional departure</i>	4	2	0
17) <i>the party's intentional seizure of political power</i>	5	0	0
<i>the party's intentional seizure is desirable</i>	4	2	0
18) <i>the Iranian government's intentional betrayal of its hard-line principles</i>	4	0	1
<i>the Iranian government's intentional betrayal is desirable</i>	2	1	2
19) <i>Turkey's intentional denial of Armenian genocide</i>	5	0	1
<i>Turkey's intentional denial is desirable</i>	2	3	1
20) <i>the nation's intentional performance of the skills</i>	3	1	2
<i>the nation's intentional performance is desirable</i>	2	2	2

Kao što smo zaključili i kod prethodnog testa sa prisvojnim genitivom ispred deriviranog nominala, može se primijetiti da ispitanici tumače i prisvojni genitiv modificiran pridjevom *intentional*, a iza kojeg ne slijedi komplement u *of* frazi, kao subjekat, odnosno agens. To potvrđuje prihvatljivost klauza u drugom redu tabela, poput *the army's intentional destruction*, *the fleet's intentional departure*, te *the party's intentional seizure is desirable*, koje 4 od 6 ispitanika smatra prihvatljivim, te fraze *the organization's intentional promotion is desirable*, *the Iranian government's intentional betrayal is desirable*, *Turkey's intentional denial is desirable*, te *the nation's intentional performance is desirable*, koje trećina ispitanika smatra prihvatljivim. Još jednom dakle, potvrđujemo naš zaključak iz prethodnog testa da to što se prisvojni genitiv uz derivirane nominale tumači kao subjekat, odnosno agens, a što se potvrđuje i njegovom modifikacijom pridjevom *intentional*, ne znači da će se nužno u frazi sa deriviranim nominalom javiti komplement u *of* frazi. To, nadalje, znači da se i za rezultativne nominale, koji nemaju komplementa, može tvrditi da nasljeđuju argumentsku strukturu agensa od glagola od kojeg nastaju, dok nasljeđivanje tematske uloge pacijensa, što se ispoljava prisustvom komplementa u *of* frazi utječe na njihovo drugačije tumačenje, tumačenje kao procesnih nominala.

Test 3: *the / a/one* + DN + (argument)

Prema ovom testu derivirani nominali koji uzimaju argument u *of* frazi, takozvani procesni nominali, mogu se javiti samo sa određenim članom *the*, dok se ispred rezultativnih nominala mogu javiti neodređeni član *a*, broj *one*, ali i određeni član *the*. Tako su, navodi Grimshaw (1992: p. 54), gramatične rečenice pod 21) i 23), dok rečenica pod 22) nije, jer se radi o procesnom nominalu:

- 21) *They studied the/an/one assignment.*
- 22) *They observed the/*an/*one assignment of the problem.*

23) *The assignement of that problem too early in the course always causes problems.*

Da bismo ispitali ove tvrdnje, mi smo u našem testu (prvi red u tabelama) koristili derivirani nominal sa komplementom, koji bi prema Grimshaw trebalo da se tumači kao procesni nominal, sa neodređenim članom. U drugom redu tabela koristili smo rezultativni nominal sa nedređenim članom ili brojem *one*. Naša anekta je pokazala sljedeće rezultate:

	Yes	No	?
24) <i>an accomplishment of the Truman administration was interrupted by the crisis</i>	3	0	3
<i>one accomplishment was denied because it was considered irrelevant</i>	3	2	1
25) <i>an enjoyment of beauty was interrupted by the fireworks</i>	2	3	1
<i>there's an enjoyment in watching children being children</i>	3	2	1
26) <i>a promotion of family values was interrupted by another project</i>	3	2	1
<i>one promotion was rejected because it was considered irrelevant</i>	5	0	1
27) <i>a destruction of the bridge was interrupted by another project</i>	4	1	1
<i>one destruction was rejected because it was considered irrelevant</i>	2	3	1
28) <i>a departure of the fleet was interrupted by the fireworks</i>	4	1	0
<i>one departure was interrupted because of technical issues</i>	5	0	0
29) <i>a party's seizure of political power was interrupted by the army</i>	3	0	2
<i>a seizure was interrupted by the army</i>	3	1	1
30) <i>an Iranian government's betrayal of its principles was seen as a surprise</i>	3	1	1
<i>one Iranian government's betrayal was seen as a surprise</i>	3	1	1
31) <i>a Turkey's denial of Armenian genocide was seen as a surprise</i>	3	3	0
<i>one Turkey's denial was seen as a surprise</i>	0	5	1
32) <i>an emergence of a class system in prehistoric Europe was interrupted by the revolution</i>	5	0	1
<i>an emergence was interrupted by the revolution</i>	4	2	0
33) <i>a nation's performance of the skills was interrupted by the current crisis</i>	2	0	4
<i>one nation's performance was interrupted by the current economic crisis</i>	3	3	0

Naime, rezultati ankete pokazuju značajno odstupanje od navedenih tvrdnji Grimshaw. Naime, 5 od 6 ispitanika smatra prihvatljivom klauzu *an emergence of a class system in prehistoric Europe was interrupted by the revolution*, 4 od 6 njih smatra prihvatljivom klauze *a destruction of the bridge was interrupted by another project*, te *a departure of the fleet was interrupted by the fireworks*. Polovina njih smatra prihvatljivim klauze *an accomplishment of the Truman administration was interrupted by the economic crisis*, *a promotion of family values was interrupted by another project*, *a party's seizure of political power was interrupted by the army*, te klauzu *an Iranian government's betrayal of its hard-line principles was seen as a surprise*. Dva od šest ispitanika smatraju prihvatljivim klauze *an enjoyment of beauty was interrupted by the fireworks*, te *a nation's performance of the skills was interrupted by the current economic crisis*. Prije svega, možemo zaključiti da se u ovim klauzama radi o rezultativnim nominalima, koji označavaju događaj koji se dešava jednom, te se ne mogu tumačiti kao proces, poput drugih nominala sa komplementom u *of* frazi. Dakle, neodređeni član se javlja uz rezultativne nominale bez obzira na to da li iza njih slijedi komplement. Ovo nas, nadalje, navodi na zaključak, što opet opovrgava stavove Grimshaw, da postojanje komplementa u *of* frazi ne znači nužno da se radi o procesnom nominalu. Dakle, s obzirom na to da označavaju događaj, ove nominale možemo smatrati rezultativnim nominalima, bez

obzira što se javljaju sa komplementom u *of* frazi, mada se među njima mogu naći i leksikalizirani nominali.

S druge strane, neprihvatljivost neodređenog člana ili *one* ispred rezultativnog nominala (drugi red u tabelama), koja je izražena kod 5 od 6 ispitanika u slučaju klauze *one Turkey's denial was seen as a surprise*, te kod 3 od 6 ispitanika u slučaju klauza *one destruction was rejected because it was considered irrelevant* i *one nation's performance was interrupted by the current economic crisis* opet opovrgava tvrdnju Grimshaw da se rezultativni nominali javljaju i sa određenim i sa neodređenim članom i sa brojem *one*. Prema mišljanju izvornog govornika, ovi primjeri bi bili prihvatljivi bez člana, što je, dakle, nova osobina rezultativnih nominala koju smo uočili, a to je da se mogu javljati bez člana.

Test 4: DN + -s za plural + (argument)

Jedna od nominalnih osobina prema kojoj se derivirani nominali mogu klasificirati u procesne i rezultativne nominale jeste i njihova sposobnost pluraliziranja. Tako se procesni nominali ne mogu javiti u pluralu, dok rezultativni mogu (Grimshaw, 1992: p. 54). U tom smislu, tvrdi Grimshaw, procesni nominali se ponašaju kao nebrojive ili zbirne imenice.

Mi smo u ovom testu, uz sintagme u kojima je nominal sa *of* frazom kao komplementom u pluralu testirali i brojivost istog nominala bez komplementa, kako bismo provjerili kako se ponašaju rezultativni nominali. Rezultati naše ankete su sljedeći:

	Yes	No	?
34) <i>the accomplishments of the Truman administration</i>	6	0	0
<i>one accomplishment</i>	6	0	0
<i>two accomplishments</i>	6	0	0
<i>the enjoyments of beauty</i>	2	3	1
<i>one enjoyment</i>	1	4	1
<i>two enjoyments</i>	0	4	2
35) <i>the promotions of family values</i>	2	4	0
<i>one promotion</i>	5	0	1
<i>two promotions</i>	5	0	1
36) <i>the destructions of family values</i>	2	4	0
<i>one destruction</i>	5	1	0
<i>two destructions</i>	2	3	1
37) <i>the departures of the fleet</i>	2	1	2
<i>one departure</i>	5	0	0
<i>two departures</i>	5	0	0
38) <i>the seizures of political power</i>	2	3	0
<i>one seizure</i>	5	0	0
<i>two seizures</i>	5	0	0
39) <i>the Iranian government's betrayals of its hard-line principles</i>	3	2	1
<i>a betrayal</i>	6	0	0
<i>two betrayals</i>	4	1	1
40) <i>the denials of Armenian genocide</i>	3	2	1
<i>a denial</i>	5	0	1
<i>two denials</i>	4	1	1
41) <i>the emergences of a class system in prehistoric Europe</i>	3	3	0
<i>one emergence</i>	4	1	1

	<i>two emergences</i>	3	3	0
42)	<i>the performances of the skills</i>	3	2	1
	<i>one performance</i>	6	0	0
	<i>two performances</i>	6	0	0

Iz rezultata u prvom redu tabela, gdje imamo procesne nominale, koji sadrže komplement u *of* frazi, vidimo da u slučaju nominala *accomplishment*, odnosno fraze *the accomplishments of the Truman administration*, svi ispitanici smatraju prihvatljivim ovaj nominal u pluralu, bez obzira na to što iza njega slijedi komplement u *of* frazi. Možemo zaključiti da se ovdje zapravo ne radi o procesnom nego rezultativnom nominalu. On ne izražava trajanje radnje nego događaj koji se ponavlja. Tačno je, dakle, ono što Grimshaw tvrdi kad je u pitanju pluralizacija, a to je da se u množini mogu javiti samo rezultativni nominali. Međutim, rezultati pokazuju da nije tačna njena općenita tvrdnja da samo procesni nominali mogu imati komplement u *of* frazi.

To je slučaj i sa drugim deriviranim nominalima iz ankete. Naime, polovina ispitanika smatra prihvatljivim fraze *the Iranian government's betrayal of its hard-line principles*, *the denials of Armenian genocide*, *the performances of the skills*, pa čak i frazu *the emergences of a class system in prehistoric Europe*. Jedna trećina ispitanika smatra prihvatljivim fraze *the enjoyments of beauty*, *the promotions of family values*, *the destructions of family values*, *the departures of the fleet*, te frazu *the seizures of political power*. U svima njima, dakle, imamo derivirani nominal u pluralu, a iza njega slijedi komplement u *of* frazi, a nijedan od ovih nominala nije procesni nominal nego rezultativni.

Naravno, među odgovorima možemo uočiti i one koji potvrđuju tezu Grimshaw. Neprihvatljivost istih ovih primjera koja se kreće od jednog do četiri od šest ispitanika možemo objasniti tvrdnjom da ih ispitanici tumače isključivo kao procesne nominale. Međutim, postojanje ovako značajnog broja primjera kojima se njena teza opovrgava se ne može zanemariti, jer upućuje na drugačije zaključke.

Zaključna razmatranja

Analiza nominalnih obilježja provedena u ovom radu navodi na sljedeće zaključke: modifikacija *of* frazom, koja je kod procesnih nominala najčešće obavezna, kod rezultativnih je nekad opcionalna, a nekad je njena upotreba u sintagmi sa rezultativnim nominalom negramatična. Što se tiče determinacije određenim članom, ona je osobina najčešće procesnih nominala, dok se ispred rezultativnih mogu javiti i određeni i neodređeni i nulti član. Zatim, kao i u slučaju drugih imenica, i ispred deriviranih nominala se može javiti prisvojni genitiv, s tim što on ovdje u najvećem broju slučajeva ima tematsku ulogu. Ulogu prisvojnosti, kao što smo ranije zaključili ima samo u slučaju leksikaliziranih deriviranih nominala. Konačno, bitno nominalno obilježje deriviranih nominala je mogućnost njihove pluralizacije, pri čemu se procesni nominali ne mogu pluralizirati, dok rezultativni mogu.

Literatura

- Alexiadou, A. (2001) *Functional Structure in Nominals, Nominalizations and Ergativity*, US: Linguistics Today, John Benjamins B.V.
- Alexiadou, A. (2007) „On argument supporting nominals and the mass vs. count noun distinction“, u *Syntactic Variation and Interfaces*, Grand Meeting at Lake Myvatn
- Alexiadou, A., Haegeman, L. i Stavrou, M. (2007): *Noun Phrase in the Generative Perspective*, Berlin: Walter de Gruyter
- Huddleston. R. i Pullum, G. K. (2008) *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge UK: Cambridge University Press
- Quirk, R. S., Greenbaum, Leech, G. i Svartvik, J. (1985) *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman
- Rizvić-Eminović, E. (2013) *Derivirani nominali u engleskom jeziku*, Univerzitet u Sarajevu, doktorska disertacija
- Vendler, Z. (1967) *Linguistics in Philosophy*, New York: Cornell University Press
- Zucchi, A. (1989) *The Language of Propositions and Events: Issues in the Syntax and Semantics of Nominalization*, University of Massachusetts, doktorska disertacija

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Edina Rizvić-Eminović

Mr.sc. **Izela Habul-Šabanović**
Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu
Sarajevo, BiH
izela.habulsabanovic@gmail.com

PRIMJENA 'BLOGA' U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Sažetak

Razvoj društva u kojem danas živimo se uveliko oslanja na savremene informacijske i komunikacijske tehnologije, koje su našle svoju primjenu u najrazličitijim oblastima ljudskog života i neprestano se mijenjaju i usavršavaju. U takvom ozračju, gdje savremena tehnologija bitno utječe na načine na koje dijelimo i prikupljamo informacije, te načine na koje komuniciramo, nužno se mijenja i način na koji učimo i podučavamo. Ovo se osobito odnosi na nastavu stranih jezika, pogotovo engleskog jezika, koji se bez sumnje može smatrati jezikom savremenih informacijskih i komunikacijskih tehnologija. Tako se umjesto tradicionalnih formi u nastavi i koncepcije klasične učionice nameće mogućnost uspostavljanja modela virtuelne učionice u sajber prostoru uz asinhronijsko komuniciranje putem računara. Takav jedan primjer bi bila i primjena bloga u nastavi engleskog jezika. Blog pruža pogodnu platformu za kolaborativan i interaktivan rad studenata i nastavnika. Omogućava razmjenu mišljenja i vođenje diskusija, pruža mogućnost pohranjivanja raznih online resursa, potiče razvoj kritičkog mišljenja i vještina pisanja, jača autonomiju u učenju. Općenito gledano, blog može biti i odličan komplement tradicionalnoj nastavi u cilju povećanja i unaprijeđivanja kvaliteta komunikacije između nastavnika i studenata, te podizanja motivacije za učenje engleskog jezika.

Ključne riječi: *blog, savremene informacijske i komunikacijske tehnologije, virtuelna učionica, autonomno učenje*

THE APPLICATION OF BLOG IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract

The development of the society we live in today is largely reliant on modern information and communication technologies, which have found their application in various fields of human life and which are constantly changed and improved. In such an environment, where modern technology influences the ways in which we share and gather information, and the ways in which we communicate, it necessarily changes the way we learn and teach as well. This particularly applies to the teaching of foreign languages, especially English, which no doubt can be considered a language of modern information and communication technologies. So instead of the traditional forms of teaching and concepts of a classical classroom, the possibility of establishing a model of virtual classroom in the cyber space with asynchronous communicating via computer is imposed. One such example would be the use of a blog in English language teaching. Blog provides a suitable platform for collaborative and interactive work of students and teachers. It enables the exchange of opinions and conducting discussions, it offers the possibility of storing a variety of online resources, it encourages the development of critical thinking and writing skills and it strengthens the autonomy of learning. Generally speaking, a blog can be an excellent complement to traditional teaching in order to increase and improve the quality of communication between teachers and students, as well as to raise motivation for learning English.

Key words: *blog, modern information and communication technologies, virtual classrooms, autonomous learning*

Uvod

Savremene informacijske i komunikacijske tehnologije – ICT (eng. *Information and Communication Technologies*) zasigurno su jedna od najznačajnijih tekovina današnjeg društva. Uzimajući u obzir činjenicu da je njihova primjena jako široka i da obuhvata gotovo sve segmente našeg svakodnevnog života i rada, postaje nezamislivo kako bi savremeno društvo uopšte funkcionisalo bez njih.

Kada je riječ o obrazovanju, ICT pronalaze svoju primjenu u svim područjima podučavanja i učenja, pri čemu se poseban naglasak stavlja na komunikacijsku komponentu informacijske tehnologije. Integriranje ICT-a u svakodnevni nastavni proces pruža brojne mogućnosti za unaprijeđivanje učenja i podučavanja, pri čemu računar i internet postaju osnovna nastavna sredstva za ostvarivanje brojnih odgojno-obrazovnih ciljeva. I sam internet je tokom ubrzane tehnološke evolucije doživio veliki procvat. Izumom *Web 2.0* tehnologija i pratećih online alata, aplikacija i platformi (npr. eng. *wikis, blogs, podcastings*), nastao je internet novije generacije, u kojem veliku ulogu imaju interaktivnost i društveni aspekt upotrebe tehnologije. Korisnicima interneta je tako omogućeno učešće u stvaranju njegovih sadržaja, pri čemu imaju priliku da objavljuju svoja mišljenja, sarađuju i razmjenjuju iskustva sa drugim ljudima iz svih dijelova svijeta i tako doprinose kreiranju jedne nove online platforme za virtuelnu interakciju i kolaboraciju.

Web 2.0 tehnologije imaju ogroman potencijal da inoviraju i unaprijede nastavu stranih jezika općenito, a posebno engleskog jezika, koji je ujedno i jezik savremenih informacijskih i komunikacijskih tehnologija i čije je poznavanje nužno za svakoga ko želi ići u korak sa zahtjevima koje nameće moderno društvo. Za razliku od tradicionalnih metoda u nastavi, kompjuterski potpomognuto učenje jezika (eng. *CALL – Computer Assisted Language Learning*) pruža mnogobrojne nove mogućnosti za podsticanje autonomnog učenja, kritičkog razmišljanja i društvene interakcije. Nastavni proces se tako premiješta iz tradicionalne klasične učionice u tzv. sajber prostor (eng. *cyber space*) jedne nove virtuelne učionice, gdje se komunikacija odvija putem računara, bilo u realnom bilo u asinhronijskom vremenu.

U ovom radu će biti govora o blogu, kao reprezentativnom primjeru *Web 2.0* tehnologija, i njegovom velikom potencijalu za kvalitativno unaprijeđenje nastave engleskog jezika. U prvom dijelu će biti definisan pojam bloga, njegove osnovne karakteristike i tipovi, a zatim će biti predočene brojne mogućnosti za njegovu primjenu u nastavi engleskog jezika, uključujući i neke ideje za nastavne aktivnosti. Bit će razmotrene i neke bitne prednosti i nedostaci korišćenja ovakvog vida virtuelne nastave i komunikacije između nastavnika i studenata. Na kraju će biti predstavljen i jedan primjer primjene bloga u nastavi engleskog jezika.

Definicija bloga

Blog ili *weblog* (kao termin nastao skraćivanjem i spajanjem eng. *web* – mreža i eng. *log* – dnevnik), je često ažurirana web-stranica koja podsjeća na neku vrstu ličnog online dnevnika, gdje autor objavljuje tekstualne poruke, ali i fotografije, audio, video i druge

multimedijalne sadržaje, te hiperlinkove (eng. *hyperlinks*) za druge internetske izvore, u namjeri da ih podijeli sa drugim korisnicima.¹

Pri tom se pruža i mogućnost da oni koji posjećuju i čitaju blog ostavljaju svoje komentare i time učestvuju u diskusiji sa autorom bloga na datu temu. Blogovi su tako prerasli u rasprostranjen vid komunikacije na internetu, gdje je na jednostavan i prikladan način, i bez posjedovanja nekih posebnih tehničkih znanja, moguće iskazati vlastite refleksije, ideje i kreativnost, te ih podijeliti sa milionima drugih korisnika interneta širom svijeta.

Blogovi se prvi put pojavljuju devedesetih godina prošlog vijeka, i u to vrijeme su imali formu personalnih online dnevnika, u kojima su vlasnici pisali o svom ličnom životu i vlastitim promišljanjima, dijeleći ih tako sa velikim auditorijem korisnika interneta. Od tada pa do danas, blogovi su evoluirali u mnogo sofisticiranije forme, ponajviše zahvaljujući napretku 'alata' za uređivanje web sadržaja. Blog je postao popularna platforma za prezentiranje ideja, online diskusiju i razmjenu mišljenja, pa se njihov broj i namjena mijenjaju i rastu iz dana u dan: npr. blogovi popularnih emisija i časopisa, blogovi javnih osoba, blogovi političkih kampanja, promotivni blogovi, putopisni blogovi, itd.

Karakteristike bloga

Blogovi se jednostavno prave, upotrebljavaju i održavaju. Potrebno je samo imati pristup internetu i minimum tehničke vještine. Najčešći website domaćin (eng. *hosting website*) koji se koristi za kreiranje blogova je *Blogger.com*, čija je usluga potpuno besplatna, a cijela procedura je poprilično automatizovana, pa otvaranje, objavljivanje i ažuriranje novog bloga ne iziskuje puno vremena i truda. Prema riječima autora Godwin-Jones (2003): '*They offer a great deal of flexibility and the potential for creativity in the construction of the site, yet still feature the ease of use of a template-based system.*' (Godwin-Jones, 2003: 14) Najvažnije karakteristike bloga su najbolje sažete kod Morrison (2008): osnovna organizaciona jedinica bloga je unos (eng. *post*); svaki unos je obilježen naslovom, datumom i vremenom; unosi se organizuju obrnutim hronološkim redom, tj. od najnovijih ka starijim; postoji mogućnost za ubacivanje hiperlinkova (eng. *hyperlinks*) na druge sadržaje na internetu; unosi se arhiviraju i na njih se opet može pozvati putem tzv. eng. '*permalinks*' i '*trackbacks*'; postoji opcija '*blogroll*' za referiranje ka sličnim blogovima, tj. blogovima od istog interesa; otvorena je mogućnost za ubacivanje komentara čitalaca; unosi se mogu organizovati prema ključnim riječima radi lakšeg pretraživanja.

Tipologija blogova

Po svom osnovnom karakteru, blogovi mogu biti individualni ili kolaborativni, te osobni ili tematski. Neki autori, poput Herring et al. (2005: 6) nude i nešto drugačiju klasifikaciju, na osnovu empirijskog istraživanja provedenog na korpusu od 203 nasumice odabrana webloga. U skladu s njihovom primarnom svrhom, izdvajaju četiri tipa bloga: (1) lični dnevnik (eng. *personal journal*), u kojem autor govori o vlastitom životu i promišljanjima, (2) filter (eng. *filter*), u kojem autor nudi linkove i komentare na sadržaj drugih web stranica, (3) dnevnik znanja (eng. *knowledge log* ili *k-log*), čiji osnovni sadržaj čine informacije i opservacije koje su fokusirane na neku eksternu temu, projekat ili produkt i

(4) mješoviti tip bloga (eng. *mixed blog*), koji predstavlja kombinaciju funkcija nekih od prethodna tri tipa.

Kao savremeni medij za komunikaciju, blog ima veliki potencijal da bude primijenjen i u nastavnom procesu, a posebno u nastavi stranog jezika. Autor Campbell (2003) tako izdvaja tri tipa bloga koji se mogu koristiti u nastavi jezika: (1) tutorski blog (eng. *the tutor blog*), koji vodi nastavnik i čiji sadržaj se odnosi na nastavni plan i program, informacije o kursu, korisne linkove za druge sadržaje na internetu, razne zadatke, zadaće i sl.; studenti imaju mogućnost pisati komentare na nastavnikove postavke; (2) učenički blog (eng. *the learner blog*), koji vode ili pojedinci ili manje saradničke grupe učenika/studenata; prednost je što takav blog postaje učenički vlastiti online prostor za lični izričaj, a ujedno i prilika za uvježbavanje čitanja i pisanja kroz vođenje vlastitog bloga ili postavljanje komentara na blogove drugih studenata. (3) razredni blog (eng. *the class blog*), kao zajednički online prostor nastavnika i studenata, za vođenje diskusija van razreda, poticanje projektnog učenja, pa čak i međunarodne jezičke razmjene povezujući se sa studentima iz drugih krajeva svijeta.

Primjena bloga u nastavi engleskog jezika

Blog kao savremeni i popularizovani oblik virtuelne komunikacije ima ogroman potencijal za primjenu u nastavi stranog jezika. Autor Carney (2009) tako navodi: *'Theoretically speaking, blogs offer promise in several key areas of language education including motivation, authenticity, collaboration and literacy.'* (Carney, 2009: 299) S obzirom na to da su blogovi tek odnedavno stekli veću popularnost u nastavnoj praksi, njihove mogućnosti i rezultati primjene su još uvijek nedovoljno istraženi. (Pinkman, 2005, Carney, 2009).

Općenito govoreći, blog je idealan medij za interaktivan i kolaborativan rad nastavnika i studenata, jer daje prostor za razmjenu mišljenja i vođenje diskusija, međusobnu saradnju i razmjenu materijala. Nastavnicima pruža mogućnost da na inovativan i kreativan način osmisle svoju nastavu, a pri tom dodatno motivišu i ohrabre studente za dodatno učenje, kritičko promišljanje i istraživanje i izvan učionice. Blog pozitivno utiče i na jačanje zajedništva među studentima, dok razmjenjuju informacije o sebi i svojim interesovanjima, te odgovaraju na ono što su drugi napisali. Čak se pruža prilika i onim malo povučenijim studentima, koji su inače tihi u razredu, da se 'čuje i njihov glas' putem razredne diskusije na blogu.

S obzirom na činjenicu da su studenti najčešće mnogo bolje upućeni u nove tehnološke sadržaje i rad na računaru u odnosu na svoje nastavnike, oni uglavnom rado prihvataju ovakve promjene i aktivnije se uključuju u nastavne aktivnosti. Mnogi autori svjedoče o pozitivnom stavu studenata prema upotrebi bloga u nastavi engleskog jezika, npr. Ahluwalia, Gupta, i Aggarwal (2011) i Blackstone, Spiri i Naganuma (2007).² Budući da takva nastava prevazilazi i vremenska i prostorna ograničenja, jer se komunikacija može odvijati i asinhrono, savremena tehnologija postaje korisno sredstvo koje potiče autonomno i nezavisno učenje, usmjereno ka samom studentu i njegovim potrebama i interesovanjima. Autor Weiler (2003) navodi: *'Weblogs can become an extension of the classroom, where discussions and*

collaborations continue long after the bells have sounded and students have left for home. This makes Weblogs an excellent vehicle for student-centered learning.' (Weiler, 2003: 74)³ Autorica Lee (2011) u svom istraživačkom radu o poticanju autonomije u učenju i interkulturalne kompetencije kroz upotrebu bloga, u zaključku navodi sljedeće:

'Overall, students found that blogging supported self-directed learning, as they individually and socially constructed meanings to develop their intercultural knowledge and skills. According to the post-survey findings, blogging promoted learner autonomy through self-regulation and self-management.' (Lee, 2011: 102-103)⁴

Pored višestrukih koristi za studente, blog nudi i brojne prednosti za nastavnike, npr. ostvarivanje bolje komunikacije i saradnje sa studentima, bržu i lakšu razmjenu informacija i nastavnih materijala, mogućnost rada sa studentima koji iz bilo kojih razloga nisu u mogućnosti redovno pohađati nastavu, korištenje bloga kao elektronskog portfolija za studentske radove i lakšu procjenu njihovog napretka, mogućnost ostvarivanja saradnje sa roditeljima i drugim nastavnicima, jer je blog lako dostupan svima na internetu, i sl.

S obzirom na sve gore navedene mogućnosti, način na koji će nastavnik najbolje iskoristiti blog u svojoj nastavi zavisi prvenstveno od njegovog umijeća i kreativnosti, te vlastitih i potreba njegovih studenata. Mnogi autori nude korisne ideje za upotrebu bloga u nastavi engleskog jezika, npr. za vježbanje čitanja i pisanja (Zhang, 2009, Ducate and Lomicka, 2008, Ward, 2004), za studiranje književnosti (Morrison, 2008), kao moderna oglasna tabla na kojoj nastavnik ostavlja razne informacije i obavještenja (Lazović, 2012), poticanje refleksije i društvene interakcije i saradnje (Ray & Hocutt, 2006), kao dnevnik koji vode nastavnici i studenti, u kojem se objavljuju komentari, reakcije i refleksije na ono što je rađeno na času; mjesto razmjene za interkulturalne projekte i neka vrsta online zajednice za nastavnike i studente (Dieu, 2004), itd.

Pored svih navedenih prednosti, primjena bloga u nastavi ima i nekih nedostataka. Prije svega, nužno je osigurati minimalne i neophodne tehničke uslove, kao npr. dostupnost računara i kontinuiranu i besprijekornu internet konekciju, za rad i na fakultetu i od kuće. Često se dešava da neki studenti nemaju mogućnost korištenja računara i interneta, ili slabije vladaju kompjuterskim vještinama, pa im je tako onemogućeno ili otežano da izvršavaju date zadatke. Jedan od mogućih problema je i nepoštivanje tzv. 'blogerske etike' ili pojava nepoželjnih komentara. U tom slučaju je najbolje odmah na početku ustanoviti pravila korištenja bloga, a nepoželjne komentare spriječiti dostupnošću bloga samo za registrovane blogere ili uže ciljane grupe korisnika. Autor Carney (2009) navodi još neke od potencijalnih problema, npr. procjena, privatnost i način na koji se blogovi koriste. Za nastavnika može biti teško da procijeni autentičnost studentskog rada zbog mogućnosti korištenja online prevodioca ili plagijarizma. Za osiguravanje privatnosti i sigurnosti, nastavnik može otvoriti razredni blog koji će sam kontrolisati i aktivirati opciju za onemogućavanje šire dostupnosti bloga i postavljanje nepoželjnih komentara. Preporučuje se i upotreba pouzdanih blogerskih aplikacija, npr. *Blogger.com* ili *Edublogs.org*. (Carney 2009: 303-304).

Primjer upotrebe bloga u nastavi engleskog jezika

Uvodne napomene

U nastavku će ukratko biti prikazan jedan primjer upotrebe bloga iz prakse u nastavi engleskog jezika. Riječ je o realizaciji i implementaciji jednog dijela projekta 'Tehnološki unaprijeđeno učenje engleskog jezika' (eng. *'Technology-Enhanced English Language Learning'*), koji je bio u sklopu obaveza za završetak online kursa *'Building Teaching Webskills Through the Interactive Web'*, organizovanom od strane Američkog instituta za engleski jezik, Univerziteta u Oregonu i sponzoriranim od strane Američke ambasade u Sarajevu. Jedan od glavnih ciljeva kursa je bio da se, u skladu sa specifičnim potrebama studenata, osmisli i provede projekat kojim će se pokušati adekvatno odgovoriti na date potrebe putem primjene nekih od savremenih tehnoloških rješenja u nastavi. Projekat je implementiran na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu, u okviru općeg predmeta *Engleski jezik* na trećoj godini redovnog studija, tokom februara i marta 2013. godine.

Ciljevi projekta i metodologija

Cjelokupni projekat, a ujedno i njegov poseban dio koji čini inkorporisanje bloga u nastavu u okviru općeg predmeta *Engleski jezik*, imali su za cilj sljedeće:

- povećati motivaciju studenata za učenjem i upotrebom engleskog jezika u što je moguće većoj mjeri,
- razviti samopouzdanje kod studenata da više koriste engleski jezik i u razredu i van njega,
- unaprijediti sve jezičke vještine i pružiti priliku za dodatnu vježbu,
- razviti komunikacijske vještine kod studenata i podstaknuti ih na međusobnu saradnju i interakciju,
- motivisati studente za autonomno učenje i preuzimanje odgovornosti za vlastiti napredak u učenju engleskog jezika,
- podsticati kritičko razmišljanje i kreativnost,
- unaprijediti informatičke vještine kod studenata i ohrabriti ih da koriste savremenu tehnologiju i za učenje engleskog jezika i za svoje profesionalne potrebe,
- unaprijediti njihovo znanje iz engleskog jezika za akademske svrhe, obezbijavajući dodatne prilike za vježbu akademskog pisanja, istraživački rad uz upotrebu savremene tehnologije, učenje strategija za vođenje diskusije i pravljenje prezentacija.

Ciljna grupa je bila 30 redovnih studenata treće godine dodiplomskog studija na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu, koji uče engleski jezik kao strani jezik i predstavljaju mješovitu grupu sa različitim nivoima predznanja koje su ponijeli iz prethodnog školovanja. Kao njihove specifične potrebe kad je u pitanju učenje engleskog jezika izdvajaju se: (1) potreba da imaju više prilika za upotrebu engleskog jezika u realnim kontekstima i izvan nastavnih okvira, (2) potreba da više uvježbavaju svoje komunikacijske vještine, kroz govor i pisanje u smislenom kontekstu, (3) potreba za jačanjem motivacije i samopouzdanja u učenju.

Za potrebe projekta, kreiran je i otvoren poseban blog pod nazivom *'Let Us Learn English Online'*. Aktivnosti u okviru ovog dijela projekta su se odvijale na sljedeći način:

- studenti su najprije upoznati sa konceptom bloga, kako se on kreira i uspješno koristi; uspostavljena su osnovna pravila za uspješno blogovanje i postavljanje komentara na blogu; predloženi su i neki dobri razlozi zašto koristiti blog u nastavi jezika;
- studenti su imali prvi zadatak da posjete naš razredni blog *'Let Us Learn English Online'*, pročitaju instrukcije i otvore link koji ih vodi do drugog sadržaja na internetu, ovaj put je u pitanju bio kviz *'What Kind of English Learner Are You?'*. Nakon toga su studenti postavljali svoje komentare na blogu i dijelili svoja zapažanja sa drugima o rezultatima koje su dobili na kvizu.
- blog je u narednom periodu korišten za postavljanje komentara i vođenje diskusija, na osnovu onoga što je rađeno na času i na osnovu individualnog rada kod kuće, uz upotrebu linkova na blogu koji su obezbijevali dodatne zadatke za samostalan rad.

Po završetku projekta, studenti su popunjavali upitnik sa skalom stavova, u kojem su procijenjivali obrazovnu vrijednost i svrsishodnost cjelokupnog projekta, projektnih aktivnosti i tehnoloških rješenja koja su upotrijebljena, te načinu vođenja nastave i ulogi nastavnika u projektu. Također su u više navrata bili anonimno anketirani da daju svoje komentare na projekat i njegovu implementaciju.

Rezultati i zaključci

Napominjemo da je ovdje bilo riječi o jednom pilot projektu i akcionom istraživanju manjeg obima. Rađena je više kvalitativna nego kvantitativna analiza dobivenih rezultata, a osnovni motiv je bio unaprijeđenje nastavne prakse u podučavanju engleskog kao stranog jezika.

Studenti su općenito cijeli projekat i prateće aktivnosti ocijenili veoma pozitivno, te se izjasnili da im je on puno pomogao u usavršavanju vještina i znanja iz engleskog jezika.

U nastavku će ukratko biti prezentirani rezultati upitnika sa skalom stavova, koji se posebno odnose na primjenu bloga u nastavi engleskog jezika. Za formulaciju *'Mislim da je otvaranje razrednog bloga bilo relevantno za naše potrebe i ciljeve kursa'*, 75% studenata se izjasnilo 'potpuno se slažem', 21,42% sa 'slažem se', 3,57% sa 'neutralan', 0% sa 'ne slažem se' i 0% sa 'potpuno se ne slažem'. Za formulaciju *'Razredni blog me je motivirao da aktivno sudjelujem u našim razrednim aktivnostima i zadacima'*, 60,71% se izjasnilo sa 'potpuno se slažem', 39,28% sa 'slažem se', 0% sa 'neutralan', 0% sa 'ne slažem se' i 0% sa 'potpuno se ne slažem'. Za formulaciju *'Razredni blog me je motivirao da više sarađujem sa svojim kolegama'*, 50% se izjasnilo sa 'potpuno se slažem', 46,42% sa 'slažem se', 3,57% sa 'neutralan', 0% sa 'ne slažem se' i 0% sa 'potpuno se ne slažem'. Za formulaciju *'Razredni blog mi je pomogao da postanem samopouzdaniji učenik engleskog jezika'*, 53,57% se izjasnilo sa 'potpuno se slažem', 46,42% sa 'slažem se', 0% sa 'neutralan', 0% sa 'ne slažem se' i 0% sa 'potpuno se ne slažem'.

Navest ćemo i neke komentare iz anonimnih anketa:

'Ovo je novi izazov i radujem se. Nadam se da ćemo naučiti mnogo novih stvari i prvenstveno uživati u tome.'

'Iako se na prvi pogled učinilo da će biti nešto teško, ipak mislim da sa ovim projektom možemo naučiti i postići mnogo stvari.'

'Zaista mi se dopada naš razredni blog. To je jedan nov i interesantan način saradnje sa našom nastavnicom. Veliki sam zaljubljenik i ovisnik o internetu, pa mi ovaj način učenja predstavlja 'domaći teren'. Radujem se novim postavkama i zadacima.'

'Veoma je zanimljivo i sviđa mi se. Ne znam ništa o blogu, ali bih željela da znam i nadam se da ću naučiti.'

'Naučila sam kako da se izražavam na formalan način i kako da pravilno komuniciram sa drugim studentima, a kao najvažnije, naučila sam puno toga o svojim kolegama. Također sam naučila neke nove kompjuterske vještine sa kojima se nisam ranije susretala.'

'Naučila sam neke nove metode koje će mi pomoći u učenju engleskog jezika.'

Na kraju se ispostavilo da je naš razredni blog bio odličan primjer tehnološkog unaprijeđenja nastave, na koji su studenti pozitivno reagovali i koji je bitno unaprijedio komunikaciju i saradnju nastavnika i studenata. Još neki od pozitivnih ishoda su: porast motivacije studenata za učenjem i aktivnijem sudjelovanju u nastavnim aktivnostima, češća i intenzivnija upotreba engleskog jezika i izvan nastavnih okvira, više prilika za vježbanje jezičkih vještina i više samostalnog učenja.

Zaključak

Integrisanje savremene tehnologije u nastavu engleskog jezika uveliko olakšava i pomaže proces učenja i podučavanja, dajući tako posebnu kvalitetu i živost nastavnom procesu. Nove generacije studenata već posjeduju zavidan nivo znanja iz modernih informacijskih i komunikacijskih tehnologija, pa njihova primjena u nastavi može značiti samo još više podsticaja za razvoj kreativnosti i motivacije za dalje učenje. Blog kao novi medij komunikacije u virtuelnom svijetu zasigurno nudi brojne mogućnosti za učenje i upotrebu engleskog jezika i izvan nastavnih okvira. Njegova koncepcija u potpunosti zadovoljava osnovna načela u nastavi stranog jezika, a to su komunikativnost, interaktivnost i kolaboracija.

Na kraju, ne treba zaboraviti činjenicu da nastavnik i dalje ima značajnu ulogu u nastavnom procesu, bez obzira na to da li se nastava odvija u tradicionalnoj ili virtuelnoj učionici, starim metodama podučavanja ili upotrebom najsavremenijih tehnoloških rješenja. Njegova uloga je da pažljivo osluškuje potrebe svojih studenata i iznađe najbolja i najprikladnija rješenja za ostvarivanje što boljih rezultata u nastavi.

Literatura

- Ahluwalia, G., Gupta, D. & Aggarwal, D. (2011): 'The Use of Blogs in English Language Learning: A Study of Student Perceptions', in *PROFILE* Vol. 13, No. 2, October 2011, Bogotá, Colombia, pp. 29-41.
- Blackstone, B., Spiri, J., Naganuma, N.(2007): 'Blogs in English language teaching and learning: Pedagogical uses and student responses', in *Reflections on English Language Teaching*, Vol. 6, No. 2, pp. 1–20.

- Blood, R. (2000). 'Weblogs: a history and perspective', http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html
- Campbell, A. P. (2003). 'Weblogs for use with ESL classes'. *TESL Journal*, IX(2). <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
- Carney, N. (2009): 'Blogging in foreign language education'. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (pp. 292–312). IGI Global.
- Churchill, D. (2009): 'Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning', *British Journal of Educational Technology*, 40(1), pp. 179–183.
- Dieu, B. (2004): 'Practice View: Blogs for Language Learning', in *Autumn 2004 Portal (Practice) Dieu 1*; <http://beespace.net/blog/wp.../autumn-2004-portal.pdf>
- Ducate, L.C., Lomicka, L.L. (2008): 'Adventures in the blogosphere: from blog readers to blog writers', in *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 21, No. 1, Feb 2008, pp. 9–28.
- Godwin-Jones, R. (2003): 'Emerging technologies, Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration', in *Language Learning & Technology*, Volume 7, No.2, May 2003, pp. 12-16); <http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/>
- Herring, S.C., et al. (2004): 'Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs', in *Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences – 2004*
- Lazović, V. (2012): 'Blog kao moderna oglasna tabla u nastavi engleskog jezika', u *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*, ed. Biljana Radić-Bojanić, Filozofski fakultet, Novi Sad, pp. 37-51.
- Lee, L. (20011): 'Blogging: promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad', in *Language Learning & Technology*, volume 15, No. 3, pp. 87-109; <http://llt.msu.edu/issue/october2011/lee.pdf>
- Luehmann, A., MacBride, R. (2009): 'Classroom blogging in the service of student-centered pedagogy: Two high school teachers' use of blogs', in *Then Journal*, Issue No. 6; Summer 2009.
- Morrison, A. (2008): 'Blogs and blogging: Text and Practice in *A Companion for Digital Literary Studies*, ed. Susan Shreibman and Ray Siemens. Oxford: Blackwell. <http://www.digitalhumanities.org/companionDLS/>
- Nardi, B. A., Schiano, D. J., & Gumbrecht, M. (2004): 'Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary?', in J. D. Herbsleb & G. M. Olson (Eds.), *Proceedings of the 2004 ACM conference on Computer supported cooperative work* New York, NY: ACM, pp. 222–231.
- Pinkman, K. (2005): 'Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence', *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12–24.
- Ray, B., Hocutt, M. (2006): 'Teacher-created, Teacher-centered Weblogs: Perceptions and Practices', *Journal of Computing in Teacher Education*, Volume 23, Number 1 Fall 2006.
- Ward, J.M. (2004): 'Blog Assisted Language Learning (BALL): Push button publishing for the pupils', *TEFL Web Journal*, Vol 3, No 1 2004, pp. 1-16.
- Weiler, G. (2003): 'Using weblogs in the classroom', *The English Journal*, 92(5), 73–75.
- Yang, S.-H. (2009): 'Using blogs to enhance critical reflection and community of practice', *Educational Technology & Society*, 12(2), pp. 11–21.

Zhang, D.(2009): 'The Application of Blog in English Writing' in *Journal of Cambridge Studies*, Vol 4. No. 1 Mar 2009, pp. 64-72.

Napomene:

- 1 Još definicija pojma bloga na *OneLook Dictionary Search*, <http://www.onelook.com/>; *World Wide Words*, <http://www.worldwidewords.org/>; ili <http://en.wikipedia.org/wiki/blog>.
- 2 Više o jednom od primjera pozitivnog stava studenata ka upotrebi bloga u nastavi engleskog jezika kod Ahluwalia, Gupta & Aggarwal (2011).
- 3 Detaljnije o primjeni bloga s ciljem usmjeravanja nastavnog procesa ka studentu i njegovim potrebama i kod Luehmann & MacBride (2009).
- 4 Više o faktorima koji utiču na autonomno učenje u virtuelnom okruženju kod autorice Lee, L. (2011).

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Izela Habul-Šabanović

Sead Zolota, prof.
Zenica, BiH
sead.zolota@gmail.com

Mr.sc. **Minela Kerla**
Sarajevo, BiH
minela.kerla@gmail.com

METODE, TEHNIKE I PRINCIPI U ONLAJN PODUČAVANJU STRANIH JEZIKA

Sažetak

Predmet ovog istraživanja predstavljaju metode, tehnike i principi u onlajn podučavanju stranih jezika. U ovom radu ćemo predstaviti metode u podučavanju jezika i njihovu upotrebu. Predstavljanjem metoda podučavanja ćemo olakšati budućim nastavnicima pri odabiru metoda podučavanja koje će oni iskoristiti na najbolji mogući način. U predstavljanju metoda nastojat ćemo obuhvatiti prednosti i limitacije datih metoda u kontekstu onlajn podučavanja. Metode koje ćemo analizirati su sljedeće: gramatičko-prevodilačka metoda, direktna metoda, audio-lingvalna metoda, tiha metoda, desuggestopedija, učenje jezika u zajednici, metoda potpune fizičke reakcije, komunikativno podučavanje jezika, metoda bazirana na sadržaju, na izvršavanju zadataka i učestvovanju, strategije učenja, kooperativno učenje i višestruke inteligencije. U radu će biti analizirane i tehnike podučavanja kao i postulati osnovnih principa onlajn podučavanja. Na temelju istraživanja diskutirat ćemo edukacijske aspekte navedenih rezultata u kontekstu onlajn podučavanja jezika s osvrtom na mogućnost primjene na tradicionalne modele nastave.

Ključne riječi: onlajn-podučavanje, onlajn-nastavnici, metode podučavanja, tehnike, principi

METHODS, TECHNIQUES AND PRINCIPLES IN ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

This work presents methods, techniques and principles in online foreign language teaching. In this work we will present methods in language teaching and their usage. By presenting these methods of teaching we will make things easier for future teachers in their choice of the most suitable methods for them. Furthermore, we'll try to encompass advantages and limitations of all methods in the context of online teaching. These are the methods we'll analyze in this work: the grammar-translation method, the direct method, the audio-lingual method, the silent way, desuggestopedia, community language learning, total physical response, communicative language learning, content-based, task-based and participatory approaches, learning strategy training, cooperative learning, and multiple intelligences. In this work we will analyze teaching techniques as well as postulates of basic principles of online teaching. On the basis of research we will discuss educational aspects of the results in the context of online language teaching with reference to possibilities of its application on traditional models of teaching.

Key words: online teaching, online teachers, methods of teaching, techniques, principles

Uvod

Internet i rasprostranjeno usvajanje naprednih tehnoloških mjera doveli su do novog onlajn-obrazovanja i obuke, kako u akademskom, tako i poslovnom smislu, pružajući jedinstvene alternative za postizanje veće publike. U akademskom smislu, univerziteti sada pružaju mogućnosti učenja na daljinu putem onlajn-nastave, dok onlajn-treninzi postaju vrijedni u poslovnom smislu u odnosu na varijable: geografske udaljenosti i vremena.

Krajem 19. stoljeća, američka javnost je postala uključena s korespondencijom obrazovanja kroz poštanske sistema. Učenje na daljinu je na kraju evoluiralo s tehnologijom kroz uvođenje u radioprogramiranje, a zatim na lokalnoj televiziji kao što je PBS, i na kraju telefonom i kursevima sa videozapisom. Dostupnost pristupa Interneta i rasprostranjeno usvajanje pristupačnih personalnih računara je napravio onlajn-obrazovanje najvećim sektorom učenja na daljinu (Evans i Haase, 2001). U ranim 90-tim, onlajn-edukacija je ograničena na mali broj skupih elektronskih učionica u vlasništvu velikih univerziteta i biznisa, ali danas je tehnologija prisutna i dostupna velikom auditoriju. Faktori koji su utjecali na to su: potreba za cjeloživotnim učenjem i promjenama, formirane su platforme, razvio se sofisticiraniji komunikacijski sistem, kao i tehnološke infrastrukture neophodne za onlajn-učenje, a koje su čvrsto uspostavljene kroz poboljšanja u propusnosti, kao i sveprisutnost računara u domaćinstvu, poboljšani tehnološki standard, računari u školi i na poslu, kao i adaptivna priroda tehnologije (Clarke i Hermens, 2001).

Onlajn-podučavanje nema razvijenu vlastitu osnovu podučavanja, već se oslanja na tradicionalno podučavanje. U tradicionalnom podučavanju su nužne tri kompetencije: stručne, metodičke i psihopedagoške, te u posljednje vrijeme tehnološke na nivou tehnološke pismenosti. U onlajn-podučavanju isto, s tim da tehnološke kompetencije moraju biti na većem stepenu od opće pismenosti (*assessing and preparing organizational readiness; designing appropriate content; designing appropriate presentations; implementing e-learning*). Boettcher i Conrad (2010) iznose deset principa onlajn-podučavanja: biti prisutan na platformama, koje se bave podučavanjem; stvarati poticajno okruženje za onlajn-zajednicu; dijeliti jasne i konkretne zahtjeve među učenicima/studentima, kao što je: 1) kako ćete komunicirati? 2) koliko vremena će raditi svaki dan?; koristite različite grupe: više ljudi, u paru, individualne časove; koristite i sinkrone i asinkrone aktivnosti; tokom kursa - oko 3. sedmice, pitati u neformalnoj poruci " Kako ide ? " i " Imate li kakve prijedloge ? "; pripremi pitanja za rasprave (brzi One - Liner savjeti); fokusirati se na sadržaje resursa, aplikacija, linkova o aktualnim događajima i primjerima, kojima se lahko pristupa sa učenikova/studentova računara; prilagoditi sadržaje učeničkim/studentским potrebama; planirati aktivnosti koje se odnosi na ceremoniju završetka kursa.

U nastavku rada iznosimo metode koje se najčešće koriste u onlajn-podučavanju i iznosimo ih unutar zasebnih poglavlja rada.

Gramatičko-prevodilačka metoda

Gramatičko-prevodilačka metoda nije nova. Imala je nekoliko naziva i već dugo vremena je koriste nastavnici. Nekada se nazivala i klasična metoda jer je prvo bila korištena u podučavanju klasičnih jezika, latinskog i grčkog (Chastain, 1988 – vidi kod Larsen-Freeman, D., 2000, str. 11). Početkom ovog stoljeća ova metoda se koristila u svrhu pomaganja studentima u čitanju i razumijevanju književnosti stranog jezika. Smatralo se da bi se učenici kroz učenje gramatike stranog jezika upoznali sa gramatikom maternjeg jezika i da bi im to pomoglo da bolje govore i pišu svoj maternji jezik. Na kraju, mislilo se da učenje stranog jezika bi pomoglo učenicima da se intelektualno razvijaju; smatralo se i to da učenici vjerovatno nikada neće koristiti strani jezik, ali bez obzira na to samo učenje kao mentalna

vježba bi bilo od koristi (Larsen-Freeman, D., 2000, str. 11). **Tehnike**, koje se primjenjuju kod gramatičko-prevodilačke metode su sljedeće: prijevod književnog teksta, razumijevanje teksta, antonimi/sinonimi, prepoznavanje srodnih riječi, deduktivno primjenjivanje pravila, popunjavanje praznih mjesta, pamćenje gramatičkih pravila, upotreba riječi u rečenicama, pisanje sastava. Larsen-Freeman (2000) je identifikovala **principe** gramatičko-prevodilačke metode: osnovna svrha učenja stranog jezika je da se omogući čitanje književnosti napisane tim jezikom jer je književni jezik superiorniji u odnosu na jezik koji se govori, bitno je da se učenici nauče prevoditi sa jednog jezika na drugi, komunikacija u stranom jeziku ne predstavlja cilj ove metode, osnovne vještine koje se razvijaju su čitanje i pisanje, a malo pažnje se daje vještinama govora i slušanja i skoro nimalo izgovoru, proces učenja se svodi na traženje sličnosti između stranog i maternjeg jezika, za učenike je bitno da nauče formu stranog jezika i studenti bi trebali biti svjesni gramatičkih pravila stranog jezika.

Direktna metoda

Direktna metoda ima jedno osnovno pravilo: prevođenje nije dopušteno. Ustvari, direktna metoda je dobila ime zbog toga što se značenje prenosi direktno u stranom jeziku kroz korištenje demonstracije i vizualnih pomagala, i bez upotrebe maternjeg jezika (Diller, 1987 – vidi kod Larsen-Freeman, D., 2000 str. 23). **Tehnike**, koje se koriste kod ove metode su sljedeće: čitanje naglas, vježba pitanja i odgovora, ispravljanje svojih grešaka, konverzacijska vježba, popunjavanje praznih mjesta, diktat, crtanje mape, pisanje paragrafa (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 30-32). **Principi** direktne metode su sljedeći: čitanje se uči od početka; međutim, vještina čitanja će se razviti kroz vještinu govora, predmeti prisutni u učionici bi se trebali koristiti da bi se pomoglo učenicima u shvatanju značenja, maternji jezik se ne bi trebao koristiti u učionici, učitelj bi trebao demonstrirati, a ne objašnjavati ili prevoditi, učenici bi trebali razmišljati o stranom jeziku što je prije moguće, a nove riječi uče tako što ih upotrebljavaju u rečenicama nego da ih uče napamet, svrha učenja jezika je komunikacija stoga učenici treba da nauče da postavljaju pitanja i da odgovaraju na pitanja, na izgovoru bi se trebalo raditi od samog početka, lekcije bi trebale sadržavati konverzacijske vježbe gdje bi učenici trebali upotrebljavati jezik u raznim kontekstima.

Audio-lingualna metoda

Poput direktne metode i audio-lingualna metoda se bazira na verbalnoj komunikaciji. Međutim, znatno se razlikuju po tome što direktna metoda stavlja naglasak na sticanje vokabulara putem korištenja riječi u rečenicama dok kod audio-lingualne metode naglasak je na korištenju riječi u obrascima gramatičke rečenice. Takođe, za razliku od direktne metode, ova metoda ima jaku teoretsku bazu u lingvistici i psihologiji (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 35). **Tehnike**, koje se koriste kod ove metode su sljedeće: pamćenje dijaloga, nadogradnja rečenice od kraja prema početku, vježba ponavljanja, vježba lančanog dijaloga, vježba ponavljanja zamjenom jednog mjesta, vježba ponavljanja zamjenom više mjesta, vježba pretvaranja rečenica u druge oblike, vježba pitanja i odgovora, upotreba minimalnih parova, dopuna dijaloga, igra gramatike (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 47-49). **Principi**, koji se koriste kod ove metode su sljedeći: učenje jezika je proces stvaranja navika; što se više puta nešto ponavlja navike postaju jače, a samim time i učenje jezika, vrlo je važno spriječiti učenike od pravljenja grešaka, jer greške vode do stvaranja loših navika i stoga bi se trebale

ispravljati odmah čim se jave, svrha učenja jezika je upotreba tog istog jezika u komunikaciji, jedan od ciljeva učenja jezika da učenici nauče strukturalne obrasce, a vokabular će naučiti kasnije, učenje stranog jezika treba da bude isto kao i učenje maternjeg jezika tako da se pravila jezika ne bi trebala učiti napamet nego da se koriste kao što se koriste u maternjem jeziku, jedan od većih izazova je naučiti učenike da prebrode navike njihovog maternjeg jezika.

Tiha metoda

Ideja da učenje jezika znači stvaranje navika se ozbiljno preispitivala u ranim 1960-im godinama. Lingvista Noam Chomsky se zalagao da sticanje jezika ne bi bilo moguće kroz stvaranje navika jer ljudi stvaraju i shvataju izražavanje koje nikada nisu čuli prije. Chomsky predlaže da govornici imaju znanje osnovnih apstraktnih pravila što im omogućava da shvate i stvore nove iskaze. Prema tome, sticanje jezika mora biti procedura gdje ljudi koriste svoje procese razmišljanja, ili kognicije, i da otkrivaju pravila jezika kojeg uče (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 53). Naglasak na ljudskoj kogniciji je doveo do stvaranja kognitivnog pristupa (Celce-Murcia 1991 – vidi kod Larsen-Freeman, D., 2000 str. 53). **Tehnike**, koje se koriste kod ove metode su sljedeće: dijagram zvukova i boja, tišina nastavnika, ispravljanje vršnjaka, štapovi, geste samoispravljanja, dijagram sa riječima, fidelov dijagram, strukturirana podrška (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 60-70). **Principi**, koji se koriste kod ove metode su sljedeći: nastavnik treba da počne sa nečim što učenici već znaju i da nadograđuje od početka perma nepoznatom, jezik se ne uči ponavljanjem za nekim nego učenici trebaju da razviju svoj lični unutarnji kriterij za ispravnost – da vjeruju i da budu odgovorni za svoje učenje stranog jezika, na čitanju se radi od početka, ali tek od onoga što su naučili da kažu, tišina je način rada jer potpomaže autonomnost, nastavnik govori samo onda kada je to potrebno, učenici trebaju da nauče da slušaju sebe, značenje se pojašnjava ne kroz prevod nego tako što se fokus stavlja na percepciju učenika, vještine govora, čitanja i pisanja poboljšavaju jedna drugu.

Desugestopedija

Desugestopedija je primjena studije sugestije na pedagogiju se razvija da pomogne učenicima da eliminišu osjećaj da ne mogu biti uspješni ili negativne asocijacije koje mogu imati prema učenju, tako da im pomaže da prebrode barijere koje se javljaju kod učenja (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 73). Sugestopedija se sada naziva desugestopedija da naglasi važnost koja se stavlja na desugestiranje limitacija kod procesa učenja (Lozanov and Miller, personal communication – vidi kod Larsen-Freeman, D., 2000 str. 73). **Tehnike**, koje se koriste kod ove metode su sljedeće: sređivanje učionice, periferno učenje, pozitivna sugestija, biranje novog identiteta, igra uloga, prvi koncert (aktivni koncert), drugi koncert (pasivni koncert), primarna aktivacija, kreativna adaptacija. **Principi**, koji se koriste kod ove metode su sljedeći: učenje se vrši u vedrom okruženju, nastavnik treba da prepozna da učenici nose sa sobom psihološke barijere i treba da pokuša da ih desugestira, pjesmice su korisne za „oslobađanje govornih mišića“ i buđenje pozitivnih emocija, nastavnik treba da predstavi i objasni gramatiku i vokabular, ali da se ne zadržava na tome, lijepa umjetnost je izvor pozitivnih sugestija za učenike, greške se ispravljaju polahko, a ne na direktan način

Učenje jezika u zajednici

Metoda koju ćemo ispitati u ovom poglavlju savjetuje nastavnike da razmotre svoje učenike kao cjelovite osobe i imaju i razumijevanja o osjećajima učenika, fizičkim reakcijama, instinktivnim protektivnim reakcijama, i željom za učenjem. Metoda učenja jezika u zajednici preuzima principe od pristupa savjetovanja-učenja kojeg je razvio Charles A. Curran. Curran je proučavao učenje odraslih dugi niz godina. Humanistička psihologija Carl-a Rogers-a (Rogers 1951; Brown 1994) je imala utjecaja na njega i otkrio je da se odrasli često osjećaju ugroženo u novoj situaciji za učenje. Ne odgovara im nasljedna promjena kod učenja i imaju strah od toga da neće sve ispasti kako su zamislili. Curran je vjerovao da jedan od načina da se suoče sa strahom učenika je taj da nastavnici postanu „jezički savjetnici.“ **Tehnike**, koje se koriste kod ove metode su sljedeće: snimanje razgovora učenika, transkripcija, razmišljanje o iskustvu, slušanje snimljenih razgovora i razmišljanje o njima, ljudski kompjuter – vježbanje izgovora, rad zadataka u malim grupama (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 94-104). **Principi** koji se koriste kod ove metode su sljedeći: izgradnja odnosa među učenicima je vrlo bitna, jezik služi za komunikaciju, nastavnik bi trebao biti svjestan učenikovog nivoa samopouzdanja i da im dadne onoliko koliko im treba da bi bili uspješni, nastavnik i učenici su cjelovite osobe i dijeljenjem iskustva između sebe dopušta učenicima da se upoznaju i da izgrade zajednicu, nastavnik ohrabruje inicijativu i nezavisnost učenika, ali im ne dopušta da se nađu u neugodnoj tišini, u grupama, učenici mogu imati osjećaj zajedništva i mogu učiti jedni od drugih.

Metoda potpune fizičke reakcije

Prvo da razmotrimo opći pristup kod učenja stranog jezika koji se naziva i „Pristup razumijevanja.“ Zove se ovako zbog važnosti koju daje slušanju s razumijevanjem (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 107). 1960-ih i 1970-ih godina istraživanja su dovela do pojave nove hipoteze da učenje jezika treba početi prvo sa razumijevanjem i da se kasnije nastavi sa govorom (Winitz 1987 – vidi kod Larsen-Freeman, D., 2000 str. 107). Postoji nekoliko metoda koje su i danas u upotrebi, a zajedničko im je to da pokušavaju primijeniti ove opservacije na podučavanje stranog jezika. Jedan takav metod je Krashen i Terrell-ov prirodni pristup. Prirodni pristup dijeli određene osobine sa direktnom metodom koju smo obradili ranije. Naglasak se stavlja na učenikovo razvijanje osnovnih komunikacijskih vještina i vokabulara kroz smisleno izlaganje učenika stranom jeziku. Učenici slušaju učitelja dok govori na stranom jeziku od samog početka. Nova metoda koja se naziva leksički pristup, takođe se uklapa u pristup razumijevanja. Razvio je Michael Lewis, i ova metoda ne poklanja toliko pažnje govoru jezika nego se više bazira da učenici dobiju veliku količinu razumljivog inputa. Posebno na nižim nivoima, nastavnici opsežno pričaju svojim učenicima i pri tom zahtjevajući malo ili nimalo verbalnog odgovora od njih. Četvrta metoda, James Asher-ova metoda potpune fizičke reakcije je ta koju ćemo obraditi u detalje da bi uvidili kako se koriste principi pristupa razumijevanja. Na osnovu ovog istraživanja, Asher se zalagao da je najbrži i najmanje stresan način da bi se došlo do razumijevanja bilo kojeg stranog jezika taj da se slijede upute koje daje nastavnik (bez prevoda na maternji jezik)(Larsen-Freeman, D., 2000 str. 108). **Tehnike** koje se koriste kod ove metode su sljedeće: korištenje komandi kod direktnog ponašanja, zamjena uloga, akciona sekvenca (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 111-117). **Principi** koji se koriste kod ove metode su sljedeći: značenje u stranom jeziku se

najčešće može prenijeti kroz radnje, učenikovo shvatanje stranog jezika bi se trebalo razviti prije govora, učenici mogu učiti jedan dio jezika tako što će brzo pokretati svoja tijela, učenici mogu učiti kroz posmatranje radnji kao i da budu dio samih radnji, učenje jezika je mnogo efikasnije kada je zabavno, naglasak se stavlja na govor, a ne na pisanje, učenici govore onda kada su spremni, očekivano je da će učenici praviti greške prilikom govora, a nastavnik treba da bude tolerantan.

Komunikativno podučavanje jezika

Neki nastavnici su primijetili da komunikacija u stranom jeziku zahtijeva više od samog savladavanja lingvističkih struktura. Učenici mogu poznavati pravila, ali da ne budu u mogućnosti da koriste jezik (Widdowson 1978 – vidi kod Larsen-Freeman, D., 2000 str.121). Postalo je jasno da komunikacija zahtijeva da učenici vrše i određene funkcije kao što je obećavanje, pozivanje, i odbijanje pozivnica unutar društvenog konteksta (Wilkins 1976 – vidi kod Larsen-Freeman, D. 2000 str. 121). Ukratko, da bi mogli komunicirati zahtijeva mnogo više od lingvističke kompetencije, ono zahtijeva komunikativnu kompetenciju (Hymes 1971 – vidi kod Larsen-Freeman, D., 2000 str. 121) – da se zna kada i kako i šta kome reći. Komunikativno podučavanje jezika cilja na primjenu teoretske perspektive komunikativnog pristupa tako što kao glavni cilj podučavanja stranog jezika postavlja komunikativnu kompetenciju uzimajući u obzir i međunезavisnost jezika i komunikacije (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 121). *Tehnike* koje se koriste kod ove metode su sljedeće: autentični materijali, izmiješane rečenice, jezičke igre, slikovna priča, igra uloga (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 125-134). *Principi* koji se koriste kod ove metode su sljedeći: strani jezik služi kao sredstvo komunikacije, a ne samo kao objekat izučavanja, naglasak je na procesu komunikacije, a ne samo na savladavanju jezičkih formi, igre su bitne zato što imaju određene zajedničke osobine sa stvarnim komunikativnim događajima, učenici rade u malim grupama što maksimizira količinu komunikativnih vježbi koje rade, učenicima se treba pružiti šansa da izraze svoje ideje i stavove, greške se tolerišu i na njih se gleda kao na prirodan rezultat razvoja komunikacijskih vještina, jedna od odgovornosti nastavnika stvori situacije koje promovišu komunikaciju.

Metoda bazirana na sadržaju

Poseban doprinos podučavanja baziranog na sadržaju je da integrira učenje jezika sa učenjem nekog drugog sadržaja koji često zna biti i akademskog tipa. *Principi*, koji se koriste u ove metode su sljedeći: sadržaj predmetne materije se koristi u svrhu podučavanja jezika, podučavanje se treba bazirati na učenikovo prijašnje iskustvo, jezik se najefikasnije uči kada se koristi kao medij za prenošenje informativnog sadržaja, a koji je interesantan učeniku, učenici trebaju podršku kada se radi sa autentičnom materijom, komunikativna kompetencija uključuje više od samog korištenja u svrhu razgovora, ona takođe uključuje čitanje, diskusiju, i pisanje o sadržaju iz drugih polja (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 140-141).

Metoda bazirana na izvršavanju zadataka

Kao što je slučaj sa podučavanjem baziranim na sadržaju, tako i podučavanje bazirano na izvršavanju zadataka ima za cilj da ponudi učenicima prirodan kontekst za upotrebu jezika (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 144). Kako Candlin i Murphy (1987:1 – vidi kod Larsen-

Freeman, D., 2000 str. 144) navode, „Glavna svrha našeg izučavanja je učenje jezika, i zadaci koje nalazimo u ovom obliku kod rješavanja problema između znanja koje učenik ima i novog znanja.“ Principi koji se koriste kod ove metode su sljedeći: nastavne aktivnosti imaju svrhu i jasan rezultat, nastavnik na nekoliko manjih koraka podijeli proces logičkog razmišljanja koje je potrebno da se završi zadatak, nastavnik treba da pronade način koliko su učenici uključeni u proces učenja (Larsen-Freeman, D., 2000 str. 146-148).

Diskusija

Onlajn-obrazovanje i obuka se kao koncept oslanja na tradicionalno podučavanje, jer su se postojeći pedagoški principi iz tradicionalne model-učionice samo adaptirali u onlajn-medij. Da bi se uopće došlo do onlajn-obrazovanja, nužno je da: neko ima potrebu, pristup platformi, odgovarajući komunikacijske sisteme, tehnološku infrastrukturu i standarde. Ovaj alat je namijenjen za pomoć u obrazovanju i stručnom usavršavanju na mnogo različitih načina jer nužno mora podupirati socijalnu, ekonomsku i političku politiku, koje se tiču te organizacije, države. U radu smo dali pregled osnovnih principa u podučavanju, od kojih se polazi kod onlajn podučavanja izdvajajući principe Boettcher i Conrad (2010) onlajn-podučavanja: biti prisutan na platformama, koje se bave podučavanjem; stvarati poticajno okruženje za onlajn-zajednicu; dijeliti jasne i konkretne zahtjeve među učenicima/studentima, kao što je: 1) kako ćete komunicirati? 2) koliko vremena će raditi svaki dan?; koristite različite grupe: više ljudi, u paru, individualne časove; koristite i sinkrone i asinkrone aktivnosti; tokom kursa - oko 3. sedmice, pitati u neformalnoj poruci " Kako ide ? " i " Imate li kakve prijedloge ? "; pripremi pitanja za rasprave (brzi One - Liner savjeti); fokusirati se na sadržaje resursa, aplikacija, linkova o aktualnim događajima i primjerima, kojima se lahko pristupa sa učenikova/studentova računara; prilagoditi sadržaje učeničkim/studentским potrebama; planirati aktivnosti koje se odnosi na ceremoniju završetka kursa.

Zaključna razmatranja

Također, naglasili smo da se onlajn-podučavanje temelji na tradicionalnom podučavanju i da nema razvijenu vlastitu osnovu podučavanja. Polazeći od tih pretpostavki dali smo pregled metoda i tehnika podučavanja u jeziku, koje bi bile kompatibilne sa onlajn-podučavanjem i tu smo izdvojili sljedeće metode: gramatičko-prevodilačka metoda, direktna metoda, audio-lingualna metoda, tiha metoda, desugestopedija, metoda učenje jezika u zajednici, metoda potpune fizičke reakcije, metoda komunikativnog podučavanja jezika, metoda bazirana na sadržaju, metoda bazirana na izvršavanju zadataka.

Izgledi za onlajn-obrazovanje postaje unosna opcija, s obzirom da ne zahtijeva velike troškove na putovanja ili vremena, velikog broja zaposlenih i omogućava učenicima da učestvuje bez obzira gdje se nalazili geografski ili u bilo kojoj vremenskoj zoni. Onlajn-obrazovanje ima mjerljive prednosti, jednostavan pristup i pravovremenost, tj. sve što je poželjno u današnjoj ekonomskoj klimi. Također, u odnosu na činjenicu da se onlajn-podučavanje u mnogome oslanja na tradicionalno podučavanje, otvara prostor za očuvanje, razvoj i usavršavanje tradicionalnih modela podučavanja u novijem „ruhu“, kao i selektivnost u izboru efektivnijih metoda.

Literatura

- Boettcher, J. V. (2007). Ten Core Principles for Designing Effective Learning Environments: Insights from Brain Research and Pedagogical Theory. Preuzeto sa: www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=54. (February 16, 2009).
- Brown, H. D.(1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall regents.
- Candlin, C. and Murphy D. F. (1978). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills*. (3rd edn.) San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich
- Christison, Mary Ann. 1996. "Teaching and Learning Language through multiple intelligences." *TESOL Journal Autumn*. Str.10-14.
- Clarke, T., & Hermens, A. (2001). Corporate developments and strategic alliances in e-learning. *EducationTraining*, 43(4), 256-267.
- Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: mr. Minela Kerla

МА Александра Томић

Основна школа „Доситеј Обрадовић” у Новом Саду

Нови Сад, Србија

sandra-tomic@hotmail.com

ХАЈДУК СТАНКО У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Сажетак

У раду који следи бавила сам се начином на који се у Основној школи може посматрати одломак из романа Јанка Веселиновића Хајдук Станко. Рад нуди аналитички и методички оквир. У аналитичком делу рада сам се бавила самом темом и њеним значајем у основном образовању, како и могућим корелацијама књижевности, историје и усмене традиције. Док сам у методичком делу понудила оквир часа и припрему истог. Поред тога сам на више начина истакла значај квалитетне обраде овог дела и све то поткрепила искуствима из праксе.

Кључне речи: одломак, обрада

BRIGAND STANKO IN THE PRIMARY SCHOOL

Abstract

In the work that follows I was dealing with the way on which the fragment from the novel of Janko Veselinovic "Brigand Stanko" is considered in the primary school. The work gives analytic and methodical frame. In the analytic fragment of the work I was dealing with the theme itself and its importance in the primary education as well as the possible correlations of literature, history and oral tradition. In the methodical fragment I gave the frame and preparation of the lesson. Also, I pointed out the importance of quality process of this work and all of that I strengthened with the practical work experience.

Key words: section, processing

ПРИСТУП И ЗНАЧАЈ ДЕЛА

Одломак из романа *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића по плану и програму предвиђен је да се обрађује у седмом разреду основне школе. Такође је предвиђено да наставник за ову наставну јединицу има на располагању један школски час у трајању од четрдесет и пет минута. С обзиром на то да је и сам аутор овај роман структурално градио као скуп фрагмената који се надовезују, сматрам да је одабир баш овог одломка веома добар. Такође, желела бих да истакнем да је одломак који је Јанко Веселиновић насловио као *Горски цареви*, у роману мало дужи од одломка који је понуђен ученицима. Ово је веома важно похвалити, јер ако бисмо поматрали и тумачили целовит одломак Јанка Веселиновића, тумачење истог добило би једну сасвим другачију димензију која, слободно ћу закључити, ипак није примерена ученицима седмог разреда. Такође сматрам да је овај одломак веома погодан за утврђивање знања о хајдуцима као историјском и књижевном феномену, али нам такође пружа и могућност да у уметничком тексту препознамо народну поезију и да се на тај начин успостави одређена паралела, наравно прилагођена узрасту ученика седмог разреда. Такође је важно истаћи да се ова наставна јединица и сам феномен који иста обрађује може довести у везу са знањима која ученици имају из историје српског народа, чиме заправо повезујемо, ширимо видике и подстичемо когнитивно мишљење наших

ученика. Овакав вид деловања омогућује да код ученика развијамо знање које се може применити у свакодневном животу, али и омогућити нашим ученицима да све оно што науке у школи примене у свакодневици.

Искуства из праксе су показала да се ова наставна јединица може квалитетно и свеобухватно обрадити у току једног часа, али је неопходно да ученици за домаћи задатак, час пре него што је предвиђена обрада, прочитају одломак који им је понуђен у уџбеницима. Ово је веома важно, с обзиром на то да је одломак који је дат у уџбенику прилично дуг, а друго читање, које ће се десити на часу, помоћи ће ученицима да што боље разумеју дело.

МЕТОДИЧКИ МОДЕЛ

УВОДНИ ДЕО ЧАСА

У уводном делу часа наставник ће у неколико реченица представити писца Јанка Веселиновића, са којим се ученици сусрећу први пут у току школовања. Пре свега ће им рећи да је реч о писцу који је стварао у епохи реализма. Наставник тражи од ученика да се присете шта значи појам реалног, и на основу њихових одговора покушава да их наведе да заједно поброје основне одлике ове епохе и њене манифестације у књижевности. Такође у уводном односно мотивационом делу часа наставник поставља питање ученицима шта све знају о хајдуцима. Искуства из праксе показала су да је ученицима седмог разреда основне школе ова тема веома занимљива и да ће сами моћи да кажу како основне чињенице о животу хајдука, тако и многе детаље којих се сећају из народних песама и филмова који се баве овом тематиком. Дакле, сами ће рећи ко су били хајдуци, када су и како деловали, када се састају, а када растају, ко их и како сакрива у току зимских месеци, ко је харамбаша, какав начин живота воде хајдуци, за шта се боре, какве особине их одликују, шта је то што их одваја од осталих људи, итд. Ученици ће се такође присетити и многих познатих хајдука из народних песама које се обрађују у основној школи. Такође, ученици ће бити у прилици да изнесу своје мишљење о тим познатим хајдуцима, али и о хајдуцима уопште. Наставник би требало да нагласи у ком животном добу дечак односно младић може да постане хајдук и да постоји одређена селекција и многе препреке које потенцијални члан хајдучке чете мора да задовољи како би приступио истој.

Након овог мотивационог увода наставник може да постави и проблемско питање ученицима и да их наведе да размишљају због чега су хајдуци били инспирација како народном певачу тако и писцима тзв. уметничке прозе, у овом случају романа с краја 19. века. Наставник ће чути одговоре ученика, али такође има могућност да исто питање постави ученицима на крају часа, након анализираниог одломка, како би се видело да ли се и у којој мери разликују одговори ученика и шта су све ученици могли да закључе из овог одломка.

ГЛАВНИ ДЕО ЧАСА

У главном делу часа, за који је предвиђено тридесет минута, се пре свега чита одломак који је насловљен као *Горски царевци*. Након прочитаног одломка ученици

износе своје прве утиске и импресије које је на њих оставило ово дело, након чега следи детаљна анализа прочитаног одломка. С обзиром на то да је овај одломак истргнут из контекста и да ученицима сигурно неће бити јасно ко су Крушка и Маринко, са којим је наш јунак у одређеној врсти сукоба, наставник ће у грубим и кратким цртама и у мери у којој је то неопходно објаснити део који претходи овом фрагменту. Овде је важно да наставник одреди праву меру у пружању информација ученицима, јер је у одломку који је понуђен фокус приче на самом јунаку- дакле Станку, а не на ликовима који се помињу и роману.

Након ове краће дигресије наставник води час тако што поставља следећа питања и на иста добија одговоре ученика: Где се налази Станко? Одакле долази и где се упутио? О чему размишља Станко док се креће кроз шуму? Какви су његови планови? Шта мислите о њему, како особи, на основу његових размишљања? Ко прекида његове мисли? Како Станко реагује када му се обрати особа страшног гласа? Да ли се уплашио? На основу чега знамо да јесте? Како одговара на питање ко је и одакле је? Шта нам то говори о њему? Наставник такође поставља питање на који начин хајдуци комуницирају између себе? Тражи од ученика да сами уоче каква хијерархија и каква правила владају у хајдучкој чети. Такође, тражи од ученика да пронађу у тексту колико хајдука броји ова чета и ко је на њеном челу? Како изгледа харамбаша и како је описан? Веома је важно да се истакне како оваква чета прима новог члана и како изгледа тај ритуал приступања чети. Такође је потребно да се препознају разлози због којих овај јунак жели да постане хајдук и како замишља хајдучки живот. Као и то да се истакну промене расположења односно опадања и раста самопоуздања хајдук Станка у односу на ситуације у којима се исти налази. Такође треба истаћи какав дијалог воде Станко и харамбаша. Наставник тражи од ученика да подвуку све чега младић треба да се одрекне како би постао хајдук. Поставља се и питање да ли је једном младом човеку тешко да се одрекне поменутих ствари, и ученици треба да размисле како би они поступили у истој ситуацији.

Након овог дијалога и кратке дигресије наставник пита ученике да ли знају шта је то цитат и цитирање. Након објашњења тражи од ученика да маркирају цитат у тексту и да га протумаче. С обзиром да је реч о речима Старине Новака „кадар сам стићи и утећи и на страшном месту постојати“, а који се може довести у блиску везу са пређашњом причом. Након чега се поставља питање како чета доживљава Станка? Треба такође да се поброје све препреке које Станко треба да савлада и детаљно се разговара о истима. Један од кључних момената у овом одломку јесте борба Станка и Заврзана. Сматрам да се у подтексту ове борбе налазе и кључне поруке упућене ученицима овог узраста. С обзиром на важност овог дела приповетке наставник треба да инсистира да се уоче и тумаче сви детаљи њиховог надметања, али и фазе које је Заврзан прешао од ситне љубоморе до искреног дивљења и поштовања прво противника, а касније пријатеља. Заправо, овде видимо људскост на делу, и то треба посебно истети. Даље се тумачи ритуал којим је Станко постао равноправан члан чете. Наставник објашњава ученицима шта је то иницијација, с претпоставком да ученици с

обзиром да користе савремену технику и гледају научно-фантастичне филмове, већ имају идеју шта значи овај појам.

ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА

У завршном делу часа наставник дели ученике у три групе и тражи од њих да Станка упореде са Малим Радојицом, Јанковић Стојаном и Кањошем Мацедоновићем, с обзиром да су у току првог полугодишта на часовима обрађиване ове теме, а да паралеле могу лако да се успоставе. На овај начин се прави паралела више различитих књижевних дела, односно различитих књижевних врста које се баве истом тематиком. Овде је веома важно да ученици виде на који начин народна песма, приповетка и роман третирају исте односно сличне теме. Наставник је, при анализи и заједно са ученицима, на табли издвојио књижевни род, врсту, тему, ликове и њихове карактерне особине, кључна места и поруку писца.

ЗАКЉУЧАК

Након овог методичког оквира могу још једном да истакнем важност ове наставне јединице. Сматрам да часови на којима се обрађује одломак из романа *Хајдук Станко* Јанка Веселиновића пружају свеобухватну слику хајдучког живота у књижевности. Такође, пружају могућност да се повезу различита дела која се баве истом тематиком, али и различити предмети. Док све ово заједно пружа могућност да ученици развијају самостално мишљење и повезивање различитих дисциплина, а све то у циљу примене наученог у свакодневном животу и ширења знања и видика наших ученика.

ЛИТЕРАТУРА:

- Агић Мара, Бубањ Бранка и Нинковић Анђелка, *Како? Лако! – Кратак преглед историје српског књижевног језика, граматике и књижевности*, Школска књига, Нови Сад, 2006.
- Веселиновић Јанко, *Хајдук Станко*, Нолит, Београд, 1973.
- Живковић Драгиша, *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1992.
- Илић Павле, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Прометеј, Нови Сад, 2007.
- Илић Павле, Гајић Оливера и Маљковић Миланка, *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Градска библиотека, Нови Сад, 2007.
- Николић Милија, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2006.
- Солар Миливој, *Теорија књижевности*, Школска књига, Загреб, 1987.
- Ђоровић Владимир, *Историја Срба*, Дом и школа, Београд, 2006.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Aleksandra Tomić

МА Бојана В. Анђелић
Гимназија „Сава Шумановић“ – Шид
Сремска Митровица, Република Србија
mala.bonnana@gmail.com

МЕТОДИЧКА ОБРАДА ПРИПОВЕТКЕ ЛИЛИКА ДРАГОСЛАВА МИХАИЛОВИЋА

Сажетак

Рад се бави приповетком Лилика Драгослава Михаиловића. Одломак из приповетке налази се у читанкама за 5. разред основне школе. Прича говори о данашњој породици, држави и систему. С обзиром да је веома потресна, примеренија је за обраду у целости у вишим разредима. Модел који је понуђен на страницама које следе осмишљен је за наставну обраду Лилике у 2. години средње школе непосредно након обраде романа Кад су цветале тикве како би се постигао потпунији увид у стваралаштво Драгослава Михаиловића. Кроз разговор о положају деце у Србији, анализу Лилике, те корелацију књижевности са позориштем ученици ће се духовно оплеменили. Наставник ће на тај начин код њих подстаћи емоционални интензитет учења.

Кључне речи: књижевност, позориште, људска права, породица

A TEACHING APPROACH TO THE SHORT STORY "LILIKA" BY DRAGOSLAV MIHAILOVIĆ

Abstract

The paper focuses on the short story Lilika by Dragoslav Mihailović. The passage of this story is studying in the 5th grade. The story is about today's family, the state and the system. Because the story is very disturbing, it is better to study in its entirety in the upper grades. The model which is offered in the following pages is designed for the teaching process of Lilika in the 2nd year of high school, immediately after finishing the novel When Pumpkins Blossomed in order to achieve a better insight into creativity of Dragoslav Mihailović. By talking about the situation of children in Serbia, then through the analyse of Lilika and correlation literature and theater students will be spiritually enriched. The teacher will encourage them with the emotional intensity of learning.

Key words: literature, theater, human rights, family

„Криви смо за многе пропусте и погрешке,
али наш је највећи злочин злостављање деце, негирање темеља и живота.
Многе ствари могу чекати, али деца не могу.
Њима не можемо одговорити *сутра*, они траже *данас*.“ – Габријела Мистрал

ПРИСТУП ПИСЦУ И ДЕЛУ

Наставним планом и програмом за 5. разред основне школе предвиђена је обрада одломка из приповетке *Лилика* Драгослава Михаиловића. У основним школама често се обрађују одломци из обимнијих књижевних дела. Иако они представљају само релативну целину (део, епизоду, сегмент, ситуацију, слику, сцену, чин), губи се на информативности и отежава схватање. Милија Николић у *Методици наставе српског језика и књижевности* наводи да је важно „у припремном поступку одабрати кључна места која са уметничке стране најбоље репрезентују књижевно дело“ (Николић 2006: 221). Наравно да треба одабрати одломке који најбоље истичу суштину заплета,

кулминације, обрта и расплета радње, али „да би ученик свесно трагао за уметничким вредностима књижевног дела, да би их откривао и активно и интерактивно сагледавао њихова значења, **дело се мора прочитати**“ (Илић, Гајић, Маљковић 2007: 24). Стога је у овоме раду присутна методичка обрада *Лилике* у целости. Тек прочитана или саслушана уметничка реч може бити предмет доживљавања и проучавања. С обзиром да је прича веома потресна, наставник је може обрадити у целости у 2. години средње школе непосредно након обраде романа *Кад су цветале тикве* како би се постигао потпунији увид у књижевно стваралаштво Драгослава Михаиловића.

МЕТОДИЧКИ МОДЕЛ

За обраду *Лилике* у целости треба издвојити два школска часа. За уводни део часа предвиђено је 25 минута, за средишњи, тј. главни део 55, а за завршни 10. Наставник треба да најави наставну јединицу бар два часа раније како би ученици пронашли тражену приповетку, те је прочитали. Не би требало час најавити административно: „Прочитајте приповетку *Лилика* Драгослава Михаиловића за следећу недељу!“ Наставну јединицу треба саопштити на следећи, подстицајан, начин:

„Упознаћете се са приповетком *Лилика* Драгослава Михаиловића. Главна јунакиња, девојчица Милица Сандић, изненадиће вас својом искреношћу. Милица има десет година. Станује у предграђу Београда са мајком, очухом и полубратом. Жртва је својих несрећних родитеља, који је свакодневно малтретирају. Лиликина мајка ради у хотелу као чистачица, а не зна се ко јој је отац – једном приликом је дошао у хотел и више никада се није вратио. Припремите се да тумачите искуство и живот мале Милице, али исто тако и свој. Разговараћемо и о томе да ли бисте нешто променили код себе, шта и зашто.“

Изражајно читање треба да претходи свакој књижевној и језичкој анализи. Истакнута руска методичарка Марија Рибникова запазила је да „само уметничко читање открива дело у свој његовој дубини и емоционалној природи, у свој снази његовог дејства на читаоца или слушаоца.“

У уводном делу часа ваљало би са ученицима повести разговор о положају и правима деце у Србији, Конвенцији дечјих права, као и о установама које штите дечја права. Конвенција о правима детета је документ који је у данашње време широко прихваћен и који је у великој мери променио погледе на схватања права и слобода детета. Исти признаје специфичне потребе које дете има, као и права која му по овом основу припадају. Конвенција о правима детета је усвојена од стране Генералне скупштине Уједињених нација 1989. године, а коју су ратификовале 193 земље. Основни принципи конвенције су: право на живот, опстанак и развој; најбољи интерес детета; право на партиципацију, право на недискриминацију. Ученике треба подсетити на дан када се обележава Светски или Међународни дан детета. Љубивоје Ршумовић је аутор једне занимљиве књиге, која носи наслов *Буквар дечјих права*, те се препоручује читање појединих делова на часу и записивање истих, као нпр:

„Право да будем дете до осамнаесте године. Право да се поштује ко сам, какав сам и одакле сам. Право да живим, растем и да се развијам. Право да будем са својим родитељима. Право да живим у својој земљи. Право да своје мишљење слободно изразим. Право да се слободно дружим с другом децом. Право да будем информисан и да читам новине и књиге за децу. Право да будем заштићен од насиља. Право да, иако нисам код куће или у свом крају, будем заштићен. Право да ме лече ако сам болестан. Право на стандард и живот који одговара детету. Право да идем у школу и да се образујем. Право на игру, одмор, слободно време и слободне активности. Право да будем заштићен од дроге. Право да не радим оно што је опасно и што ме омета у школовању и развоју. Право да будем заштићен од отмице, продаје и трговине децом. Право да будем заштићен од свих облика сексуалног искоришћавања и злостављања. Право да будем заштићен од мучења, понижавања и кажњавања. Право да знам која су моја права.“

У уводном делу часа ученици ће уз наставникову помоћ да се присете биографије Драгослава Михаиловића. Дакле, Драгослав Михаиловић је један од најзначајнијих савремених српских приповедача и романсијера. За његово име везује се једна анегдота:

На Тргу песника у Будви гостовали су многи значајни домаћи и страни писци. Али, било је и оних које организатори нису успевали да „убеде“ да дођу. Један од њих био је и Драгослав Михаиловић. Један од уредника програма, Миодраг Раичевић, разговарао је са Михаиловићем. – Господине Михаиловићу, волели бисмо да нам дођете у госте. – Па, не знам... – поче Михаиловић да се извучи, све гледајући да некако избегне обавезу, а да то изгледа лепо, јер их је и претходне године одбио. – Лепо ће Вам бити с нама. Обезбедили смо Вам леп смештај, а ту је и сунце, море, купање... – набраја Раичевић. – Знате шта, драги колега – рече Михајловић – био сам ја једном на мору и ништа ми се није свидело.

Поред романа *Кад су цветале тикве* (1968), објавио је и романе *Петријин венац* (1975), *Чизмаши* (1983), *Гори Морава* (1994), *Злотвори* (1997) и *Треће пролеће* (2002), као и књиге приповедача *Фреде, лаку ноћ* (1967), *Ухвати звезду падалицу* (1983), *Лов на стенице* (1993) и *Јалова јесен* (2000).

На часу обраде наставник може да напише мото часа на табли, што опет може да постане добра пракса за сваки наредни. Мото часа била би, рецимо, мисао Лава Николајевича Толстоја: „Све срећне породице личе једна на другу; свака несрећна породица несрећна је на свој начин.“ С обзиром да су ученици прочитали приповетку код куће, друго читање није нужно. Наставник потом анализира приповетку са ученицима постављајући им питања попут:

Какви су ваши утисци након читања ове приповетке? На каква размишљања вас је навела? Како се заправо зове Лилика? Који чланови њене породице су именовани? Како замишљате Лилику и њену породицу? У каквом су они односу? Где је смештена радња приче? Ко је главни кривац што је Лилика исцепана и прљава? Како се чика Андра и тетка Ђурђица понашају према Лилики? Поткрепите своја запажања реченицама из текста. Где Лилика воли да обитава? Како је доспела до кључа од чика Андрине шупе? Како Лилика проводи време у чика Андриној шупи? Ко су Саша и Лелица? Како се она опходи према њима? Шта мислите, зашто им је толико посвећена? Зашто Лилика краде играчке? Да ли краде само играчке? Да ли осуђујете њен поступак? Образложите. Које особине одликују Лилику? Каква је она особа? Пожељно је путем *грозда* представити Лиликине особине. Да ли је Лилика навикла да је туку и кажњавају? На основу чега то закључујете? Зашто се Лилика опростила са својом „децом“? На који начин је то учинила? Да ли вам Лилика делује као зрела особа? Шта говори у прилог томе? Шта мислите, зашто се у приповеци појављује лик промискуитетне Јелене? Да ли је писац увођењем ње, као лика, у причу желео да истакне нешто и шта? Колико је човеку битна љубав? Како изгледа Лиликина мајка? Какав је однос Лилике и њене мајке? Каково је било детињство Лиликине мајке? Чиме се бави њена мајка? Где она ради? Да ли Лилика има оца? Да ли јој недостаје отац? Пронађите део текста који говори о томе. Како Лилика доживљава свет у којем одраста? Какав је био однос Лилике и чика Боже? Протумачите име полицајца – има ли оно неку симболику? Шта је претходило њиховом познанству? Са чиме се Лилика свакодневно сусретала? Да ли је њена мајка имала обзира према њој? Са киме се дружила Лилика? Кога је све волела Лилика, тј. у кога је била заљубљена? Опишите однос Лилике и Пеце? Где су намеравали да пошаљу Лилику њени родитељи и зашто? Како се Лилика понашала када су је посетили људи из социјалне службе? Да ли Лилика воли да иде у школу? Каква је њена учитељица? Пронађите у приповеци одломак којим ћете поткренити своје запажање. Потом следи корелација са свакодневним животом, те односом ученика ка школи и наставницима. Наведите шта је све Лилика украла? Зашто је то радила? Какав живот предвиђа Лилика у дому за децу у Земуну? За чиме она заправо чезне? Да ли ви чезнете за нечиме и чиме? Да ли бисте нешто променили код себе?

Приповетку *Лилика* Драгослав Михаиловић написао је 1965. године. У њој говори о послератном добу. Главна јунакиња је девојчица Милица Сандић, звана Лилика. Тако ју је назвао њен друг Пеца, који је био четири године старији и који није умео да говори. Када је требало да изговори њено име, почињао би да мумла и говорио би само: „Лилика! Лилика!“ Њој се то свиђало. Лилика има десет година. Станује са мајком, очухом и полубратом у предграђу Београда. Лиликина мајка ради као чистачица у једном хотелу. Не зна се ко јој је отац – једном је дошао у хотел и више се никада није вратио. Мајка и очух су се веома ружно опходили према Лилики – често су је називали погрдним именима и физички малтретирали. Лилика је жељна пажње и родитељске

љубави. Никада није осетила да су јој родитељи наклоњени, привржени, никада нису показали брижност, нежност или спремност за помоћ. Нису јој припремали оброке, одећу за школу, нису са њом радили домаће задатке, никада јој нису купили играчку или пољубили за лаку ноћ. Лилика је са својих десет година више пута крала ствари које би јој се допале. То је чинила, јер није имао ко да их јој купи. Мајка и очух јој нису скретали пажњу на то шта је добро, а шта не, напосто је нису усмерили на прави пут. А Лилика није знала, није умела. Била је мала да би разлучила је ли то правилно или није. Новац за храну је, пак, умела да „извуче“ од мајчиних љубавника намерно их ометајући када су заједно. Била је сведок њихових интимних тренутака, те је постала доста зрелија од својих вршњакиња. Но, иако доста зрела за своје године, Лилика је још дете, дете које није свесно многих ствари, што наредни одломак јасно показује:

„И кад је једанпут био мрак па су моја мама и мој тата спавали и кад је и мој јадни мали Бата заспао ја сам полако устала и шапнула мом малом Бати на уво а сад Бато твоја сека иде да умре збогом. И пољубила сам га. Онда сам полако изашла у наш ходник и страшно сам се бојала да ће неко да види да сам пошла да умрем. Ал нисам срела никога. Ал ја се више нимало нисам плашила. Онда сам дошла овамо па сам у мраку нашла мог Сашу и моју Лелицу и изнела сам их пред шупу. И онда сам им рекла сад збогом ваша Лилика иде да умре. И пољубила сам их. Онда сам их опет унела у шупу да ме не гледају кад умрем. И онда сам страшно плакала. И пољубила сам и шупу и врата и пољубила сам земљу и хтела сам још нешто да пољубим па више није било шта. И онда сам легла на земљу па мало гледала у небо и било ми је страшно лепо што сам живела тад сам рекла а сад нек умрем ја а мој мали Бата нека оздрави збогом. И зажмурела сам. И онда сам чекала чекала чекала ал још ништа није долазило. Онда сам чекала још и још мало па ми је било зима па сам погледала у небо и оно је било исто онако црно и онда сам знала да ништа неће ни доћи и да ће мој мали Бата да умре. И онда сам устала и вратила се кући“ (Михаиловић 1999: 318-319).

Често јој је одећа била исцепана и прљава. Сама је прала свој веш. О њој нико није бринуо, али она јесте о некоме – бринула је о своме брату и својим луткама. Бринула је о њима као што родитељи брину о својој деци. На основу тога можемо да приметимо колико је она заправо вапила и чезнула за заштитом и сигурношћу, што је нарочито дошло до изражаја када је сазнала да родитељи хоће да је пошаљу у дом – „робију за децу“. И Лиликина мајка је имала тешку судбину – остала је без родитеља, потом је била смештена у дом, одакле је побегла и постала чистачица. Хоће ли се њена судбина поновити!? Лиликина мајка је могла да дела онако како је желела да су се опходили према њој или онако како се заиста јесу опходили. Определила се за друго. Можда није умела другачије. Услед незадовољства својим животом, малтретира сопствену кћерку. Приповетка се завршава тако што Лилика, ноћ уочи одласка у дом, размишља о својој будућности. Она је једна веома храбра девојчица, која се суочава са непознатим. Хоће ли успети да издржи све оно што јој живот спрема или ће поновити поступак своје мајке и побећи из дома!? Задатак ученика ће бити да заврше приповетку, да јој дају

лични печат у виду завршнице. Ова наставна јединица треба да их подстакне на размишљање о напуштеним и заборављеним појединцима, али и о себи самима – да ли ће остати онакви какви јесу, каквим су их родитељи или друштво и средина створили, или ће сутра постати бољи.

Приповетка *Лилика* приказивана је више пута у позориштима. Наставници могу да покажу неке од фотографија (постера) својим ученицима, а уједно се може повести прича о позоришту – каква је то уметност (драмска која се обично изводи по сценарију и у којој је акција детаљно планирана у циљу стварања кохерентног драмског доживљаја), каква позоришта постоје (драмско, музичко, плесно, луткарско), о вези између позоришта и књижевности (позориште и књижевни род драма у веома су блиској вези, јер је већина драма намењена сценском извођењу) и др. Ученици се могу подсетити шта је заправо уметност, ко су уметници, шта су уметничка дела, а шта уметничка изражајна средства, те колико врста уметности постоји и које су. Такође, треба да увиде зашто је писац направио мноштво правописних грешака, те да их исправе.

Квиз, скеч, музика, видео запис, филм, гостујући предавачи, замена места наставника и ученика, корелација са другим предметима, излет, екскурзија, биоскоп, позориште, музеј, изложба и др. значајне су технике помоћу којих ће ученици лакше усвојити градиво. Све наведене технике најпримењеније су у настави књижевности. Стога наставник може да у завршном делу часа путем рачунара покаже ученицима инсерт из филма *Лилика*.

СМИСАО ДЕЛА

Припремајући се за обраду приповетке *Лилика* Драгослава Михаиловића, ученици ће сазнати нешто више о положају деце у Србији и свету. Но, она ће им помоћи и да боље упознају себе или их навести да више него пре размишљају о себи и својим поступцима. Наставник треба да код ученика пробуди тежњу за остварењем једног бољег и хуманијег света.

ЛИТЕРАТУРА

- Бењак, Мирјана и Доблановић-Пекица, Мирјана. 2010. „Како одгајати читатеље читатељице“. У: *Методички видици 1*. Часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета. Нови Сад: Филозофски факултет. 12-17.
- Илић, Павле. 1997. *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Прометеј.
- Илић, Павле, Гајић, Оливера и Маљковић, Миланка. 2007. *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
- Илић, Павле. 2011. „Важније је како него колико“. У: *Методички видици 2*. Часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета. Нови Сад: Филозофски факултет. 6-11.
- Јокановић, Данило. 2011. *Анегдоте о српским писцима*. Београд: Граматик.

- Јосић Вишњић, Мирослав (прир). 1999. *Антологија српских приповедача XIX и XX века*. Београд: Филип Вишњић.
- Николић, Милија. 2006. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровачки, Љиљана. 2010. „Функционално повезивање наставе српског језика и наставе књижевности“. У: *Методички видици 1*. Часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета. Нови Сад: Филозофски факултет. 18-25.
- Ршумовић, Љубивоје. 1995. *Буквар деџјих права*. Београд: Ршум.
- Станковић-Шошо, Наташа и Сувајџић, Бошко. 2011. *Уметност речи – Читанка за пети разред основне школе*. Београд: Логос.
- Ценсен, Ерик. 1995. *Супер настава*. Београд: Educa.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada
Lektor: Bojana Andelić

MA Nataša Kurtuma

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Subotica, Srbija

natasakurtuma@hotmail.com

KONTRASTIVE BEWERTUNG VON GRAMMATIKEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Zusammenfassung

Bezüglich dem, dass jede Sprache ein Schlüssel für die menschliche Kommunikation darstellt, kommt es nicht selten vor, und immer mehr im Kontext der Globalisation, dass Sprachen beherrscht werden möchten/sollen – Deutsch als Fremdsprache ist immer präsenter. Die Grammatik ist beim Beherrschen einer Fremdsprache ein wichtiges Phänomen jeder Sprache. Da es aber, grundsätzlich, Unterschiede zwischen Grammatikern und ihren Grammatiken gibt, ist das Ziel der vorliegenden Arbeit eine kontrastive Bewertung von zwei Grammatiken der deutschen Sprache zu geben. Es soll einerseits gezeigt werden auf welche Art und Weise verschiedene Grammatiken das gleiche Phänomen definieren und beschreiben, andererseits soll ein grober Einblick in die Entstehungsgeschichte der deutschsprachigen Grammatiken, bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts, gegeben werden. Sowohl auf die Verschiedenheiten als auch auf die Gemeinsamkeiten, bei der Beschreibung des gleichen Phänomens, wird aufmerksam gemacht – der Präpositionen. Nicht zuletzt soll mithilfe der Analyse ein Beitrag zur Forschung und Untersuchung von Kontrastivität der Grammatiken gemacht werden.

Schlüsselwörter: *kontrastive Analyse, Präpositionen, Grammatiken in der deutschen Sprache, Entstehungsgeschichte der deutschsprachigen Grammatik*

KONTRASTIVNI PRIKAZ GRAMATIKA U NEMAČKOM JEZIKU

Sažetak

Kako svaki strani jezik predstavlja ključ komunikacije među ljudima širom sveta, a u kontekstu društvenih promena, sve veća pažnja se posvećuje učenju stranih jezika, među kojima je nemački jezik veoma tražen. S obzirom na to da učenje stranog jezika predstavlja, između ostalog, poznavanje gramatike jezika koji učimo/kojim vladamo, cilj ovog rada je kontrastivni prikaz dve gramatike nemačkog jezika, jer ne postoje dve gramatike, niti dva autora koje/koji na identičan način definišu pojmove u gramatici. Zadatak rada je da se s jedne strane analiziraju dve gramatike upoređujući uopštene karakteristike, kako sličnosti, tako i razlike, te da se s druge prikaže na koji način dve različite gramatike opisuju isti pojam – u ovom slučaju predloge. Pored navedenog, pažnja se, takođe, posvećuje nastanku gramatike na nemačkom govornom području do prve polovine 19. veka. Rezultati istraživanja, između ostalog, treba da doprinesu kontrastivnim istraživanjima gramatike.

Ključne reči: *kontrastivna analiza, predlozi, gramatike nemačkog jezika, nastanak gramatike na nemačkom govornom području*

Einleitung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine kontrastive Bewertung von zwei Grammatiken der deutschen Sprache zu geben. In der Arbeit wurde die kontrastive Methode benutzt. Die kontrastive Bewertung der vorliegenden Grammatiken wurde auf dem synchronen Niveau geschildert. Als Korpus wurden zwei Grammatiken ausgewählt, da Analysen dieser Vorgehensweise mit den ausgewählten Grammatiken nicht bestehen und

beide Grammatiken das Resultat linguistischer Aktivitäten der letzten zwei Jahrzehnten, auf dem deutschen Sprachgebiet, sind. Grammatiken die analysiert wurden:

- Elke Hentschel/Harald Weydt: *Handbuch der deutschen Grammatik*
- Peter Eisenberg: *Grundriß der deutschen Grammatik*

Über Grammatik und ihren Begriff

In den letzten Jahrzehnten ist die Grammatik wieder sehr stark ins Blickfeld der Lehrenden, Lernenden und Forschenden gerückt. Eine Reihe neuer Denkanstöße ist der Zweitsprachenerwerbsforschung zu verdanken, die seit rund 30 Jahren den Grammatikerwerb als wichtige Priorität behandelt. Demnach zu befolgen ist, dass verschiedene Vorgehensweisen die Grammatik zu beschreiben, vorhanden sind. Erwähnenswert ist, dass die Grammatik schon seit frühester Zeit der Forschung wichtig war. Das bezeugt auch die Tatsache, dass die Grammatik im Bezug der sieben freien Künste war. Žepić (1980: 19) gibt an, dass die sieben freien Künste Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) sind.

Was den Begriff *Grammatik* anbelangt, kann man sagen, dass er vom Griechischen *gramma* kommt und *Buchstabe* bedeutet (Hentschel/Weydt 2003: 6). Es bezeichnet sowohl die interne Struktur einer Sprache als auch ihre Beschreibung (ebd.).

Die erste abendländische Grammatik wurde von Dionysius Thrax, einem griechischen Philologen, verfasst und sie hat alle späteren Grammatiken direkt oder indirekt beeinflusst (ebd.). Grammatiken können synchronisch oder diachronisch konzipiert sein. Glinz (1970: 11) erklärt die Begriffe:

- Synchronie ist als wissenschaftliche Betrachtung eines gegebenen Sprachzustandes zu betrachten.
- Diachronie wird, demgegenüber, als wissenschaftliche Betrachtung der Entwicklung einer Sprache definiert.

Auch bei Helbig (1973: 36) werden diese zwei Begriffe unterschieden: Synchronie ist alles das, was sich als statisch bezeichnet; diachronisch wird definiert als etwas, das mit den Entwicklungsvorgängen zusammenhängt.

Was das Teilsystem der Sprache anbelangt, zu berücksichtigen ist, dass es zwei Ebenen nach Szulc (1969: 7) gibt – den Inhaltsplan und den Ausdrucksplan. Zum Inhaltsplan gehören:

- das morphologische System
- das Wortbildungssystem
- das syntaktische System und
- das lexikalische System

Im Allgemeinen kann man sagen, dass eine Grammatik als Gebrauchsbuch Auskunft darüber geben soll was richtig und was falsch ist. Eine deutsche Grammatik stellt fest was zum Deutschen gehört und was nicht.

Entstehungsgeschichte der deutschsprachigen Grammatiken bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts

Die Entstehungsgeschichte eines Phänomens kann auf verschiedene Weisen geschildert werden. In dieser Arbeit wird man einen Querschnitt der Geschichte, im Bezug auf die Grammatik bis ins 19. Jahrhundert, geben und dem chronologischen Konzept nachgehen. In diesem Zusammenhang muss, in erster Linie, Luther erwähnt werden, denn Luthers Reformation war ausschlaggebend für die ersten Grammatiken der deutschen Sprache im 16. Jahrhundert. Durch die Reformation bekam das Deutsche im Bezug auf das Lateinische einen Platz in Kommunikationsbereichen, welche früher dem Latein vorbehalten waren (Bogner 2007: 197). Die bedeutsamsten Namen, für die deutsche Grammatik im Allgemeinen, werden chronologisch aufgelistet.

Den Grammatiker Ikelsamer bewogen im 16. Jahrhundert religiöse Gründe eine Grammatik, namens *Teutsche Grammatica* (1537), zu schreiben. Er beschreibt die deutsche Sprache so, dass er vom deutschen Sprachbau und nicht von dem des Lateinischen ausgeht. Weiter zu erwähnen sind Albertus, der 1573 die *Teutsche Grammatik oder Sprachkunst* verfasste und Oelinger mit dem Werk *Grammatica* (1574). Clajus ist ein weiterer Vertreter der in diesem Zusammenhang erwähnt werden sollte. Sein Werk *Grammatica Germanicae linguae* stammt aus dem Jahr 1578. Gemeinsamkeiten, die diese Autoren aufweisen, sind, dass sie sich bei der Beschreibung der Sprache an das Lateinische anlehnten – die grammatischen Kategorien wurden aus dem Lateinischen übernommen und wurden in die deutsche Grammatik eingeführt (Bogner 2007: 197-202).

Im 17. Jahrhundert kommt es zur Bestrebung nach einer einheitlichen Schriftsprache und somit zu einer neuen Generation von Grammatikern. Drei Namen die in diesem Zusammenhang erwähnt werden müssen sind: Ratke, Schottel und Gueintz. Ratke ist für seine Bildungsreform wichtig, denn sein Werk wird als erste Methodik des Schulunterrichts betrachtet (ebd.). Schottel hatte bedeutende Werke wie *Teutsche Sprachkunst* (1641) und *Ausfuhrliche Arbeit Von der Teutschen HauptSprache* (1663) verfasst, auch befasste er sich mit der Förderung eine überlandschaftliche, normierte Einheitssprache zu schaffen, sowie mit den Verwandtschaftsverhältnissen zwischen der deutschen Sprache und den klassischen Sprachen. Schottel verwendet deutsche Bezeichnungen für die grammatischen Kategorien und die lateinischen Termini dienen nur zur Erläuterung (ebd.). Er vereinigt in seinen Werken die sprachtheoretischen Anschauungen seiner Zeit. Gerade deswegen ist sein Einfluss auf die späteren Grammatiker nicht zu übersehen. Gueintz zeigt Interesse an einer überlandschaftlichen Normierung. Im Werk *Die deutsche rechtschreibung [...] zur nachricht an den tag gegeben* (1645) wird das verdeutlicht. Sein Werk *Deutscher Sprachlehre Entwurf* (1641) ist ebenfalls bekannt. Erwähnenswert ist, dass die genannten drei Autoren untereinander einen großen Einfluss ausübten. Gegen Ende des 17. Jahrhunderts sind Namen wie Bödicker, mit dem Werk *Grundsätze Der Teutschen Sprache* (1690) und Stieler, mit *Der Teutscher Sprache Stammbaum und Fortwachs / oder Teutscher Sprachschatz* (1691), zu erwähnen (ebd.).

Im 18. Jahrhundert ist der Name Gottsched von großer Bedeutung, denn in der Reihe der Grammatiker, die um die Normierung der deutschen Sprache sich bemühten, war auch er.

Bemerkenswert bei Gottsched ist, dass er einen direkten Einfluss auf die Literatur machte (Bogner 2007: 203-204). Eine einheitliche Sprache wollte Adelung schaffen, und gerade deswegen muss auch sein Name erwähnt werden. Bei Bogner (ebd.) wird erwähnt, dass Adelung, ebenso, wichtig für die Literatur war, denn viele Dichter und Schriftsteller richteten sich nach seinen Regeln. Durch seine umfassenden Tätigkeiten leistete er einen Beitrag, der auch in den nachfolgenden Grammatiken nachweisbar ist. Bemerkenswert ist auch, dass die Adelung'sche Grammatik in Wien eingeführt wurde und fünf weitere Auflagen hatte (ebd.). Adelung galt bei seinen Kollegen als Autorität (Bogner 2007: 206-207).

Das 19. Jahrhundert ist ein, nach Helbig (1973: 11), entscheidendes Jahr für die deutsche Sprachwissenschaft, denn davor richtete sich das Interesse nicht so sehr auf die Sprache als solche. Über das 19. Jahrhundert ist bei Žepić die Rede. Unswar, über die erste vergleichende Grammatik, die 1819 unter dem Namen *Deutsche Grammatik*, entstanden ist. Sie ist eine diachronisch-vergleichende Grammatik der germanischen Sprachen. Der Autor ist Jakob Grimm, ein, sowieso, nennenswerter Name im Bezug auf die deutsche Sprache (Žepić 1980: 24-25). Grimm wird auch bei Helbig erwähnt. Im Bezug auf Grimms Grammatik wird angegeben, dass sie keine Philosophie über die Sprache, aber auch kein normatives Regelbuch, sei. Er stellt die deutsche Sprachforschung auf geschichtliche Grundlagen und schreibt der Sprache keine Gesetze vor, sondern beschreibt ihre Gesetze aus ihrer Geschichte (Helbig 1973: 11). Eine interessante Persönlichkeit, in der Geschichte der Sprachwissenschaft im 19. Jahrhundert, ist, sowieso, August Schleicher. *Compedium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen* (1861/62), ist sein erfolgreichstes Werk (Žepić 1980: 26). Nach Žepić zu befolgen ist, dass Schleicher als erster die Methodik der Naturwissenschaft in der Linguistik anwendete, indem er bekannte Tatsachen systematisierte und versuchte allgemeine Gesetze zu formulieren.

Hiermit wäre die Entstehungsgeschichte deutschsprachiger Grammatiken bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts grob verfolgt worden. Weiter zu befolgen wären sowohl die Junggrammatiker, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zur Geltung kamen, als auch alle Richtungen die zu ihrer Überwindung entstanden. Sowohl De Saussure – mit seinen Einflüssen in Deutschland, als auch der Strukturalismus und die „Neuromantiker“, d.h. die inhaltsbezogene Grammatik, wären zu erwähnen. Die funktionale Grammatik, ihr Einfluss in der BRD und in der DDR, spielten eine wichtige Rolle in der Grammatik. Hier wären die Noematik und die neue Sprachlehre in der DDR interessant. Die Dependenz-Grammatik, d.h. die Abhängigkeitsgrammatik ist, sowieso, nennenswert, aber auch die generative Transformationsgrammatik, die in der BRD und in der DDR einen Einfluss ausübte, ist nicht zu überspringen.

Kontrastive Bewertung

Grammatiker streiten sich häufig in der Geschichte seit längerer Zeit, was auch Ličen (1979: 115) in ihrer Arbeit bezeugt. Sie arbeiten unterschiedliche Lösungen für dieselben

Fakten aus und setzen sich darüber auseinander welche der Lösungen die bessere oder gar die richtige ist. Beispielsweise gibt es eine lange Diskussion darüber wieviele und welche Wortarten es in der deutschen Sprache gibt und wie man sie am besten definiert. Bei Eisenberg (1994: 34), zum Beispiel, wird erwähnt, dass es in der traditionellen Grammatik neun Wortarten gibt: Verb, Substantiv, Adjektiv, Adverb, Präposition, Partikel, Konjunktion, Artikel und Pronomen.

Auch in den neueren Grammatiken, seit zwei Jahrzehnten, ist es nicht anders. In den analysierten Grammatiken von Hentschel/Weydt und Eisenberg gibt es gewisse Unübereinstimmungen – vor allem in der Einteilung und Definierung gewisser Phänomene.

Präpositionen bei Hentschel/Weydt und Eisenberg

In dieser Arbeit wird man sich auf die Präpositionen konzentrieren und die Vorgehensweisen der Erklärungen und näheren Bestimmungen dieser Wortart analysieren. In diesem Bezug fällt als erstes die Unterteilung von Präpositionen in die Liste der Wortarten auf.

Bei Hentschel/Weydt werden sie unter den Partikeln näher bestimmt. Bei Eisenberg werden sie unter die Adverbien klassifiziert – schon hier werden die ersten Differenzen erkennbar.

Bemerkenswert ist, dass keine von den Grammatiken die Präpositionen als selbstständige Wortklasse ansieht wie es üblich in der traditionellen Grammatik war, obwohl Hentschel/Weydt den Bezug zur traditionellen Grammatik nehmen (vgl. Hentschel/Weydt 2003: 11). Hentschel/Weydt gehen auf die Präpositionen systematisch zu. Sie erklären die Unterteilung zu den Partikeln, wobei sie auf semantische Aspekte zurückgreifen. Zudem geben sie auch eine Erklärung wie es bei den anderen Autoren möglichst aussieht. Darauf gibt es einen klaren Übergang zu den Präpositionen, die zunächst definiert werden. Hentschel/Weydt beschreiben, d.h. definieren die Präpositionen in dem sie, zuerst, eine Definition des Begriffs erläutern. Bei Eisenberg gibt es kein systematisches Eingehen auf die Präpositionen. Nicht zu übersehen ist, dass sie bei ihm gar nicht separat definiert werden, sondern im Zusammenhang mit der Präpositionalgruppe. In der daraufkommenden Theorie wird das nicht geändert, die Präpositionen werden im Bezug der Präpositionalgruppe, bzw. der Adverbialen geschildert (vgl. Eisenberg 1994: 262-266).

Aus meiner Sicht ist dabei zu berücksichtigen, dass, auf diese Weise, nicht genügend Platz für die Präpositionen als Wortart besteht. Er definiert sie, nämlich, als Konstituentenkategorie und geht dabei gleich auf die Definierung von Präpositionalgruppen.

Hentschel/Weydt gehen noch einen Schritt weiter und erklären die Position und die Funktion der Präpositionen – das gibt es, auf diese Weise, bei Eisenberg nicht. Erwähnenswert ist, dass sie auch auf die Semantik eingehen. Sie erwähnen, dass die räumliche und zeitliche Relation am häufigsten vorkommt, dass aber auch kausale, instrumentale, modale, finale, konditionale und konzessive Verhältnisse möglich sind (vgl. Hentschel/Weydt 2003: 275-277). Bei Eisenberg wird auf die Semantik im Allgemeinen nur gering eingegangen. Es besteht die

Erklärung, dass die Präpositionen eine relativ geschlossene Gruppe von Ausdrücken, mit meist lokaler Bedeutung, sind, bzw., dass, verglichen mit den lokalen, der Bestand an temporalen Präpositionen gering ist (vgl. Eisenberg 1994: 263-265).

An dieser Stelle muss Jochen Schröder erwähnt werden, der das Werk *Lexikon deutscher Präpositionen* (1986) verfasst hat, in dem die Semantik, als Hauptbestandteil der Erklärungen was die Präpositionen, eigentlich, sind und wie sie funktionieren, anschaulich gemacht wird.

Interessant ist, dass Hentsche/Weydt (2003: 275-282) die Präpositionen in 3 Kriterien einteilen:

- nach ihrer historischen Entstehung und dem Grad ihrer Grammatikalisierung
- nach ihrer Semantik, d. h. nach der Art des Verhältnisses, das sie ausdrücken
- nach ihrer Rektion (nur in Sparchen, die Kasusmarkierungen aufweisen)

Inherhalb dieser Kriterien bearbeiten sie die Präpositionen und gehen schrittweise auf ihre Charakteristiken zu.

Was das dritte Kriterium anbelangt, haben Hentschel/Weydt umfangreiche Erklärungen gegeben. Z. B. wie man die Präpositionen nach ihrem Kasus unterscheidet und was man dabei alles berücksichtigen muss.

Bei ihnen ist auch ein Abschnitt mit *Sonderfällen der Rektion* angegeben. Bei Eisenberg sind Erklärungen zum Kasusgebrauch der jeweiligen Präpositionen auch dabei, nur auf die Sonderfälle wird nicht eingegangen. Bei ihm gibt es aber eine gute Übersicht, im Sinne von einer Tabelle, die zeigt welche Präpositionen welchen Kasus regieren. Kombinationen der Kasusformen, d. h. die Wechselpräpositionen werden auch bearbeitet.

Hentschel/Weydt geben eine Einführung in das Wesen der Präpositionen in der Generativen Grammatik an, wobei geschildert wird wie eine Präposition den Kopf der Präpositionalphrase bildet. Einzelne Strukturen werden anschaulich gemacht (vgl. Hentschel/Weydt 2003: 284-286). Bei Eisenberg gibt es keine Erklärungen im Bezug auf die Generative Grammatik, oder andere Richtungen. Was aber bei Eisenberg zu erwähnen ist, ist der Abschnitt der den Verschmelzungen gewidmet wird. Nach Eisenberg (1994: 267-270) bilden, nämlich, so gut wie alle lokalen Präpositionen Verschmelzungen, vor allem verbinden sie sich mit dem Dativ und dem Akkusativ der bestimmten und der unbestimmten Artikel.

Meiner Einsicht nach ist das ein sehr informationsreicher Abschnitt, denn es ist nicht ein seltener Fall, dass gerade die Verschmelzungen der Präpositionen mit dem bestimmten/unbestimmten Artikel vorkommen. Erwähnenswert ist, dass Eisenberg die Erklärung, dass Verschmelzungen selbst keine Präpositionen, sondern morphologische Derivate davon sind, angibt (ebd.).

Schlussfolgerung als kontrastive Bemerkung über die Grammatiken im Allgemeinen Peter Eisenbergs *Grundriß der deutschen Grammatik*

Eisenbergs Grammatik hat als Gegenstand die Morphosyntax und dient dazu den Kernbereich der deutschen Grammatik, in ihren Hauptlinien und unter Berücksichtigung neuerer Forschungsergebnisse, darzustellen. Es soll dem Leser als eine Gebrauchsgrammatik dienen. In seiner Grammatik werden sowohl Lautlehre, d.h. Phonetik und Phonologie als auch die Wortbildungslehre nicht bearbeitet.

Lobenswert ist, dass Eisenberg in seiner Grammatik versucht die restringierte Beschreibungssprache zu überwinden und auf, für die meisten, einfacherer Sprache zu schreiben (vgl. Eisenberg 1994: 9). Man muss aber erwähnen, dass *Grundriß der deutschen Grammatik* nicht für Lerngrammatik, sondern für Hochschulen und Universitäten gedacht ist.

Aus meiner Sicht ist dabei zu berücksichtigen, dass der Versuch, die restringierte Beschreibungsweise zu überwinden, nur teilweise gelungen ist, obwohl im zweiten Kapitel sprach- und grammatiktheoretische Grundbegriffe eingeführt wurden. Interessant ist das erste Kapitel wo allgemeine Orientierungen, über Aufgaben und über Möglichkeiten diese Aufgaben anzupacken, gegeben sind.

Die Darstellung in den einzelnen Abschnitten folgt einem Schema, das auf folgende Weise geschildert werden kann (vgl. Eisenberg 1994: 11):

- Präsentation der Fakten
- Form und Funktion
- Punkte besonderen Interesses (theoretischer und historiographischer Art)

Besonders interessant ist Eisenbergs Aufgabenstellung in der Grammatik, die zu Anregungen zum Weitergrübeln und Verbindungen zu anderen Teilen der Grammatik darstellt. Lösungshinweise sind im Werk, ebenfalls, vorhanden. Besonders im Abschnitt, wo man die Präpositionen versucht zu bearbeiten, sind diese Aufgabenstellungen sehr interessant und hilfreich (vgl. Eisenberg 1994: 261). Die Grammatik von Peter Eisenberg hat auch zahlreiche Literaturhinweise auf Spezialliteratur, die dazu dienen kann mehr über das jeweilige Phänomen zu erfahren und sich mit dem jeweiligen Thema gründlich beschäftigen zu können.

Elke Hentschel und Harald Weydts *Handbuch der deutschen Grammatik*

Hentschel/Weydts Grammatik ist eine synchrone Grammatik des Hochdeutschen, die nicht direkt pragmatisch beschreibt (vgl. Hentschel/Weydt 2003: 10). Als deskriptive Grammatik soll sie zum Selbststudium, wie als Grundlage von Lehrveranstaltungen zur deutschen Grammatik verwendbar sein. Immerhin, zu berücksichtigen ist, dass die dritte Vorlage die wissenschaftlichen Weiterentwicklungen der letzten Jahre berücksichtigt. In dieser neuen Auflage gibt es zahlreiche Literaturhinweise. Nennenswert dabei ist auch, dass schwer zugängliche und besonders schwer rezipierbare Literatur vermieden wurde.

Neuerscheinungen in der überarbeiteten Auflage sind der *Wortbildungsteil*, sowohl die *Schrift und Rechtschreibung* als auch *Komplemente und Supplemente, Ergänzungen und Angaben*. Um

eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten, wurde dem Wortbildungsteil ein eigenes Kapitel zugewiesen.

Sehr lobenswert, meiner Einsicht nach, ist das Einleitungskapitel. In diesem Kapitel sind die sprach- und grammatiktheoretischen Grundbegriffe eingeführt wurden. Auf diese Weise ist dieser Grammatik gelungen die restringierten Beschreibungssprache zu überwinden, was sehr hilfreich, im Bezug auf das Verständnis restlichen Textes ist, der im *Handbuch der deutschen Grammatik* aufzufinden ist.

Auf diese Weise wurden die Begriffe übersichtlicher und deutlicher für den Rezipienten. Lobenswert ist auch der Fettdruck an bestimmten Stellen, der das Lesen und das Rezipieren erleichtert. In Hentschel/Weydts Grammatik wurden die Lautlehre, Orthographie, sowohl die Interpunktion als auch die Textgrammatik nicht in Erwägung gezogen, mit der Erklärung der Raumgründe (vgl. Hentschel/Weydt 2003: 6).

Im Bezug auf Eisenbergs Grammatik ist das *Handbuch der deutschen Grammatik* reicher durch die Wortbildungslehre der deutschen Sprache.

Schließlich bin ich der Einsicht, dass die Sprachwissenschaft einen enormen Aufschwung in Deutschland erlebt hat. Auroren wie Elke Hentschel, Harald Weydt und Peter Eisenberg sind welche die zu diesem Aufschwung dazuhalfen. Um der wissenschaftlichen Objektivität willen, muss immerhin erwähnt werden, dass beide Grammatiken, jede auf ihre eigene Weise, die Wissenschaft bereichert haben.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Eisenberg, Peter (1994). *Grundriß der deutschen Grammatik*. 3., überarb. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Hentschel, Elke/Weydt, Harald (2003). *Handbuch der deutschen Grammatik*. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Sekundärliteratur:

- Bogner, Stephan (2007). *Geschichte der deutschen Sprache im Überblick*. 3., erw. u. überarb. Auflage. Veszprém: Universitätsverlag Veszprém.
- Glinz, Hans (1970). *Linguistische Grundbegriffe und Methodenüberblick*. Bad Homburg: Athenäum Verlag.
- Helbig, Gerhard (1973). *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Ličen, Marina (1979). „Vrste reči u nemačkom jeziku u gramatici od Helbg-a/Buscha-e i u sintaksi od U. Engel-a“. In: Mrazović, Pavica et al. (1979). *Gramatička teorija: kontrastivne studije i nastava stranih jezika*. Novi Sad: ISJK, 107-114.
- Schröder, J. (1986). *Lexikon deutscher Präpositionen*. 1., Auflage. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Szulc, Aleksander (1969). *Abriss der diachronischen deutschen Grammatik*. Halle: VEB Max Niemeyer Verlag.

Žepić, Stanko (1980). *Historische Grammatik des Deutschen*. Zagreb: SNL.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Nataša Kurtuma

MA Mihaela Gojković
Filološki fakultet, Slobomir P Univerzitet
Doboj, BiH
mihaela.gojkovic@mail.com

POL I RANO USVAJANJE VOKABULARA – PRIKAZ SLUČAJA

Sažetak

Pri usvajanju vokabulara stranog jezika postoje individualne razlike među učenicima, kao i razlike u uzrastu i polu. Postoji mišljenje da djeca brže i lakše uče strani jezik, kao i da su žene uspješnije u tome od muškaraca. Učenici/e mlađeg uzrasta imaju drugačije shvatanje koncepta učenja od odraslih, a psihički i emotivni faktori kod mlađe djece su dio procesa učenja. U radu ćemo predstaviti rezultate istraživanja usvojenosti vokabulara stranog (engleskog) jezika učenika/ca trećih razreda osnovnih škola. Pokazane su razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na pol, a prikupljeni rezultati našeg istraživanja su pokazali da učenici/e na ovom nivou brže i lakše usvajaju vokabular engleskog jezika ukoliko im se nove riječi prikazuju upotrebom stvarnih predmeta i ukoliko oni ne samo da izgovore datu riječ nego i oponašaju pokrete. Aktiviranjem učenika/ca da ponaosob učestvuju u procesu usvajanja novog vokabulara, stvara se motivirajuća atmosfera u učionici a strah od pogreške je na minimalnom nivou.

Ključne riječi: mlađi učenici/e, usvajanje stranog jezika, vokabular

GENDER AND VOCABULARY ACQUISITION – A CASE STUDY

Abstract

In foreign language vocabulary acquisition, there are individual differences among pupils, as well as differences in age and gender. It is widespread opinion that it is easier for children to learn a foreign language, and that women are better at it than men. Young pupils understand the learning concept in a different manner than adults, and mental and emotional factors of children are part of the learning process. In this paper we will present the results of the foreign (English) language vocabulary acquisition of third graders in primary schools. There are differences between the experimental and control group related to gender, and the results of our study showed that the pupils at this level acquire English vocabulary in a quicker and easier way if new words are illustrated with realia and gestures and if pupils have both to pronounce and illustrate the words being taught. Enabling pupils to participate individually in the process of the introduction of new vocabulary units, we create a motivational atmosphere in the classroom and make the fear of making mistakes minimal.

Key words: young learners, foreign language acquisition, vocabulary

Uvod

Individualne razlike učenika/ca tema je koja se u poslednjih nekoliko decenija u svijetu često spominje i analizira, pri čemu teoretičari i praktičari posmatraju, analiziraju i istražuju razne faktore (ličnost i temperament, sklonost ka učenju jezika, motivacija, stilovi učenja, polne razlike, strategije za učenje jezika, vjerovanja i stavovi i afektivni faktori. Mnoge varijable u oblasti individualnih razlika koje imaju složen i raznolik istraživački istorijat i naslanjaju se na različite tradicije u psihologiji, pokazale su se kao presudne u profilisanju uspješnog učenika stranog jezika (engl. good language learner). Tako učenici koji imaju sklonost ka učenju jezika postižu bolje rezultate, kao i učenici sa pozitivnim stavovima prema ciljnom jeziku i kulturi, zatim učenici sa niskim nivoom anksioznosti, ili učenici sa razvijenim repertoarom strategija za učenje.

Istraživanja nastala u okviru rodnih studija pokazuju da su razlike među polovima manje nego što se obično vjeruje. Iako postoje neki dokazi da muškarci imaju bolje sposobnosti za obrađivanje vizuelnih i prostornih podataka, a žene razvijenije verbalne sposobnosti (Nyikos, 1990), sve studije pokazuju da su ove razlike veoma male i društveno uslovljene, a jedini biološki faktori koji utiču na međupolne razlike jesu reproduktivna uloga žene i relativno veća fizička snaga muškarca koje su uzrok različitih uloga u društvu (Marini, 1990: 98, 103). Ponekad se pravi razlika između termina pol (engl. sex) kojim se označavaju biološke odlike jedinke, i rod (engl. gender) kojim se naglašavaju razlike uslovljene društvenim okolnostima. Halpernova smatra da je razlike među polovima moguće uočiti, ali da treba odgovoriti na pitanje na koji način se razlikuju muškarci i žene, u kom kontekstu i šta je uzrok ovih razlika (Halpern, 2004: 136). Elis navodi da postoji vjerovanje da su žene uspješnije u usvajanju stranog jezika od muškaraca (Ellis, 1994: 202). Međutim, ukoliko se i uoči prednost žena u odnosu na muškarce, ona se može objasniti vrstom zadatka ili prethodnim znanjem i interesovanjem. Još jedan značajan faktor jeste motivacija koja utiče i na odabir jezika: pojedini jezici smatraju se „ženskim” kao na primjer francuski, što uzrokuje smanjenje motivacije učenika osnovnih i srednjih škola, koji su naročito osjetljivi na stereotipe (Kissau, 2006: 405, 414). Uz to, među nastavnicima stranog jezika dominiraju žene, te se profesija nastavnika stranog jezika tradicionalno smatra „ženskom” (Nyikos, 1990: 274). Mobahova i Morganova smatraju da kada se uoče jasne razlike među polovima u dostignućima na testovima, treba govoriti o tendencijama, jer na usvajanje najveći uticaj ima prije svega jedinstvena ličnost učenika (Maubach & Morgan, 2001: 42). Ukoliko se ima u vidu samo bolji uspjeh (ocjene) učenica u školi, one su rezultat njihove sposobnosti da se lakše prilagode očekivanjima nastavnika/ca (Nyikos, 1990: 285). Kako je dokazano da najveći uticaj na uspjeh u usvajanju stranog jezika imaju stilovi i strategije učenja koje učenici/e koriste, najveći broj autora izučavao je ovaj faktor kako bi objasnio razlike među polovima u postignućima na različitim testovima. Rezultate našeg istraživanja usvojenosti vokabulara prema polu koje smo bazirali na usvajanju jedinica vokabulara upotrebom oblika neverbalne komunikacije prikazaćemo u narednim dijelovima.

Principi podučavanja vokabulara mlađim učenicima/ama

Prema Valasu (Wallace, 1988), postoji šest principa na kojima bi trebalo biti zasnovano podučavanje vokabulara. Ti principi su:

- u procesu podučavanja/učenja vokabulara ciljevi moraju biti jasni i nastavnik/ca mora odrediti cilj koji bi svaki učenik/ca trebao/la dostići,
- nastavnik/ca mora odlučiti o broju jedinica vokabulara koje trebaju biti predstavljene i koji se trebaju usvojiti. Ukoliko je planirano da učenici/e za kratko vrijeme nauče mnogo riječi, nastavnik/ca mora imati u vidu da takav plan može zbuniti i obeshrabiliti,
- pri podučavanju vokabulara nastavnik/ca mora odbarati riječi koje su zaista potrebne i stvoriti klimu u učionici u kojoj će učenici/e biti u mogućnosti da komuniciraju i koriste naučeno,
- tokom predstavljanja vokabulara riječi se ne smiju predstaviti samo jednom jer to nije dovoljno. Potrebno ih je ponavljati mnogo puta dok učenici/e dobro ne savladaju riječi. Valas (Wallace) naglašava da se naučeno mora ponavljati sve dok se nastavnik/ca ne uvjeri da su učenici/e savladali ciljnu grupu riječi,

- učenicima/ama se mora predstaviti značenje svake riječi kao, i prema tome od nastavnika/ca se očekuje da bude što jasniji/a prilikom izgovora i da nova riječ ne bude predstavljena izolovano nego u kontekstu,
- izbor riječi može biti različit u zavisnosti od situacije u kojoj se učenici/e nalaze i u zavisnosti od toga sa kim razgovaraju (formalno i neformalno) (Wallace, 1988: 27).

Uzimajući u obzir gore navedeno, možemo zaključiti da je način na koji nastavnici/e podučavaju osnova za proces usvajanja vokabulara, jer na ovom stepenu učenja djeca grade osnove za usvajanja datog jezika. S obzirom na to da je funkcija podučavanja vokabulara engleskog jezika u osnovnoj školi, u slučaju trećih razreda, što je naša ciljna grupa, predstavljanje osnova engleskog jezika učenicima i učenicama kao prvog stranog jezika, nastavnici/e bi trebali/e razmisliti o odabiru vokabulara dok predaju, bez obzira na udžbenike koji nameću vokabular. Najbitnije je uzeti u obzir potrebe učenika/ca, a jedinice vokabulara koje se predstavljaju trebalo bi da budu smislene.

Karakteristike mladih učenika/ca stranog jezika

Razlike između mladih i starijih učenika/ca L2 postoje usljed prisustva različitih faktora. Djeca mlađeg uzrasta imaju drugačije shvatanje koncepta učenja od odraslih.

Uopšteno govoreći, djeca vole da budu uključena u aktivnosti tokom kojih se osjećaju srećno i opušteno. Djeca biraju aktivnosti koje vole prema ličnim karakteristikama, ali pored toga djecu izuzetno privlače aktivnosti u kojima mogu kreirati vlastita pravila. Tokom posmatranja časova i u radu sa mlađim učenicima i učenicama primjetili smo navedeno ali i to da nastavnik/ca uvijek mora biti svjestan postupaka djece jer je to pokazatelj njihovog napretka. Scoot i Ytreberg (1990) navode neke karakteristike djece:

- djeca postavljaju pitanja sve vrijeme,
- djeca se oslanjaju i na izgovorenu riječ i na fizički prikaz riječ da bi razumjeli značenje,
- imaju izražene određene stavove o tome šta vole i ne vole,
- imaju razvijen osjećaj pravednosti po pitanjima toga šta se dešava u učionici,
- sposobni su da rade sa drugima i da uče od drugih (Scoot and Ytreberg, 1990:3).

Korišćenje svih oblika neverbalne komunikacije, a posebno gestova, slika i stvarnih predmeta prikladno je za razvoj i podsticanje boljeg usvajanja vokabulara u radu sa djecom. Smatramo da je važno iskoristiti motivaciju djece i hrabriti njihov trud tako da se osjeća uspjeh u procesu učenja. Kada govorimo o karakteristikama učenika/ca u osnovnoj školi, u ranoj fazi učenja engleskog jezika, možemo zaključiti da su to djeca između osam i deset godina, te da imaju različite karakteristike i stavove od srednjoškolaca. Prema Scoot i Ytreberg (1990: 2-4), neke od karakteristika takvih učenika/ca:

- aktivno govore maternji jezik,
- znaju razlikovati činjenice od fikcije,
- vole da se igraju i bolje usvajaju gradivo ukoliko se zabavljaju,
- entuzijastični su i zainteresovani za učenje,
- koncentracija im opada veoma brzo.

Sve gore navedene karakteristike važe i za djecu u našoj ciljnoj grupi, a prema našim opažanjima djeca bolje razumiju primjenu naučenog vokabulara u izgovorenim ili napisanim rečenicama ukoliko im se riječi predstavljaju kao cjelina, a ne riječ po riječ. Smatramo da je najbolji pristup podučavanju vokabulara motivisanje djece da izgovore, speluju i upotrijebe riječ u kontekstu, a nastavnik/ca bi djeci u ovom uzrastu trebao/la da objasni značenje riječi upotrebom prethodno pomenutih oblika neverbalne komunikacije.

Jedan od sociolingvističkih aspekata koji objašnjavaju učenje jezika je i identitet. Djeca lakše uče jezik jer nemaju strah od gubljenja identiteta koji je prisutan kod odraslih. Prijetnja identitetu kod odraslih postoji čak i kod kratkoročnog ograničenog usvajanja L2, čime se može objasniti opiranje adolescenata učenju stranog jezika u okruženju gdje se govori strani jezik. Međutim ovo ne objašnjava zašto adolescenti brže napreduju u učenju L2 nego mlađa djeca. Socijalno objašnjenje usljed efekta godina je samo parcijalno (Ellis, 1994: 201).

Strani jezik se može usvajati u formalnom i u neformalnom kontekstu. Za očekivanje je da mlađi učenici/e stranog jezika prije usvoje jezik u prirodnom okruženju nego u formalnom kontekstu učionice. Učenici/e će više koristiti L2 u komunikativnim situacijama licem u lice nego u akademskom okruženju. Kao što stvarne životne situacije potvrđuju, kada se učenik/ca nađe u realnom kontekstu, ima veće mogućnosti da brže usvoji strani jezik jer ga okolnosti navode na to. Što se tiče formalnog obrazovanja, primjeri bilingvala pokazuju važnost pohađanja nastave na maternjem jeziku. Istraživanja su dokazala da djeca imigranata koja su pohađala par razreda na maternjem jeziku pokazuju bolje rezultate od djece koja su počela sa školovanjem na L2 (Ellis 1994: 201).

Pored spomenutih faktora i motivacija je značajan faktor koji utiče na usvajanje stranog jezika. Biološki faktori koji favorizuju rani uzrast za učenje L2 mogu da se prevaziđu primjerima odraslih koji su dostigli nivo jezika izvornog govornika, kao što jaka društvena motivacija.

Cilj i metodologija istraživanja

Osnovni cilj istraživanja jeste da se utvrdi da li postoje razlike između dječaka i djevojčica u usvojenosti vokabulara stranog (engleskog) jezika u ranoj fazi učenja jezika. Istraživanje je obuhvatilo 82 učenika/ca trećih razreda osnovnih škola na području opštine Doboj. Odabrani uzorak za istraživanje nije zasnovan na teoriji vjerovatnoće, odnosno u pitanju je prigodan uzorak koji sačinjavaju jedinice populacije koje su istraživaču bile na raspolaganju. Instrument upotrebljen u svrhu ovog istraživanja je *word-matching test*. Korpus je načinjen na osnovu dvadeset jedinica vokabulara (imenica, glagola, prijedloga i njihove kombinovane upotrebe) iz udžbenika¹ engleskog jezika za treći razred osnovne škole koje nastavnici/e naše ciljne grupe koriste. Prilikom odabira navedenih jedinica vokabulara nastojali smo da obratimo pažnju na različite vrste riječi i da ih upotrijebimo u testu. Slike i riječi su koncipirani tako da se značenje pojedinih jedinica vokabulara može zaključiti na

¹ Puchta, H. (2010), *Join Us*. Cambridge: Cambridge University Press i M. Grbić i Bostock, M. J. (2007), *Engleski jezik za 3. razred osnovne škole*, Istočno Sarajevo.

osnovu prikaza slike. U inicijalnoj fazi učenici i učenice obje škole, i eksperimentalne i kontrolne grupe, testirani su istim testom spajanja vokabulara sa slikama, kako bi se utvrdilo njihovo poznavanje datog korpusa. U ovoj fazi obje grupe su bile istog predznanja datog vokabulara i iste starosti.

Nakon urađenog testa u inicijalnoj fazi obje grupe uradile su test slično, bez značajnih razlika u poznavanju jedinica vokabulara. Kontrolna grupa je zatim pratila redovan nastavni proces u kome je nastavnica tokom polugodišta predstavljala i uvodila iste jedinice vokabulara koje su se nalazile u testu, a ekperimentalnoj grupi je prikazan video sa detaljno navedenim jedinicama vokabulara. Na snimku su učenici i učenice mogli/e prvo da vide gestove, stvarne predmete ili slike koji opisuju određenu riječ ili frazu. Nakon toga je na snimku izgovorena ta riječ ili fraza. Učenici/e su trebali da pogledaju video i da nakon toga sami prvo ponove pokrete, te da zatim i izgovore prikazano.

Statistička analiza usvojenosti vokabulara s obzirom na pol ispitanika

Premda smo u ispitanom uzorku imali dvije grupe, kontrolnu i eksperimentalnu, predstavićemo statističku analizu rezultata poznavanja i usvojenosti vokabulara obje grupe prema polu nakon inicijalne i finalne faze testiranja istim testom. Prije nego što statistički prikažemo rezultate inicijalnih i finalnih faza obje grupe, napominjemo da se varijable navedene u tabelama trebaju tumačiti na sledeći način:

- ne zadovoljava: učenik/ca prepoznaje 0-4 slike
- minimalno zadovoljava: učenik/ca prepoznaje 5-8 slika
- srednje zadovoljava: učenik/ca prepoznaje 9-12 slika
- vrlo dobro zadovoljava: učenik/ca prepoznaje 13-16 slika
- odlično: učenik/ca prepoznaje 17-20 slika

U narednom dijelu razmotrićemo usvojenost vokabulara kontrolne i eksperimentalne grupe u odnosu na pol, s naglaskom na finalnu fazu provjere.

Analiza rezultata usvojenosti vokabulara kontrolne grupe s obzirom na pol

U tabeli 1 možemo vidjeti da je broj učenika (dječaka) kontrolne grupe koji su vrlo dobro i odlično usvojili vokabular nezapažen. Naime, samo je po jedan učenik usvojio vokabular po varijabli ‘vrlo dobro’ i ‘odlično’.

Tabela 1: Usvojenost vokabulara kontrolne grupe u odnosu na muški pol

Varijable	Broj učenika	Procenat %
ne zadovoljava	6	28,6
minimalno zadovoljava	6	28,6
srednje zadovoljava	7	33,3
vrlo dobro zadovoljava	1	4,8
odlično	1	4,8
Ukupno	21	100,0

Na osnovu podataka iz tabele 2 možemo zaključiti da su djevojčice iste grupe mnogo bolje usvojile pojmove. Ukoliko pogledamo procentualni prikaz razlika usvojenosti vokabulara dječaka i djevojčica, možemo vidjeti da je čak 18,6% djevojčica ostvarilo bolji rezultat po varijabli “ne zadovoljava”, dok je po varijabli “odlično” 15,2% više djevojčica usvojilo 17 – 20 stavki vokabulara. Procenat usvojenosti vokabulara po varijabli “srednje zadovoljava” je približno isti za oba pola, s neznom razlikom od 1,7%.

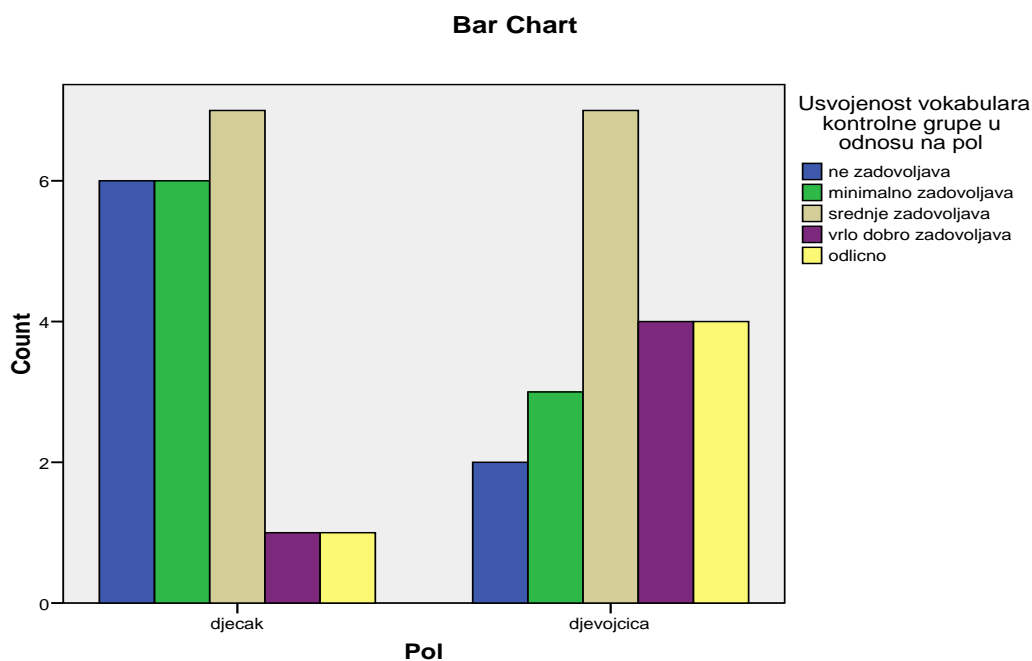
Tabela 2: Usvojenost vokabulara kontrolne grupe u odnosu na ženski pol

Varijable	Broj učenica	Procenat %
ne zadovoljava	2	10,0
minimalno zadovoljava	3	15,0
srednje zadovoljava	7	35,0
vrlo dobro zadovoljava	4	20,0
odlično	4	20,0
Ukupno	20	100,0

Postignute rezultate usvojenosti vokabulara kontrolne grupe možemo objasniti i pretpostavkom da su djevojčice vrednije i marljivije, da imaju bolje radne navike. Primjetili smo da bi kod dječaka nastavnici/e trebali/e ravijati bolje radne navike i pozitivniji stav prema učenju engleskog jezika.

Da bismo preglednije predstavili pomenute razlike u usvojenosti vokabulara kontrolne grupe u odnosu na pol, predstavimo ih i grafički kako bi uporedba bila jasnija.

Grafikon 1 – prikaz rezultata usvojenosti vokabulara kontrolne grupe u odnosu na pol



Analiza rezultata usvojenosti vokabulara eksperimentalne grupe s obzirom na pol

U narednim tabelama prikazaćemo broj učenika i učenica koji su usvojili jedinice vokabulara po prethodno pomenutim varijablama. Tabela 3 nam pokazuje da su dječaci eksperimentalne grupe postigli izuzetno dobre rezultate po varijablama "ne zadovoljava" i "minimalno zadovoljava", tj. procenat takvih odgovora je jednak nuli. Posebno je zanimljivo pomenuti to da je jednak procenat djevojčica po istim varijablama.

Tabela 3: Usvojenost vokabulara eksperimentalne grupe u odnosu na muški pol

Varijable	Broj učenika	Procenat %
ne zadovoljava	0	0
minimalno zadovoljava	0	0
srednje zadovoljava	12	54,5
vrlo dobro zadovoljava	2	9,1
odlično	8	36,4
Ukupno	20	100,0

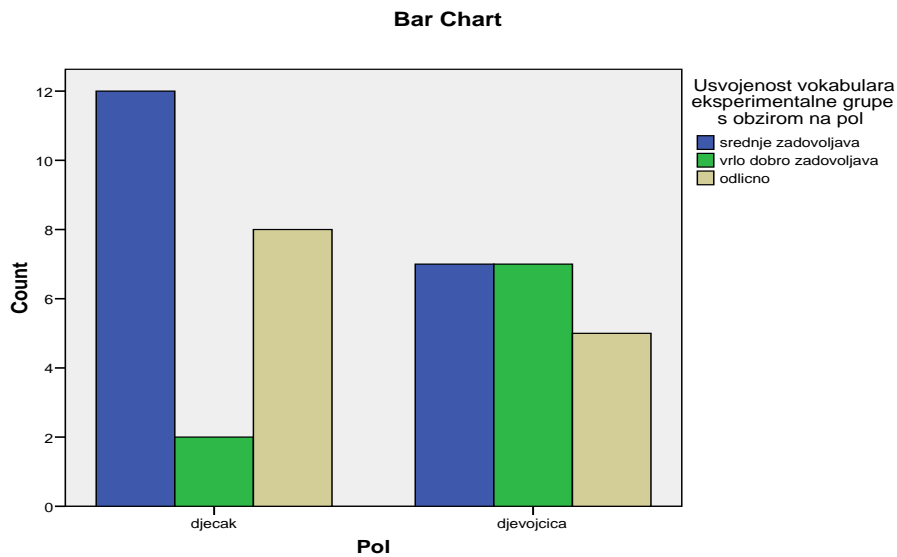
U tabeli 4 možemo vidjeti procenat usvojenosti vokabulara djevojčica. Na osnovu podataka, zaključujemo da su dječaci eksperimentalne grupe ostvarili bolji procenat usvojenosti vokabulara po varijabli "srednje zadovoljava" i to za 17,7%, djevojčice su ostvarile mnogo viši procenat usvojenosti po varijabli "vrlo dobro zadovoljava" (27,7%), dok procenat usvojenosti vokabulara po varijabli "odlično" iznosi 10,1%.

Tabela 4: Usvojenost vokabulara eksperimentalne grupe u odnosu na ženski pol

Varijable	Broj učenica	Procenat %
ne zadovoljava	0	0
minimalno zadovoljava	0	0
srednje zadovoljava	7	36,8
vrlo dobro zadovoljava	7	36,8
odlično	5	26,3
Ukupno	19	100,0

Na grafikonu broj 2 možemo vidjeti i grafički prikaz razlika u usvojenosti vokabulara eksperimentalne grupe s obzirom na pol ispitanika. Kako smo i naveli, a što se vidi i iz priloženog grafikona, dječaci su bolje usvojili vokabular po svim varijablama, osim po varijabli "vrlo dobro zadovoljava".

Grafikon 3 - prikaz rezultata usvojenosti vokabulara eksperimentalne grupe u odnosu na pol ispitanika



Navedeni grafikon daje pregled usvojenosti vokabulara eksperimentalne grupe u odnosu na pol. Vidljivo je da je veći procenat dječaka eksperimentalne grupe bolje usvojio jedinice vokabulara, dok je u kontrolnoj grupi obrnuta situacija. Smatramo da su ove razlike u grupama moguća posljedica toga što se, kako smo primjetili tokom posmatranja časova, djevojčice teže prilagođavaju na nove metode i tehnike na časovima. Kada smo počeli sa radom u eksperimentalnoj grupi, bilo nam je teže da djevojčicama objasnimo šta se od njih očekuje. Mobahova i Morganova su uočile da se učenice plaše situacija u kojima mogu da načine greške, te da takve situacije izbegavaju, iako je strah od pogreški jedna od značajnih prepreka ka dostizanju fuentnosti u jeziku. Isto tako, učenice u manjoj meri povezuju postignute uspjehe sa svojim sposobnostima, ali imaju bolje rezultate kada se radi o prezentaciji pisanih radova. Sposobnost bolje organizacije i prezentacije radova pripisuje se činjenici da su učenice savjesnije, pedantnije i više rade domaće zadatke u poređenju sa dječacima (Place, u Maubach & Morgan, 2001: 45). Autorke ističu da uzrok ovakvog ponašanja učenica vjerovatno leži u vaspitanju koje je određeno društvenim načelima (Maubach & Morgan, 2001: 45).

Zaključak

Imajući u vidu dobijene rezultate, jasno je da učenike oba pola treba podučavati različitim strategijama za učenje vokabulara, njihovim prednostima i nedostacima, ali i davati različite zadatke koji će im pružiti mogućnost da ih primjenjuju. Ipak, najvažnije je da učenici/e, kako pišu Mobahova i Morganova (Maubach & Morgan 2001: 46), spoznaju i isprave sopstvene slabosti. Jedan od najefikasnijih načina da se uoče i otklone sopstvene slabosti u učenju jeste razvijanje metakognitivnih strategija kojima se planira i prati učenje, i ocjenjuju rezultati učenja. Učenici/e na ovom nivou ne mogu pratiti sopstveno učenje, tako da je uloga nastavnika ključna; on/ona treba da motiviše i nauči učenike/ce da što uspješnije koriste sve raspoložive strategije prilagođavajući ih svom stilu učenja i datoj situaciji. Polna

razlika usvojenosti vokabulara može biti u potpunosti neutralisana ukoliko se razmotre i drugi faktori kao što su pažnja na času i rad domaćih zadataka.

Literatura

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Halpern, D. F. (2004). A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 13/4, 135–139
- Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *The Canadian Modern Language Review*, 62, 401–422.
- Marini, M. (1990). Sex and gender: what do we know? *Sociological Forum*, 5/1, 95–120
- Maubach, A., & Morgan, C. (2001). The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students. *Language Learning Journal*, 23, 41–47.
- Nyikos, M. (1990). Sex-related differences in adult language learning: socialization and memory factors. *The Modern Language Journal*, 74/3, 273–287.
- Scott, W. A. & Ytregerg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. Longman: Education Texts. Dostupno na: http://avaxhome.ws/ebooks/eLearning_book/languages/Wendy42Children.html[8. 10. 2013].
- Wallace, M. 1988. *Teaching vocabulary*. Oxford: Heinemann

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Aleksandar Novaković

Mr. sc. **Esminka Burek**
Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta SBK
Travnik, BiH
esminkab@yahoo.com

REFLEKSIJA DUHOVNIH ZAVODANA BOSANSKI KULTUROLOŠKI IDENTITET U VRIJEME AUSTRO-UGARSKE

Sažetak

Okupacija Bosne i Hercegovine od strane Austro-Ugarske nije značila samo puku zamjenu jedne vlasti drugom, nego je sa sobom donijela duboke promjene u svim oblastima društvenog života pa tako i u oblasti školstva. Austro-Ugarska je istovremeno razvijala više školskih sistema. Školstvo je imalo državni karakter, ali je isto tako bilo i konfesionalno. U okviru konfesionalnog školstva posebno mjesto zauzimaju duhovni zavodi, Nadbiskupska gimnazija u Travniku i Šerijatska sudačka škola u Sarajevu. Unutrašnja organizacija pedagoškog rada ovih duhovnih zavoda u periodu Austro-Ugarske u Bosni i Hercegovini, bila je kvalitetna, reprezentativna i efikasna, prema relevantnim kriterijima vrednovanja organizacije rada i kao takva svojevrsno je obnavljanje našeg kulturnog naslijeđa kao i doprinos kulturnoj historiji Bosne i Hercegovine.

Ključne riječi: konfesionalno školstvo, duhovni zavodi, unutrašnja organizacija, relevantni kriterijumi vrednovanja

REFLECTION OF RELIGIOUS INSTITUTES ON THE BOSNIAN CULTURAL IDENTITY IN AUSTRIA-HUNGARY

Abstract

Austro-Hungarian occupation of Bosnia and Herzegovina was not a mere replacement of one administration with another; instead, it implies profound changes in all aspects of social life, including education. Austria-Hungary had been simultaneously developing several schooling systems. Education had national attributes but it was also denominational. Religious institutes, Primate High School in Travnik and Shariah School in Sarajevo hold a special place with regards to denominational schools. Internal organisation of the pedagogical work in these religious institutes during Austria-Hungary in Bosnia and Herzegovina was of good quality, exemplary and effective, according to the relevant evaluation criteria for work organization. As such, it stands as a specific restoration of our cultural heritage as well as a contribution to the cultural history of Bosnia and Herzegovina.

Key words: denominational schools, religious institutes, internal organization, relevant evaluation criteria

U V O D

Bosna i Hercegovina kao višenacionalna i višekonfesionalna zajednica jeste i historijski i kulturno prostor dovoljno velik i sadržajno interesantan da udovolji svakoj istraživačkoj znatiželji. Stoga se neminovno nameće potreba i zadaća za proučavanjem kulturne baštine Bosne i Hercegovine u cjelini pa tako i školske kao njenog neodvojivog dijela. Cjelokupno iskustvo Bosne i Hercegovine, pa tako i tekovine školstva, a posebno unutrašnje organizacije i života konfesionalnih škola zahtijeva od nas njihovo temeljno predstavljanje nama i svijetu, čime vršimo obnavljanje kulturnog naslijeđa, a što je svojevrsan doprinos kulturnoj historiji Bosne i Hercegovine. Austrija je svojom prosvjetnom politikom raskinula sa jednim sistemom školstva koji je trajao skoro pet stoljeća uspostavivši

novi koji je odražavao sistem vlasti. «U školstvu se provode temeljne promjene ne osvrćući se mnogo što je bilo ranije. Promjene se ogledaju u organizaciji i sistemu školovanja, u području nastavnih planova i programa, udžbenika, školovanju učitelja i dr...¹ Za ovaj period posebno je značajan položaj konfesionalnih škola s obzirom da je austrougarska vlast imala negativan odnos prema ovim školama. Prije okupacije školstvo je imalo konfesionalni karakter, turska vlast je bila veoma tolerantna prema ovim školama. Nova vlast nije pokazivala razumijevanje za ove škole, pa ih ukida i pretvara u državne. Međutim, zbog specifičnog višekonfesionalnog okruženja i ravnoteže odnosa Austro-Ugarska je morala popustiti, pa su pojedine škole zadržane pa čak otvorene i nove. Takav odnos austrougarske vlasti imamo u slučaju duhovnih zavoda kao najtipičnijih konfesionalnih škola, po programima i obrazovno-odgojnim zadacima. Duhovnim zavodima nazvane su tri konfesionalne škole: Srpsko-pravoslavna bogoslovija u Sarajevu koja je kasnije preseljena u Reljevo, Nadbiskupska gimnazija u Travniku i Šerijatska sudačka škola u Sarajevu. Putem ovih škola režim je ispunjavao svoju politiku i očekivao podršku ako ne svećenstva u cjelini, onda njenog rukovodstva.

Upravo ovaj rad ima namjeru da predočavanjem podataka iz unutrašnje organizacije ovih škola i evaluacijom prema relevantnim kriterijima i elementima efikasnosti organizacije rada škole ukaže na stvarni značaj i mjesto koje takvoj unutrašnjoj organizaciji pripada, a što je svojevrsno obnavljanje našeg kulturnog naslijeđa kao i doprinos kulturnoj historiji Bosne i Hercegovine.

MJERILA I KRITERIJI EFIKASNOSTI ORGANIZACIJE RADA ŠKOLE

Jedno od veoma bitnih pitanja sa teorijskog i praktičnog aspekta jeste i utvrđivanje kriterija na osnovu kojih se mjeri efikasnost unutrašnje organizacije nekog sistema. Bez preciznih i valjanih kriterija nije moguće procjenjivati jesmo li odabrali najbolje pristupe i organizacione modele u ostvarivanju postavljenih ciljeva.

Danas je općeprihvaćeno stajalište da evaluacija efikasnosti organizacije rada škole treba obuhvatati devet ključnih faktora, da bi bila sveobuhvatna i valjana, a to su: potrebe, informiranje, komunikacija, odlučivanje, sistem, inovacije, planiranje i programiranje, evaluacija, tehnologija. Ovi faktori, osim što predstavljaju ključne elemente koji se mjere i procjenjuju kod evaluacije efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole, oni predstavljaju i osnovne determinante za modeliranje efikasne organizacije pedagoškog rada škole.

Potrebe i efikasnost organizacije pedagoškog rada škole

Potrebe kao faktor efikasnije organizacije rada škole imaju velik značaj u pedagoškom radu. Jedan je kvalitet učenja iz potreba, a potpuno drugi zasnovan na prisili. Ako nastavnici žele da se obrazuju i stručno usavršavaju, onda će im ove aktivnosti postati i željene i tražene. Programi stručnog usavršavanja koji su zasnovani na potrebama nastavnika, ostvarivat će se kvalitetnije i lakše. Zato je jedan od značajnih zadataka pedagoškog rada i njegovog

¹ Bevanda, M.(2001): Pedagoška misao u Bosni i Hercegovini 1918-1941., Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, str.43

programiranja upravo u tome da se potrebe učenika permanentno istražuju, te da se odgojni rad i unutrašnja organizacija škole usklađuju s tim potrebama.

U planiranju organizacije pedagoškog rada škola mora polaziti, ne samo od društvenih, nego i od ličnih potreba učenika, mora te potrebe međusobno povezivati i usklađivati, imajući u vidu da se osobne potrebe formiraju pod jakim utjecajem društvenih i da društvene potrebe ne mogu biti nezavisne od potreba pojedinaca koji čine to društvo.

Sistem informiranja kao faktor efikasne organizacije pedagoškog rada škole

Riječ informacija je latinskog porijekla, a označava obavještenje, izvještaj, novost. Kad nastavnik izlaže ili objašnjava novo nastavno gradivo, za učenike je to informacija, oni saznaju nešto za njih novo i to znanje je, zapravo, informacija. Informacija kao osnov za donošenje odluka koristi se u svim oblastima ljudskog rada. Ali informacija je i temelj učenju ponašanja i njegovoj korekciji.

Da bi informiranje bilo u funkciji usmjeravanja ukupne aktivnosti škole, u školi treba obezbijediti neprekidni protok informacija, koje su neophodne za planiranje, odlučivanje, rukovođenje i neposredni odgojno-obrazovni rad. Naravno, da informiranje u sferi odlučivanja i rukovođenja u školi ne treba shvatiti u formi administrativnog komandovanja, već kao suštinski dio pedagoškog procesa koji se sastoji od nastavnikovih odluka, odluka o izboru oblika i sadržaja nastavnog rada, o kontroli procesa, o rukovođenju i drugim elementima.

Komunikacija kao determinanta efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole

Općenito uzevši, komunikacija se može definirati kao općenje, prenošenje i razmjena nekih sadržaja. Psihološki gledano, komunikacija se ostvaruje među ljudima, verbalno i neverbalno, pomoću znakova i tehničkih sredstava, izravno ili na udaljenosti.²

U nastavnom se procesu mora stalno težiti da učenik ne bude u poziciji samo primatelja informacija, jer će on time postati objekt, a ne subjekt, nastave. Zato učenike treba trajno poticati da budu što više u ulozi davatelja informacija, da postavljaju pitanja, da daju odgovore, da učestvuju u raspravi i sl.

Odlučivanje i njegov značaj za efikasnost organizacije pedagoškog rada škole

Brojne teorije organizacije rada ističu značaj odlučivanja i njegovu tijesnu povezanost sa *upravljanjem* i *rukovođenjem* kao dvije važne dimenzije organizacije. Upravljanje se uglavnom odnosi na donošenje strateških odluka, dok rukovođenje obezbjeđuje provođenje i kontrolu efekata tih odluka. Teorija odlučivanja je najmlađa od svih teorija koje se bave organizacijom.

U načelu, u procesu donošenja odluka o unutrašnjoj organizaciji pedagoškog rada škole, sa ciljem poboljšanja njene efikasnosti, trebalo bi uvažiti nekoliko ključnih momenata:

² Obradović, J. (1982): Psihologija i sociologija organizacije, «Školska knjiga», Zagreb, str. 53.

- a) potrebe učenika, kao subjekta odgojno-obrazovnog rada, pri čemu treba voditi računa o uzrasnoj dobi, ekonomskim, socijalnim, kulturnim, tradicijskim, religijskim i drugim osobitostima uže i šire društvene sredine,
- b) prioritetnu i vodeću ulogu i značaj pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanstvenih načela i dostignuća,
- c) poštivanje hijerarhijske strukture unutrašnje organizacije: svaka hijerarhijska razina treba imati definiran domen u pravima odlučivanja, ali i odgovornost i obaveze u realizaciji donesenih odluka.

Odlučivanje kao faktor efikasnosti unutrašnje organizacije pedagoškog rada škole ne treba shvatiti kao zasebnu i potpuno samostalnu determinantu. Odlučivanje je u vrlo tijesnoj povezanosti sa svim ostalim faktorima efikasnosti: planiranje, informiranje, inovacije, tehnologija rada i dr.

Škola kao sistem i efikasnost njene organizacije

Sistemska teorija, odnosno, sistemski pristup evaluaciji efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole polazi od osnovnih elemenata teorije sistema. Sistem je vrlo široka kategorija i kao opći pojam koristi se u svim znanostima. Prema svom funkcioniranju ili ponašanju sistemi se dijele na *determinirane* i *stohastične*. Determiniranost, kao opća filozofska kategorija, označava takvu povezanost među pojavama, gdje određena promjena kod jedne pojave nužno dovodi do pouzdano poznate promjene kod neke druge pojave. Dakle, gdje je determiniranost prisutna, promjene i ishodi se mogu pouzdano predvidjeti. Determinirani sistemi su, prema tome, takvi sistemi gdje se na osnovu stanja sistema u jednom trenutku može pouzdano predvidjeti njegovo stanje u nekom drugom kasnijem trenutku. U stohastičnom sistemu nema takve određenosti. Stohastika, kao termin iz grčkog jezika, izvorno označava vještinu pogađanja, predviđanja onog što je vjerojatno, ali ne i nužno, obavezno. Stohastični sistemi su vrlo kompleksni. Kod njih su veze među elementima složene i teško sagledive, kod njih se ne mogu izvoditi potpuno precizni i pouzdani zaključci, već se odluke donose uz određen stupanj vjerojatnosti.

Obrazovanje kao cjelovit sistem i škola kao njegov podsistem spadaju u stohastične sisteme. Organizacioni sistem škole kroz sistematsko planiranje i stalnu povratnu informaciju postaje manje stohastičan. Dakle, kao bitan kriterij u evaluaciji efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole neophodno je utvrditi u kolikoj mjeri se škola, kao sistem, približila determiniranom sistemu. Organizacija rada škole u kojoj apsolutno dominiraju samo elementi stohastičnog sistema ima niži stupanj efikasnosti.

Inovativnost kao determinanta efikasnosti organizacije rada škole

U svim oblastima ljudskog rada inovativnost je uvijek u funkciji kvaliteta i efikasnosti. Prema Džonu Denisonu program pripreme mladih za život i rad treba da se zasniva na općeobrazovnim komponentama, od kojih su najvažnije:

- a) komunikacijske sposobnosti,
- b) kritičko mišljenje,
- c) osposobljenost za interakciju u međuljudskom općenju,

- d) osposobljenost za donošenje odluka i
- e) etičke vrijednosti.

Školski programi koji ne obezbjeđuju ove općeobrazovne komponente ne mogu udovoljiti zahtjevima potrebnog kvaliteta.

Inovativnu školu karakterizira nekoliko ključnih obilježja: u njoj se stalno istražuje i eksperimentira, u njoj se primjenjuju raznovrsni oblici i metode rada, nastoje se što više misaono aktivirati učenici, maksimalno se uvažavaju sposobnosti, potrebe i interesi učenika, odnosi nastavnik-učenik su dominantno kooperativni, svi učesnici odgojno-obrazovnog procesa stalno imaju povratnu informaciju o efikasnosti tog procesa. Škola u kojoj vlada antiinovacijska klima ne može imati efikasnu organizaciju pedagoškog rada.

Planiranje kao faktor efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole

Planiranje kao aktivnost sreće se u svakoj ljudskoj djelatnosti. Planiranje je, općenito, najefikasniji način djelovanja pojedinačnih faktora s ciljem da ukupan rezultat djelovanja organizacije ili pojedinca bude što bolji. U školi se smišljeno projektiraju nastava i vannastavni rad i precizno artikulira cjelokupna školska aktivnost, pa je planiranje jedna od osnovnih karakteristika školske organizacije.

U najtješnjoj povezanosti sa planiranjem u pedagoškom radu je **programiranje**, koje predstavlja užu pojam od planiranja, a osnovni mu je cilj operativna razrada i konkretizacija pojedinih planskih elemenata u skladu sa uvjetima realizacije. U procesu planiranja i programiranja primarna aktivnost je **odlučivanje**. Planiranje se, zapravo, svodi na donošenje odluka o tome:

- **šta** (popis poslova i aktivnosti),
- **ko** (raspored poslova svim zaposlenima),
- **kada** (vremenska dinamika organizacije) i
- **kako** (selekcija sadržaja, sredstava, metoda i oblika rada) će se nešto uraditi.

Kada se pedagoška organizacija rada škole vrednuje sa aspekta planiranja i programiranja, kao kriterija i determinante efikasnosti te organizacije, neophodno je sagledati koliko su u planiranju i programiranju uvažavani temeljni principi ove aktivnosti: princip realnosti, princip konkretizacije, princip racionalizacije, princip selektivnosti, princip integralnosti. Ako u školi ne postoji razrađen sistem planiranja i programiranja svih vidova rada, ako ta aktivnost nije urađena uz uvažavanje temeljnih principa, ako program ne udovoljava metodološkim zahtjevima i ne služi osnovnim namjenama i funkcijama, organizacija pedagoškog rada škole ne može biti efikasna. Zato se planiranje i programiranje uzima kao relevantan faktor i determinanta u evaluaciji efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole.

Evaluacija kao determinanta efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole

U školi, u kojoj se odvija planski proces odgoja i obrazovanja, kao i kod svakog drugog planskog procesa, procjenjuju se i vrednuju ostvareni rezultati. Škola, također, oduvijek prati, kontrolira i vrednuje svoj rad, ali i društvo vrednuje i ocjenjuje rad škole.

U školi se evaluacija ili vrednovanje vrši u dva osnovna segmenta:

- a) ocjenjivanje, vrednovanje i mjerenje učenikova postignuća u odgojno-obrazovnom procesu,
- b) evaluacija programa i njegove realizacije: kvalitet nastavnog programa, njegova prilagođenost psiho-fizičkim mogućnostima učenika, kvalitet nastavnog rada, kvalitet upravljanja i rukovođenja organizacijom rada i sl.

Kada se evaluacija uzima u obzir kao faktor efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole, onda objektivno treba sagledati, analizirati, istražiti i utvrditi da li je i koliko je vrednovanje u toj školi u svim svojim aspektima u funkciji podizanja efikasnosti unutrašnje organizacije rada te škole.

Nastavna tehnologija kao faktor efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole

Tehnologija kao pojam, u općem najširem značenju, predstavlja način odvijanja nekog radnog procesa, pri čemu čovjek koristi velik broj različitih tehničkih sredstava, uređaja i medija. Tehnologija u svoje pojmovno značenje uključuje materijalne uređaje, planiranje, organizaciju i evaluaciju ostvarenih rezultata.

Nastavni proces se tehnološki mijenjao, razvijao i unapređivao. I u tom procesu nastavnik, kao ljudski faktor, mijenjao je svoju ulogu. Nastavnik u odgojno-obrazovnom procesu ima veliki broj uloga. On planira, organizira i upravlja odgojno-obrazovnim procesom. On je i davatelj i prenositelj informacija, izvor znanja (doduše, ne i jedini), evaluator i ocjenjivač i tog procesa i učenikovog postignuća, a nadasve i odgajatelj.

Ukratko, kada se kao faktor efikasnosti organizacije pedagoškog rada škole analizira tehnologija nastavnog i uopće odgojno-obrazovnog procesa u školi, potrebno je sagledati sve ove uloge koje ima nastavnik kao ključni faktor u tehnologiji rada škole.

METODE I POSTUPCI ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju temeljna metoda je historijska metoda. Kroz ovo istraživanje, ovom metodom nastojalo se doći do što više izvora i što više odgovarajućih, reprezentativnih tekstova. Uz historijsku metodu korištene su i, deskriptivna metoda, metoda teorijske analize i metoda analize pedagoške dokumentacije. U istraživanju, prikupljanju i sređivanju podataka, te interpretaciji rezultata korišteni su slijedeći istraživački postupci: analiza i sinteza, indukcija i dedukcija, komparacija i analogija.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

NADBISKUPSKA VELIKA GIMNAZIJA U TRAVNIKU

Školska zgrada

Nadbiskupska gimnazija u Travniku osnovana je 1882. Prva zgrada ove gimnazije bila je u većoj muslimanskoj kući, koja je imala prizemlje i sprat. U školi su bili smješteni učenici i profesori. Međutim, odmah se pristupilo izgradnji nove gimnazijske zgrade, čija je gradnja trajala od 1882. do 1889. godine. Školska zgrada građena je u više etapa, a izgrađena je u obliku dvospratnog četverougaoznog bloka. Plan za izgradnju napravio je tada poznati

arhitekta Ivan Holc. Glavna zgrada potpuno je završena 1889. godine a pomoćni objekti dograđivani su i završeni 1892. godine.

Novosagrađena zgrada, raskošna i reprezentativna, duga 72 metra, a široka 54 metra bila je veća i od sarajevske vladine palače. «Kladili se sa Sarajlijama da je travničko sjemenište, veće od sarajevske vladine palače. I dobiše okladu...Sama za se, odasvud vidljiva, zelenilom okružena, te sa svojim skladnim razmjerima, ukusnim pročeljem i prijaznim zvonikom ugodno se svakoga dojima.»³ Kada joj je stavljena zelena fasada nastala je i anegdota.⁴

Škola je posjedovala: zemljopisno-povijesnu zbirku, minerološko –geološku zbirku, fizikalni kabinet, arheološki muzej, knjižnice, internat, vrt i igralište, dvoranu za produkcije.

Sredstva za finansiranje škole obezbjeđivala je Zemaljska vlada iz budžeta. «Izdržavanje škole kao i obezbjeđenje besplatne hrane, stana i odijevanja u internatu za učenike koji su se orijentali za crkvenu službu, podmirivala je u cjelini Zemaljska vlada.»⁵

Učenici

Uz unutrašnje škola je imala i vanjske đake koji su bili drugih konfesija. Među nekatolicima bilo je jevreja, pravoslavnih, vrlo malo protestanata, muslimana nešto kasnije.

Bez obzira na multikonfesionalnost među učenicima je vladalo drugarstvo, kolegijalnost i vjerska tolerancija. «Razmirica radi vjere nikada nije bilo.» Što se tiče brige za život i rad vanjskih đaka ona je bila izuzetna iako su oni dolazili iz svih krajeva Bosne i Hercegovine pa i šire i sve je bilo u dogovoru sa prefektom.

Frekvenciji đaka se kretala od 67 đaka školske 1914/15. kada je bila najmanja do 294 đaka školske 1910/11. kada je bila najveća. Broj đaka bio je raspoređen u 8 godišta. U periodu od 1890. - 1918. iz ove škole izišla su 294 maturanta. Od ukupno 294 maturanta koji su položili svoju abituru između 1890. – 1918. bili su 274 katolici, od toga 112 kasniji katolički svjetovni svećenici, 11 židovi, 8 srpsko-pravoslavnih i 1 musliman (Muharem Hadžialić, rođen u Travniku, matura 1905.)

Nastavni plan

Prvi Nastavni plan Nadbiskupske velike gimnazije u Travniku obuhvatao je:

- **Obavezno jezičko područje:** hrvatski, grčki, latinski i njemački jezik.
- **Općeobrazovno područje:** vjeronauka, zemljopis i povijest, matematika, prirodne nauke, filozofijska propedeutika i kaligrafija.

U pojedinim godištima ukupni sedmični broj sati iznosio je: u I 25, u II 25, u III 26, u IV 26, u V 26, u VI 26, u VII 28 i u VIII 28, ukupno 210 sati sedmično. Preko polovine (124 sata) pripadalo je jezičkom području i to 78 sati klasičnim jezicima (latinskom i grčkom) kojima se posvećivalo najviše vremena i pažnje. Ostalim predmetima pripadalo je 86 sedmično, među

³ Travnička spomenica 1882-1932.,(1932): Sarajevo, str. 124

⁴ Naime, neki musliman je izjavio: « Aferim, sad vrijedi jedan milion više.», isto djelo, str. 58

⁵ Papić, M. (1972): Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austro -Ugarske okupacije, Sarajevo, str.123

njima najviše matematičari, 23 sata. Tokom ovog perioda Nastavni plan bio je stabilan, nije se mijenjao.

Nastavna metoda

Nastavna metoda po kome su bile prepoznatljive isusovačke gimnazije, pa tako i Nadbiskupska gimnazija u Travniku, bio je «Ratio studiorum». Pedagoško blago koje je posebno koristila travnička gimnazija u nastavnom procesu jesu tzv. *A d m i n i c u l a - P o m a g a l a*. Ratio studiorum tako naziva sve razne metode, vježbe, priredbe u školi i izvan škole, čija je svrha da nastava bude što uspješnija. Za nastavni proces veoma je značajno spomenuti i koncertaciju, tj. nadmetanje riječima. « Koji put preko godine priređuje se i koncertacija pred gostima. Očevidna je razlika još u višim razredima između đaka, koji su koncertirali, i koji nijesu.»⁶

Ispiti i ocjenjivanje učenika

U Nadbiskupskoj velikoj gimnaziji u Travniku organizirali su se sljedeći ispiti: semestralni ispiti, premjesni ili prelazni ispiti, ispit «purificiranih» đaka“, «mala matura», ispit zrelosti ili viši tečajni ispit.

Iz podataka Imenika učenika vidi se da se ocjenjivalo slijedeće: napredak u nauci, čudorednost, marljivost, vanjsko lice pismenih sastavaka.

Ocjene su bile opisne i to:

 Za napredak u nauci: izvrstan, pohvalan, dostatan, dovoljan, nedovoljan;

 Za marljivost: neumorna, ustrajna, dostatna, dovoljna;

 Za čudorednost: uzorna, pohvalna;

 Za opći red napretka: prvi red, prvi s odlikom, s odlikom, drugi red;

 Za vanjsko lice pismenih sastavaka: čisto, uredno, liepo, neuredno;

Na semestralnim svjedodžbama vrlo značajna je bila lokacija koja je mnogo više govorila u duhovnom smislu o đaku nego sama svjedodžba.

Nastavno osoblje

Status nadaleko čuvene i dobre škole Nadbiskupska gimnazija u Travniku dobila je zahvaljujući nastavnom osoblju. «Profesori su bili redovnici-isusovci, svestrano obrazovani, izgrađene ličnosti, dobro pripremljeni za pedagoški rad, kao i dobra organizacija rada u školi, te neprekidno usavršavanje nastavnika bila je tajna uspjeha ove škole. Profesori su poznavali strane jezike, prošli i upoznali više zemalja, očitovali darovitost za rad s mladim ljudima.»⁷ Među nastavnicima bilo je i onih koji su se uz školski bavili i naučnim radom pa je bilo i onih koji su imali doktorate. Kao naučnici istakli su se: Erik Brandis, Aleksandar Hoffer, Ivan Kujundžić, Jakov Krajnović i Karlo Zabeo.

⁶ Travnička spomenica 1882-1932, (1932): Sarajevo, str. 168

⁷ Bevanda, M.(2001): Pedagoška misao u Bosni i Hercegovini 1918-1941., Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, str. 92

ŠERIJATSKA SUDAČKA ŠKOLA U SARAJEVU

Školska zgrada

Školska zgrada projektovana je kao prizemna. Ona obuhvata zajedničku veliku trpezariju, 5 potrebnih učionica i sobu za molitve (džamiju). Prvi sprat čeoane strane sadrži, osim kancelarije i sobe za sjednice, sobu za nastavna sredstva, sobu za profesora- samca i sobu za poslužitelja - samca. Ispred prostorija koje se ne nalaze u parteru nalazi se prekrivena galerija sa stubovima u obliku luka koja vodi duž čitavog ruba dvorišta. Ona omogućava prilaz pomenutim prostorijama zgradi za stanovanje, prvom spratu školske zgrade kao i izlaz iz čitave zgrade. U dvorištu zgrade nalazi se bunar za religijsko pranje.⁸ Škola je posjedovala: knjižnicu, zbirku za geografiju i povijest, zbirku za prirodopis, fiziku i kemiju, zbirku za geometriju.

Finansiranje i izdržavanje škole bilo je regulirano Štatutom škole za šerijatske suce. Škola za šerijatske suce bila je pod nadzorom i kontrolom Zemaljske vlade i izdržavala se iz zemaljskih sredstava.

Učenici

Organizacija Šerijatske sudačke škole u Sarajevu bila je određena *Štatutom o ustrojstvu škole za šerijatske suce*. Đaci Šerijatske sudačke škole su r e d o v i t i. Njih prima u zavod zemaljska vlada sporazumno s Reis-ul-ulemom na predlog nastavnčkog zbora. Redoviti su đaci:

- a) unutrašnji, koji uživaju besplatno mjesto, ili plaćaju za svoju opskrbu u zavodu
- b) spoljašnji, koji se uzdržavaju o svom trošku i stanuju u privatnim stanovima.

Pored detaljnih odredaba za pojedine prilike života u zavodu, treba da imaju na umu ova opća pravila:

- a) da nastoje razvijati u sebi volju za sticanje nauke i raširivanje stečenog znanja u školi,
- b) da se usavršavaju etički i moralno u duhu Islama i tako razvijaju svoj značaj za javni život i svoj poziv.

Frekvencije đaka Šerijatske sudačke škole u Sarajevu kretala se od 28 đaka školske 1907/8. i 1908/9. kada je bila najniža do 55 đaka školske 1912/13. kada je bila najviša. Ovaj broj đaka bio je raspoređen na 5 godišta.

U periodu od 25 godina, tj. od 1892. kada izlazi prva generacija apsolvenata do 1917. godine ova škola imala je 209 apsolvenata. Od 209 apsolvenata stupilo je u:

- državnu službu 144 (šerijatsko-sudačku 119, sudačku 5, političku 7, školsku 9, vojnu 4);
- autonomnu službu 19 (vjersko-vakufsku 13, općinsku 4, bankovnu 2)
- nije stupilo još u službu 47

⁸ Nakičević, O.(1998): Historijski razvoj Fakulteta islamskih nauka, Sarajevo., str. 48

Od 209 apsolvencata produžili su školovanje 34 (15%) i to: 1 u Azharu u Kairu, 1 u «Medresetul-mutehassisinu», 4 u drugim medresama Carigrada, a 28 na sveučilištu (27 pravo i 1 filozofiju) u Zagrebu, Budimpešti i Debrecinu.⁹ Svi absolventi bili su iz Bosne i Hercegovine.

Nastavni plan

Prvi nastavni plan Šerijatske sudačke škole u Sarajevu imao je 15 predmeta. Obuhvatao je stručno o općeobrazovno područje.

U pojedinim godištimu ukupni sedmični broj sati iznosio je u I 20, II 22, III 22, IV 21 i u V 23 što sve ukupno čini 108 sati sedmično. Preko polovice (57 sati) otpadalo je na pravne predmete što znači da se pravu najviše posvećivalo pažnje, jer je svrha škole bila da priprema kandidate za šerijatske suce. Nastavni plan Šerijatske sudačke škole mijenjao se više puta i to Naredbama Zemaljske vlade.

Do značajnije promjene u Nastavnom planu dolazi 1916. godine. Ovim Nastavnim planom predviđeno je 17 predmeta sa 157 sati sedmično. U odnosu na prvi Nastavni plan ukupan broj časova na sedmicu povećan je za 49 sati. Za ovaj Nastavni plan značajno je da je njime naznačeno jezičko područje i to: arapski jezik sa ukupno 25 sati, turski sa ukupno 13 sati i srpskohrvatski sa 17 sati što je sveukupno 55 sati sedmično. Ako bismo govorili o odnosu općeobrazovnih i stručnih predmeta po satima, onda bi to bilo 99 sati prema 58 u korist općeobrazovnih, što ukazuje pomjeranje težišta sa stručnih na opće predmete i to značajno.

Nastavna metoda

Za poziv šerijatskog sudije veoma bitan bio je bosanski (srpskohrvatski) jezik. Govornišтво i pismenost bili su sine qua non. Stoga se govornim i pismenim vježbama davalo izuzetno mjesto. Vježbalo se pravilno i razgovijetno čitanje, čitali su se različiti sadržaji, od epskih do historijskih i prirodopisnih. Čitali su se članci i pjesme. Radila se proza kojom se ukazivalo na ljepotu jezika, eventualne nedostatke a u poeziji se ukazivalo na stilske figure i njihov značaj.

Svrha ovakvog načina rada bila je poznavanje najrazličitijih djela u srpskohrvatskoj književnosti kroz vlastito čitanje kao i razlikovanje pojedinih vrsta pjesničkih i proznih oblika. Konačna svrha bila mu je stvoriti, razviti i ojačati interes za vrsna pjesnička djela, kao i razvijanje rodoljubivog osjećanja na osnovu narodne književnosti.¹⁰

Ispiti i ocjenjivanje učenika

U Šerijatskoj školi organizirali su se na početku školske godine prijemni i na kraju školske godine zaključni ispiti. Na **prijemnom ispitu** kojem je predsjedavao reis-ul-ulema ili njegov zamjenik polagali su se sljedeći predmeti: arapski jezik, bosanski jezik i računstvo.

⁹ Izvještaj Šerijatske sudačke škole u Sarajevu od osnutka do kraja školske 1916/17, (1917): Sarajevo, str. 107

¹⁰ Tridesetogodišnji izvještaj Šerijatske sudačke škole u Sarajevu, (1917): Sarajevo, str. 36 i 37

Na kraju školske godine održavao se u svakom razredu **zaključni ispit** u prisustvu vladina povjerenika i pod predsjedanjem reis-ul-uleme ili njegova zamjenika. Pitomcu koji je završio s uspjehom sve razrede izdaje se konačna svjedodžba, kao dokaz da je sposoban da pristupi ispitu za šerijatske sudije. Poslije položenog ovog ispita, svršeni pitomci ove škole imali su prednost među jednakim moliteljima da budu imenovani za šerijatske sudije.

Ravnateljstvo škole na vrijeme je o svemu informiralo Vladu. Na kraju školske godine dostavljalo joj je na uvid «Sposobnik» koji je bio mišljenje o učenicima V godišta koji su završili školovanje.

Nastavno osoblje

Nastavnici u ovoj školi bili su osobite i važne ličnosti, veoma obrazovani, dobri poznavaoци orijentalnih jezika, naučni radnici sa doktorskim titulama.

Iz redova profesora ove škole bili su trojica reis-ul-ulema: Hadži Mehmed Tevfik ef. Azabagić, hafiz Sulejman ef. Šarac, Hadži Mehmed Džemaludin ef. Čaušević. Od profesora u ovoj školi važno je spomenuti dvojicu istaknutih, bošnjačkih književnika Osmana Nuri Hadžića i Edhema Mulabdića. Obojica su, Hadžić kroz romane *Bez svrhe* i *Bez nade* i Mulabdić kroz roman *Zeleno busenje* pokazali izuzetan književni talenat i prosvjetiteljske ideje. Značajna imena među profesorima bila su: Ibrahim Sirri ef. Zafranija, Sejfulah ef. Prohić, Hadži Mehmed Džemaludin ef. Čaušević, Abdulah ef. Prešljo, Josip Milaković, Emilijan Lilek, dr. Milan Prelog, dr. Jozo Dujmušić, dr. Josip Goldberg, dr. Eugen Sladović itd.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Nadbiskupska gimnazija i Šerijatska sudačka škola po svojoj organizaciji bile su duhovni zavodi. Uz to one se bile i svjetovne škole. Nadbiskupska gimnazija bila je škola općeg smjera a Šerijatska sudačka škola stručnog smjera. Nadbiskupska gimnazija obrazovala je za svjetovno svećenstvo a Šerijatska sudačka škola za sudijsku službu.

Nadbiskupska gimnazija u Travniku i Šerijatska sudačka škola u Sarajevu imale su reprezentativan školski prostor. Zgrade ovih dviju škola projektovane su po arhitektonskim rješenjima a strukturu školskih prostorija prema namjeni i funkciji sačinjavali su: kabineti, učionice, biblioteke, prostorije za profesore, pomoćne prostorije, školska dvorišta i vjerski objekti. Stoga se može zaključiti da su sa aspekta opremljenosti ispunjavale relevantne kriterije za efikasnu organizaciju pedagoškog rada.

Život škola bio je uređen pravilima. Obe škole bile su internatskog tipa, tj. imale su unutrašnje i vanjske đake. Status i jednih i drugih bio je utvrđen pravilima kao i prava i dužnosti. Unutrašnji đaci uz pravila škole morali su se pridržavati i pravila internata koja su bila u formi dnevnih aktivnosti. Dnevne aktivnosti omogućavale su tjelesnu i duhovnu relaksaciju. Međutim, vanjski đaci nisu bili prepušteni sami sebi nego su bili pod stalnim nadzorom svojih profesora. U Nadbiskupskoj gimnaziji sastav đaka bio je multinacionalan i multikonfesionalan a nastavnici su bili isusovci. U Šerijatsku sudačku školu mogla su se upisati samo

muslimanska djeca a sastav nastavnog osoblja bio je multinacionalan i multikonfesionalan. Ovaj podatak pokazuje da su ove škole osim široke naobrazbe, razvijale demokratski duh, duh tolerancije, suživota, uvažavanja drugog i drugačijeg.

Pitanja položaja, prava i obaveza učenika ovih škola sa aspekta potreba, komunikacije, odlučivanja i informiranosti kao kriterija efikasnosti organizacije pedagoškog rada bila su kvalitetno uređena i riješena.

Moderno koncipirani nastavni planovi i nastavne metode omogućavali su bogatstvo informacija, znanja, komunikaciju, praktičnu primjenu znanja. Saradnja učenika i nastavnika kroz razgovor, demonstraciju, pisane radove, čitanje i rad na tekstu značila je kvalitetu koja je bila spoj afirmacije nastavnika, saznajne i praktične aktivnosti učenika. Nastavni planovi ovih škola omogućavali su uspješno dalje školovanje na bilo kom fakultetu. Svršenici ovih škola studirali su u evropskim zemljama i šire. Iz navedenog, evidentno je da su planiranja i programiranja u ovim zavodima imali važnu ulogu kao relevantni faktori i determinante pedagoškog rada.

Obje škole imale su prijemne i zaključne ispite na početku i na kraju školske godine. Ispitalo se komisijski. Nadbiskupska gimnazija imala je dvosemestralnu organizaciju nastave a Šerijatska sudačka škola kvartalnu.

Škole su imale slobodne dane, raspust obično u ljetnim mjesecima (juli i august) a nije se radilo ni u vrijeme vjerskih praznika. Sistem ocjenjivanja bio je kao i u državnim školama a ocjenjivalo se: opći red napretka, marljivost i vladanje; s tim što je Nadbiskupska gimnazija u svjedodžbama imala i «lokaciju» koja je o đaku više govorila nego cijela svjedodžba. Dakle, planiranje, programiranje i vrednovanje u svim aspektima bili su u funkciji podizanja efikasnosti pedagoškog rada.

Nadbiskupska gimnazija bila je organizirana po uzoru na ostale isusovačke gimnazije u Evropi. Kao isusovačke gimnazije imala je isti metod «ratio studiorum», čiji je osnovni cilj bio solidna formalna naobrazba. Za postizanje tog cilja izabrana su najpodesnija sredstva i to klasična naobrazba i skolastična filozofija. Izuzetan značaj isusovci su davali racionalnoj organizaciji naobrazbe, vježbanju, ponavljanju, govorništvu, samostalnom radu i razmišljanju što je bio i slučaj u Nadbiskupskoj gimnaziji. Šerijatska sudačka škola bila je organizirana po uzoru na slične zavode kod Arapa. Na prvom mjestu bile su «tradicionalne» znanosti, teologija i šerijatsko pravo, a potom «znanosti razuma», tj. cjelokupna znanost dijelila se na vjerske i svjetske znanosti. Iz navedenih činjenica jasno je da su ove škole bile inovativne i kao takve imale efikasnu organizaciju.

Status elitnih i reprezentativnih škola Nadbiskupskoj gimnaziji i Šerijatskoj sudačkoj školi, između ostalog, obezbijedio je i nastavni kadar. Profesori su bili svestrano obrazovane ličnosti, dobro pripremljeni za pedagoški rad kao i dobru organizaciju rada u školi. Profesori su poznavali strane jezike, prošli i upoznali mnoge zemlje i posjedovali darovitost za rad s mladim ljudima. Visoke škole završavali su u inostranstvu: Beču, Bratislavi, Carigradu, Kairu. Mnogi od njih bavili su se naučnim radom i bili izuzetne ličnosti u vjerskom životu.

Ovi podaci upućuju na zaključak da je nastavno i rukovodno osoblje u ovim školama bilo po općoj pedagoškoj informiranosti i educiranosti, kvalitetno i visoko stručno osposobljeno, te pokazivalo visoku inventivnost i profesionalnost u svom radu.

LITERATURA

Bevanda, M.(2001): *Pedagoška misao u Bosni i Hercegovini 1918-1941*,

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo

Izveštaj Šerijatske sudačke škole u Sarajevu od osnutka do kraja školske 1916/17, (1917): Sarajevo

Obradović, J. (1982): *Psihologija i sociologija organizacije*, «Školska knjiga», Zagreb

Papić, M. (1972): *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austro -Ugarske okupacije*, Sarajevo

Travnička spomenica 1882-1932, (1932). Sarajevo

Tridesetogodišnji izvještaj Šerijatske sudačke škole u Sarajevu, (1917): Sarajevo

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Hazema Ništović

Mr. Edin Bujak

Filozofski fakultet u Sarajevu

Sarajevo, BiH

edin.bujak@ff.unsa.ba

NEMATERIJALNA DIMENZIJA STEĆAKA: KONZERVACIJA STEĆAKA U NARODNOJ PREDAJI KROZ PRIMJER STEĆAKA ZENICE I JAJCA

Sažetak

Najreprezentativniji i najcjelovitiji izraz srednjovjekovnog Bosanskog naslijeđa koje se sačuvalo do danas predstavljaju stećci. Oblici, epitafi, ukrasni motivi svjedoče o materijalnom i kulturnom kontekstu iz kojeg sami stećci potječu ali i kontekstu u kome se danas nalaze. Jedna od karakteristika koja svjedoči o nematerijalnoj dimenziji stećaka jesu narodna vjerovanja, legende i predanja na koje se često može naići prilikom terenskog pručavanja istih. Dosta onoga vezano za stećke što bosanski čovjek nije mogao racionalno objasniti često je tumačio raznim nadnaravnim pojavama, pripisivao vilama, narodnim junacima i tome slično, te su zbog toga u pojedinim sredinama stećci bili posebno respektovani. Podaci predentirani u ovom radu dobiveni su u okviru terenskih radova provedenih na području općina Zenica i Jajca u okviru projekta Popis stećaka Bosne i Hercegovine. Kao takvi, podaci predstavljaju nova saznanja o nematerijalnoj dimenziji srednjovjekovne Bosanske sepulkralne baštine koja još uvijek živi u lokalnom, pretežno ruralnom, stanovništvu i kao takva reflektira se kroz određene aktivnosti koje stanovništvo obavlja na nekropolama.

Ključne riječi: *stećci, nematerijalna baština, narodna predaja, Zenica, Jajce*

NON-MATERIAL DIMENSION OF STEĆCI: FOLK TALES AND BELIEFS ABOUT STEĆCI THROUGH THE EXAMPLE OF STEĆCI FROM ZENICA AND JAJCE

Abstract

The most representative and the most complete expression of the medieval Bosnian heritage preserved to this day are stećci. Their forms, epitaphs and decorative motifs testify about material and cultural context from which they originate as well as about the context in which they are today. Some of the non-material dimensions of stećci are folk beliefs, legends and myths that can often be encountered in studying stećci at the necropoleis. Several things related to stećci Bosnian man could not rationally explain and thus stećci were often interpreted by various supernatural phenomena related to fairies, folk heroes and the like. Due to this stećci are especially preserved and respected in some areas. The data presented in this paper was obtained through field work conducted in the municipalities of Zenica and Jajce in the project "Inventory of stećci in Bosnia and Herzegovina." As such, the data represent new information about the non-material dimension of medieval Bosnian sepulchral monuments which still lives in the local, mostly rural, population and as such is reflected in various activities performed at the necropoleis today.

Key words: *stećci, non-material heritage, folk tales, Zenica, Jajce*

Tokom dugog razdoblja od skoro 150 godina intenzivnog proučavanja srednjovjekovnih bosanskih nadgrobnih spomenika – stećaka – svjedoci smo brojnih interpretacija, klasifikacija te sukobljavanja o ovom problemu sa stanovišta različitih naučnih disciplina. Jedan od segmenata kome je ne toliko često posvećivana posebna pažnja jesu narodna predanja i vjerovanja o stećcima sačuvana kroz dugi niz godina te prenošena sa koljena na koljeno unutar lokalnih zajednica koje su živjele u skladu sa stećcima povezujući tako dvije krajnosti naizgled nepomirljive, a tako izvjesne i bliske – život i smrt.

Upravo nematerijalna dimenzija stećaka koja se ogleda u predajama u svome živom obliku može se jedino susresti prilikom obilaska nekropola kada se na licu mjesta mogu zapaziti određene radnje ili obredi koji se i danas izvode, te s druge strane kroz razgovor sa mještanima, obično starijim, kod kojih je još uvijek u pamćenju živa tradicija o ovom srednjovjekovnom znamenju.

Pri proučavanju same ove tematike treba krenuti i od samih naziva kako za stećke, tako i za nekropole. Naziv stećak koji je danas načešći, ako ne i jedini, izraz kojim se imenuju srednjovjekovni bosanski nadgrobni spomenici potječe negdje iz sredine 19. stoljeća i može se povezati sa glagolom *stajati*. Prvo pojavljivanje naziva *stećak* potječe iz 1852. godine iz *Srpskog rječnika* Vuka Karadžića.¹ U ranijem izdanju rječnika iz 1812. naziv stećak nije naveden. S druge strane na samim epitafima stećaka spominju se nazivi kao što su *bilig, kam, zlamen, kuća, vječni dom*,² a koji su danas u potpunosti izišli iz upotrebe. Sama topomomastika nekropola je veoma šarolika i veoma često se reflektuje kroz narodna predanja.

Početak 19. stoljeća braća Grimm su sveukupno usmeno prozno stvaralaštvo podijelili na bajke i predaje praveći među njima znatne razlike, odnosno određujući bajke kao više poetične, a predaje povijesne.³ Sama bajka po sebi ne traži da se provjerava njena istinitost, odnosno polazi od činjenice da je i nemoguće moguće te joj je tako jedna od funkcija da zabavi one koji je percipiraju. S druge strane uvjerenost prenosioca i njegovo nastojanje da se uvijeri slušalac u vjerodostojnost priče jeste osnovno obilježje predaje. Za potvrdu vjerodostojnosti predaje sami prenosioci koriste pozivanje na izvor odakle potječe predanje odnosno formule tipa: *To su pričali naši stari, Čuo sam to od oca, Tako se priča* itd.⁴

Prema međunarodno priznatoj i usvojenoj podjeli usmena predaja se može podijeliti na četiri skupine i to: etiološke i eshatološke predaje; mitološke ili demonološke predaje, historijske i kulturnohistorijske predaje te legende.⁵ Sve predaje o stećcima Bosne i Hercegovine, generalno se mogu svrstati u jednu od ove četiri kategorije, a u pojedinim slučajevima, zbog velike bliskosti kako među samim predajama tako i unutar standardizirane klasifikacije, stapaju se u više kategorija.

Dva su načina putem kojih se u okviru terenskog rada evidencije nekropola stećaka dolazi do podataka o predajama i vjerovanjima o stećcima. Prvi jeste kroz direktan razgovor sa mještanima kroz koji se dobivaju direktni podaci koji potvrđuju život usmene predaje unutar lokalnih zajednica koje gravitiraju u okolini nekropola. Sami pripovjedači ne sumnjaju u vjerodostojnost predaja iako su u dobroj mjeri kritični prema istoj pogotovo kada je riječ o mlađim osobama koje su predaje *čuli od starijih*.

¹ Zečević 2001, 144

² Lovrenović 2009, 55

³ Bausinger 1968, 180

⁴ Softić 2002, 17-18

⁵ Bošković-Stulli 1963, 229-231

Drugi, indirektan način jeste proučavanje toponomastike koja je često vrlo indikativna u ovim slučajevima. Toponimi, odnosno nazivi određenih geografskih cjelina, ukoliko su pravilno protumačeni mogu biti prvorazredni historijski izvor i kao takvi biti od velike koristi za rasvjetljivanje bliže ili dalje prošlosti određenog kraja. Oni se mogu vezati i nastajati uz historijske ličnosti, vezivati se uz izgled i položaj samog lokaliteta ili su ih mještani imenovali tako da bi objasnili ono što je njima nejasno.

Toponim Grčko groblje za nekropole stećaka na području Zenice pojavljuje se na tri mjesta: Stranjanima, Vjetrenicama i Drivuši. Na području Jajca ovakav toponim za nekropole nismo pronašli. Prema predaji koja je česta u Bosni i Hercegovini, nekada su u ovim krajevima živjeli Grci te su usljed klimatskih ili nekih drugih nedaća morali napustiti ove krajeve (zima koja je trajala sedam godina otjerala ih je iz ovih krajeva), a za njima su ostali stećci te od toga i naziv Grčko groblje.⁶ Na istovjetnim toponimima često se pronalaze i arheološki lokaliteti iz starijih epoha. Ilustracije radi, u Gradišću kod Zenice slična priča se prenosila s koljena na koljeno i za kasnoantičku grobnicu na svod koju su mještani nazivali Grčkom grobnicom.⁷ Sam naziv Grci za stari narod koji je naseljavao u prošlosti ove krajeve može se sresti u usmenoj predaji u svim dijelovima Bosne i Hercegovine. Ti drevni stanovnici često su ogromnog rasta i snage takve da su njihove čobanice idući za ovcama u pregači nosile kamene blokove – stećke te usput prele vunu. Ponekad su se pak igrali sa kamenim blokovima i dobacivali ih jedan drugom. Predaja spominje i tvrdnju da se ponekad ispod ovih kamenih ploča nailazilo na grobove sa ljudskim kostima neobične veličine što je pokazatelj ogromnog rasta ovog naroda.⁸

Slična situacija je i sa nazivom Kauri, odnosno Kaurskim grobljima. Stećci se, po toponomastici i predaji, često kod muslimanskog stanovništva, pripisuju upravo Kaurima (nevjericima).⁹ Na području Zenice imamo takav slučaj na tri mjesta: u Lokvinama (Kaurisko greblje), Putovićima (Kauriska kosa) i Banlozu (Kauriska kosa). U prvom slučaju prilikom oranja nalazilo se na grobove ispod ploča, a stećci su vjerovatno ovdje ranije uništeni.¹⁰ Na nekropolama u Putovićima i Banlozu stećci su i danas sačuvani. Ni ovaj toponim nije prisutan na području Jajca kada se govori o nekropolama stećaka.

Toponim Svatovsko groblje na kome se nalazi nekropola u Divičanima kod Jajca čest je širom Bosne i Hercegovine te se uz njega vezuju razna predanja. Priča vezana uz ovaj toponim je manje-više univerzalna: na ovom mjestu su se potukli dvoji svatovi, izginuli te na istom mjestu bili i sahranjeni. Ono što je primjetno i karakteristično jeste da svatovi po pravilu ostaju bezimni, a ne zna se ni zbog čega je došlo do sukoba.¹¹ Uz svatovska groblja su se često vezivala i vjerovanja da su u određenim slučajevima ljekovita te se posjećivanjima istih i struganjem kamena za lijek nastojalo postići ispunjenje određenih želja i ozdravljenje. Ovakve radnje su zabilježene i na navedenoj nekropoli u Divičanima. Na području Zenice

⁶ Bešlagić 1982, 33; Palavestra 2004, 34-37

⁷ Bujak – Talić 2005, 33-34

⁸ Palavestra 2004, 34

⁹ Bešlagić 1982, 34

¹⁰ Miletić 1988, 201

¹¹ Softić 2002, 364-366

nemamo ovaj toponim vezan za nekropole stećaka ali se susreće uz stara, osamljena, muslimanska greblja kao što je to slučaj u selu Gumanci.

Brojna su i usmena predanja i vjerovanja o stećcima koji mještani prenose s koljena na koljeno. U njima se često pojavljuju i historijske ličnosti, nadnaravna bića i pojave, predaje o zakopanom blagu ali i vjerovanja o ljekovitosti stećaka kako za ljude, tako i za životinje. Za historijsku dimenziju predaja o stećcima najilustrativniji su primjeri nekropola Kraljev grob u Zastinju kod Jajca i Markov kamen selu Radinovići kod Zenice.

Za jedan sanduk sa nekropole Kraljev grob vezuje se predaja da je tu, nakon što je pogubljen na Carevom polju u Jajcu, sahranjen posljednji bosanski kralj Stjepan Tomašević. Ćiro Truhelka je prvi zabilježio predanje o vezi Stjepana Tomaševića i stećka sa ove nekropole, a koje je i danas živo kod stanovništva Jajca:

„Kada je kralj uvidio da je preslab da bi se odupro sultanu Mehmedu Fatihu pobježe s Gojakom i Čubretićem u Ključ, gdje pade izdajom Turcima u šake. Kad ga pred sultana dovedoše u Jajce, bude mu na temelju jedne fetve izrečena smrtna osuda, ali sultan je htio, da kralj pati ne samo za života nego i poslije smrti, pa je predao lešinu sugjenika odjelu janjičara, kojima bi naloženo, da ga na Humu pokopaju i to na mjestu, koje se uvijek iz Jajca vidi, ali sa kojeg se samo Jajce ne mogaše vidjeti. Jajčanima je imala tako da bude uvijek pred očima uspomena na kaznu, koju je prepatio njihov kralj, a ovaj nije ni iz groba smio viditi svoga tónoga grada. Ovo naivno određenje položaja kraljeva groba, podudara se potpuno s tim mjestom.”¹²

Također, Ćiro Truhelka je istražio i grob ispod navedenog stećka. Skeletni ostaci iz istraženog groba danas se nalaze u Franjevačkom samostanu u Jajcu. U ovom trenutku je veoma teško provjeriti koliko je tačna ova predaja. Opće je poznato da je Stjepan Tomašević pogubljen u Jajcu međutim historijski izvori ne govore ništa o njegovoj sahrani. Dakle, predaja je jedini izvor koji vezuje ovaj lokalitet uz kralja pa je u potpunosti ne treba ni odbaciti. Međutim, tek DNK analize osteološkog materijala, ¹⁴C analize te detaljnija revizorna arheološka istraživanja same nekropole možda će moći potvrditi ili negirati ovu hipotezu.

S druge strane za kasnosrednjovjekovnu krstaču sa lokaliteta Markov kamen u Radinovićima kod Zenice vezuje se predaja vezana za epskog junaka Aliju Đerzeleza. Prema pričanju Omera Šišmana, najstarijeg mještana Radinovića, ovdje je ukopan „neki Marko“ koji je tu poginuo bježeći od Alije Đerzeleza. O historijskoj pozadini ovog predanja se također može nešto reći. Ličnost historijskog Gerz Iljasa koji se veže za epskog Đerzeleza prisutna je na području Zenice, odnosno u današnjem selu Gradišće koje je krajem 15. stoljeća ulazilo u njegov timar i gdje je on vjerovatno i proveo dobar dio svog života. Upravo zbog toga na više mjesta na području Zenice predaja spominje Đerzeleza, najviše u Gradišću,¹³ tako da i ovaj slučaj nije iznenađujući s tim da bi ovdje možda mogao biti spomen i drugog epskog junaka –

¹² Truhelka 1904, 12

¹³ Talić 2012, 53-68 ; Husić 2012, 33-51

Marka Kraljevića s kojim je Alija često u epskoj poeziji dovođen u vezu, iako to kazivač striktno ne naglašava nego spominje samo nekog Marka. Također, oblik kasnosrednjovjekovne krstače karakteristične za travničko-zeničko-jajačko područje sa ovog lokaliteta upravo se može datirati u period kada se javlja i Gerz Iljas u historijskim izvorima, odnosno kraj 15. i početak 16. stoljeća.

Predaje o blagu na nekropolama, ispod stećaka ili unutar samih stećaka su također česte. To je i jedan od razloga zbog čega su stećci pomjerani, uništavani ili otvarani grobovi ispod njih. Kao rezultat toga predaja spominje prirodne ili neke druge nepogode koje su zadesile selo ili pojedince koji su oskrnavili nekropole.

Na nekropoli Brdo u Barevu kod Jajca Tvrtko Zrile je zabilježio priču Luce Perak da su stećke sa nekropole pokušavali premjestiti na drugu lokaciju sa četiri para konja što im je teško polazilo za rukom. Kada su stećke konačno uspjeli pomjeriti osjetili su određen "strah" te su ih ponovo vratili na stara mjesta kako bi se „spasili“ ali im je sada trebalo samo dva para konja za isti posao.

T. Zrile je zabilježio i predaju o nekropoli Mramorje u Donjima Milama kod Jajca. Naime, određeni Ajvazi su nekada odnijeli jedan stećak i stavili ga pred štalu. Sljedećeg jutra svo ime je blago (stoka) pokrepalo. Isto tako, neko je na Mramorju pronašao prsten i odnio ga kući. Počela je padati crvena kiša koja nije prestala sve dok prsten nije vraćen.

Stećci u gromili sa četiri graba – nekropola Površće u Biokovinama kod Jajca - ponekad su „sijevali“ sve dok ih jedan „Srbin“ nije razbio i unutra pronašao skelet na kome su koljena bila u visini kukova, a na ruci je imao prsten. Nakon što mu je skinuo prsten od tada više nije „sijevalo“ iz nekropole. Ukrašeni sanduk (krug i polumjesec) sa ove nekropole mještani nazivaju vremenskim kamenom.¹⁴

U Podlipcima kod Jajca je zabilježena predaja po kojoj su mještani počeli ugrađivati stećke sa nekropole u štale. Nakon toga počela im je stoka umirati i tako se nastavilo sve dok nisu vratili stećke nazad na nekropolu.

Šimunović-Zelić Markan pričao je da je grupa momaka htjela da vidi šta se nalazi ispod jednog stećka na nekropoli Žavljak u Gornjem Bešpelju kod Jajca. Kad su pomjerali stećak ispod njega se nalazila druga ploča. Kada su pomjerali i drugu ploču jak vjetar ih je odbacio u stranu te su svi popadali po zemlji. Nakon toga jedan stariji čovjek im je rekao da vrate stećak na svoje mjesto, što su i učinili te je vjetar stao.¹⁵

Za sanduk sa nekropole Dočić u Dusini kod Zenice dugo vremena je preovladavalo mišljenje da se ne smije pomjerati. Kada je ipak jedne prilike pomjeren od mještana čija se kuća nalazi

¹⁴ Predaje o nekropoli u Biokovinama zabilježio T. Zrile

¹⁵ Predaju zabilježio T. Zrile

odmah do nekropole, strašna nesreća je zadesila ukućane te su odmah sanduk vratili na staro mjesto nakon čega ga više niko nije dirao.¹⁶

Također, zabilježena je priča o blagu ispod krstače na nekropoli Markov kamen u Radinovićima. Prema pričanju Omera Šišmana blago su pokušala pronaći četiri mladića iz susjednog sela Hrastovca prilikom čega su izvalili i spomenik. Izvjesno vrijeme nakon toga poginuli su u saobraćajnoj nesreći.

O ljekovitosti stećaka kako za ljude tako i za životinje govori nekoliko predaja. Sa krstača na nekropoli Svatovsko groblje u Divičanima mještani su strugali kamen i koristili ga za liječenje.

Veoma čest je i običaj da se se stoka vodala oko stećaka kako bi ozdravila. Nekada se vodala da bi bila zdrava i debela (u zapadnoj Bosni), a nekada kada kod stoke „stane mokraća“ što stoci onda pomaže da poromokri (okolina Zenice).¹⁷ U Jajcu je ovakav slučaj zabilježen na četiri nekropole – Prisoje u Cvitovićima, sljemenjak u dvorištu Turanović Zijada u Kuprešanima, Površće u Biokovinama i Svatovsko groblje u Divičanima – što pokazuje koliko je ovo vjerovanje bilo rašireno. Slična predaja je zabilježena i za jedan monumentalni sljemenjak iz Kraljeve Sutjeske.¹⁸

Terenskim obilaskom nekropola zabilježene su i određene radnje na nekropolama Jajca koje uglavnom danas obavlja stanovništvo katoličke vjeroispovijesti. Tako, zabilježen je običaj paljenja svijeća na stećcima na katoličke blagdane. Ovako stanovništvo na određen način pokazuje izvjestan pijetet prema pokojnicima iako ni sami ne znaju zašto već samo zato jer su tako njihovi „stari“ radili. Ovakvi običaji i radnje su zabilježeni na nekropolama Prisoje u Cvitovićima, Gaj kod crkve u Bistrici, katoličko groblje Barevo, Podlipci te Zvono u Donjem Bešpelju.

U ovu kategoriju spada i pojava kamenica na stećcima Jajca. Kamenice su manja kružna udubljenja koja se nalaze na gornjoj plohi stećka uz koja se vežu posmrtno radnje na nekropoli. Pretpostavlja se da su prilikom postavljanja stećka, odnosno same sahrane, u ova udubljenja ostavljane tečne daće za pokojnika. Na ovaj način one su u određenoj mjeri imale i funkciju žrtvenika što ova vjerovanja povezuje sa paganskim kultovima čiji su utjecaji u vrijeme postavljanja stećaka unutar tri srednjovjekovne bosanske konfesije izgleda bili još uvijek prilično jaki. Koliko se ovaj običaj još zadržao teško je reći. Evidentno je jedino da ga lokalno stanovništvo danas više ne prakticira. Kamenice su u Jajcu zabilježene na nekropolama Mašet i Bungurovina u Kuprešanima.

Od ostalih predanja i vjerovanja o nekropolama treba navesti da se za nekropolu na lokalitetu Crkvina u Peratovcima veže se priča da se ovdje ranije nalazila crkva svetog Ive ali da je u jednom trenutku prešla u Podmilačje gdje se i danas nalazi.

¹⁶ Kazivač Ahmet Helvida iz Dusine

¹⁷ Bešlagić 1982, 35

¹⁸ Autor se za ovaj podatak zahvaljuje prof. dr. Dubravku Lovrenoviću

O brizi mještana o stećcima govori primjer iz Donjeg Bešpelja kod Jajca. Naime, na lokalitetu Zvono se nalazi manja nekropola koja broji četiri stećka a koju su mještani ogradili kako bi se stećci sačuvali. Oko stećaka je posađeno cvijeće, a na katoličke blagdane pale se i svijeće na spomenicima. S druge strane krstaču iz Janjića kod Zenice mještani svake godine boje u bijelo u čemu se ogleda briga mještana prema ovom spomeniku. Slične radnje zabilježene su i na kasnijim nišanima širom Bosne i Hercegovine.

Narodna predanja i vjerovanja ili još prostijim jezikom rečeno sujevjerje bosanskog čovjeka odigralo je značajnu ulogu u očuvanju stećaka do današnjih dana. Iz straha ili bojazni koji su proizilazili iz priča o stećcima i nadnaravnim pojavama koje se za njih vežu, često bi seljani bili obeshrabreni u namjeri da ih pomjeraju ili uništavaju te bi se odnosili prema njima sa velikom dozom poštovanja. Upravo ovo je glavni uzrok konzervacije monumentalne materijelnosti stećaka kroz njihovu sveprisutnu nematerijalnu dimenziju.

Predanja, vjerovanja, običaji i religijske radnje na nekropolama Zenice i Jajca mogli bi se podijeliti na nekoliko kategorija: historijska predanja, predanja nastala da bi se objasnilo premještanje stećaka, predanja o ljekovitosti stećaka, religijske radnje na nekropolama te ostale predaje i vjerovanja. Ove kategorije se uglavnom podudaraju sa međunarodno priznatom klasifikacijom te ih je veoma lako uključiti u istu. Međutim ono što je najbitnije jeste da stećci, kao srednjovjekovna sepulkralna monumentalna kategorija, predstavljaju najznačajniji oblik srednjovjekovnog bosanskog naslijeđa, te svjedoče i o neiscrpnom izvoru usmenog narodnog bogatstva kroz koje se prelamaju religijski, običajni, društveni, socijalni i ini drugi svjetonazori. Upravo ova nematerijalna dimenzija stećaka, u ovom slučaju potvrđena na području Zenice i Jajca, predstavlja veoma važan segment bosanskohercegovačke baštine posebno jer su stećci u finalnoj fazi kandidature za upis na listu svjetske baštine UNESCO-a.

Literatura

- Bausinger Hermann, *Formen der Volkspoesie*, Berlin 1968.
- Bešlagić Šefik, *Stećci i njihova umjetnost*, Veselin Masleša, Sarajevo 1982.
- Bošković-Stulli Maja, Sastanak komisije za narodne predaje Internacionalnog društva za studij narodnih pripovjedaka (Budimpešta 14-16. 10.1963.), Narodna umjetnost 1963, knj. 2, 229-231
- Bujak Edin i Talić Šećo, *Gradiški amanet (historijat Gradišća od najstarijih vremena do danas)*, Zenica 2005.
- Husić Aladin, *Gerz Ilijasova – Đerzelezova vojnička služba i refleksije na toponomastiku*, Gradina br. 1, Zenica 2012, 33-51
- Lovrenović Dubravko, *Stećci: bosansko i humsko mramorje srednjeg vijeka*, Rabic, Sarajevo 2009.
- Miletić Nada, *Kaursko greblje, Lokvine, Zenica*, Arheološki leksikon BiH, Sarajevo 1988, 201
- Palavestra Vljako, *Historijska usmena predanja iz Bosne i Hercegovine, Studija, Zbornik i komentari*, Buybook, Sarajevo; Most Art, Zemun, 2004
- Softić Aiša, *Usmene predaje Bošnjaka*, BZK Preporod, Sarajevo 2002.

Talić Šećo, *Legende i predanja o Aliji Đerzelezu sa posebnim osvrtom na legende iz Gradišća kod Zenice*, Gradina br. 1, Zenica 2012, 53-68

Truhelka Ćiro, *Kraljevski grad Jajce*, Sarajevo 1904.

Zečević Emina, *O pojmu stećak*, Glasnik srpskog arheološkog društva 17, Beograd 2001.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Edin Bujak

Mr. Dino Arnaut

Ekonomski fakultet Univerziteta u Zenici

Zenica, BiH

arnaut.dino@gmail.com

OČUVANJE JEZIČKOG NASLIJEĐA POMOĆU TEHNOLOGIJE

Sažetak

Kulturna baština sadrži ljudsku inteligenciju i razvoj civilizacije. Pomoću digitalnih medija historijsko naslijeđe, jezik, rukopis, slike, muzika, ples, te kulturne prakse mogu biti sačuvane. Naučnici predviđaju da do 90% svjetskih jezika ima tendenciju da budu zamijenjeni sa dominantnim jezicima do kraja 21. stoljeća. To će dovesti do smanjenja sadašnjeg broja jezika, oko 7.000 jezika na manje od 700, čime će većina drugih jezika postati ugroženi ili izumrlji. Ovaj problem se može donekle riješiti pomoću kompjuterskih sistema koji prikupljaju, arhiviraju i distribuiraju rječnike različitih jezika, te na taj način obavljaju ključnu funkciju očuvanja. Ovaj rad opisuje područja u kojima tehnologija igra ključnu ulogu u revitalizaciji jezika i pomaže zajednicama da očuvaju, održavaju i revitaliziraju svoj jezik pomoću kompjuterske tehnologije. Pristup koji predlaže ovaj rad je razvijanje web-bazirane riznice, sa mehanizmima za podnošenje i pretraživanje jezičkih podataka i metapodataka. Na taj način lingvisti i članovi zajednice mogu zajedno da preuzmu odgovornost za dokumentiranje bogatstva jezičke raznolikosti kako bi prenijeli jezičko naslijeđe budućim generacijama.

Ključne riječi: jezičko naslijeđe, digitalno očuvanje, digitalni repozitorijum, digitalni mediji, web-bazirana riznica

USING TECHNOLOGY TO PRESERVE LANGUAGE HERITAGE

Abstract

Cultural heritage includes human intelligence and the development of civilization. Using digital media, historical heritage, language, manuscript, images, music, dance and cultural practices can be preserved. Scientists predict that up to 90% of the world's languages tend to be replaced by dominant languages by the end of the 21st century. This will lead to a reduction in the current number of languages, about 7,000 languages, to less than 700, whereas most other languages will become endangered or extinct. This problem can be partly solved by using computer systems that collect, archive and disseminate dictionaries of different languages, and thereby perform crucial function of preservation. This paper describes areas in which technology plays a key role in the revitalization of language and helps communities to preserve, maintain and revitalize their language by using computer technology. The approach proposed in this paper is to develop a web-based treasury with mechanisms for submission and retrieval of linguistic data and metadata. In this way, linguists and community members can work together to take responsibility for documenting the wealth of linguistic diversity in order to convey linguistic heritage to future generations.

Key words: linguistic heritage, digital preservation, digital repositories, digital media, web-based treasury

Notitia linguarum est prima porta sapientiae.

Roger Bacon

Opstanak mnogih jezika je u opasnosti. Procjenjuje se da će polovina svjetskih jezika nestati u narednih 100 godina, ako se ništa ne uradi da se spriječi njihov nestanak (<http://www.ukoln.ac.uk/interop-focus/gpg/Preservation/#Technicalstrategies>). Nestanak jezika se javlja kada se jezik koji je ranije koristila određena zajednica više ne govori. To dovodi do

gubitka kulturne baštine, jer je jezik jedinstven medij tradicija i kultura. Podaci o jeziku su od ključnog značaja za istraživačku zajednicu društvenih nauka, među kojima su i lingvisti, antropolozi, arheolozi, historičari, sociolozi i politolozi zainteresovani za kulturu autohtonih naroda. Osim popularnih i službenih svjetskih jezika, mnogi ljudi tečno govore različitim regionalnim dijalektima. Vremenom mnogi od tih jezika izbljude ili nestanu a sa njima i značajni elementi kulture i historije bivaju izgubljeni.

Rješavanje ovog problema je moguće pomoću kompjuterskog sistema za prikupljanje, arhiviranje i distribuiranje rječnika za različite jezike. Sistem bi trebao omogućiti pretraživanje i pregledavanje rječnika, obavljati prevođenja sa jednog jezika na drugi i uključiti etimologiju i anotacije.

Oni koji su rođeni prije doba Interneta i digitalizacije ne mogu zamisliti da danas ljudi širom svijeta imaju mogućnosti da cijene kulturne artefakte iz muzeja Louvre ispred svog kompjutera. Također, ne mogu da poimaju da kulturne prakse koje su na rubu nestanka mogu biti snimljene i sačuvane u potpunosti putem digitalne tehnologije. Zadovoljavajući nivo trenutne situacije očuvanja materijalnih kulturnih dobara dizajniranjem baštine u virtuelnom okruženju inspiriše današnju populaciju da upotrijebe digitalne medije za očuvanje i nematerijalne kulturne baštine. Čini se da digitalna tehnika može spriječiti nematerijalne kulturne baštine od gubitka. Ipak, treba uzeti u obzir utjecaj digitalnog očuvanja u pogledu održavanja originalne vrijednosti nematerijalne kulturne baštine.

Jezik je najviše ranjiv da bude asimiliran ili pod utjecajem. Međutim, očuvanje jezika koji koristi manji broj ljudi nije teško u digitalnom dobu. A takav jezik vrijedi snimiti i sačuvati, jer jezik ima duboke veze s kulturom. Kada je broj ljudi koji govore isti jezik limitiran, onda će se i vitalnost i vrijednosti jezika smanjiti, ili će dovesti do izumiranja. Neophodno je da se sačuvaju jezici koji pripadaju posebnim grupama ili zajednicama iako je izgubio važnost širenja. Neki jezici su sami po sebi kulturna baština, i ujedno su bitno sredstvo komunikacije. Jezik kao sredstvo prenošenja informacija može imati utjecaj na trajanje kulturnih artefakata. Kada jezik nestane, značenja tih informacija ne mogu biti sačuvani u potpunosti. (Pozo, et al, 2010).

Digitalno očuvanje

Digitalno očuvanje je proces držanja digitalnih materijala dostupnim i upotrebljivim za određeni vremenski period (http://www.literacy.org/Projects/explorer/oax_over.html). Digitalni materijal (EMELD) se odnosi na bilo koji materijal koji može biti obrađen putem kompjutera i uključuje izvorno digitalne izvore kao i digitalizirane (prebačene u digitalni oblik). Digitalno očuvanje počinje sa nizom organiziranih zadataka i tehničkih strategija za osiguravanje da se digitalni materijal skladišti na odgovarajući način (EMELD). U kombinaciji sa adekvatnim održavanjem, takav pristup može održati dostupnost digitalnih materijala za duži životni vijek (dostupnost desetljećima ili čak stoljećima).

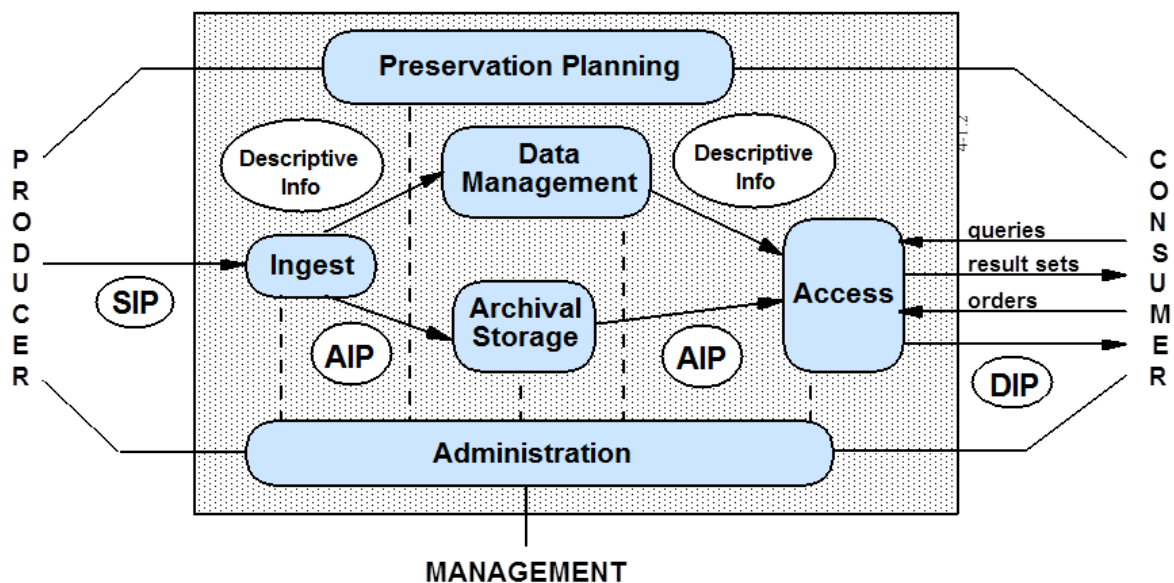
Kako bi se osiguralo očuvanje digitalnih informacija od velike je važnosti odabiranje odgovarajućeg medija za pohranu (Lagoze, et al, 2010). Ako digitalni medij zastari prije nego

što se informacija kopira na drugi medij, podaci će biti izgubljeni. Subjekt koji je odgovoran za očuvanje podataka mora uzeti u obzir vijek trajanja medija koji se koristi za skladištenje i osvježiti podatke na vrijeme da bi se spriječio bilo kakav gubitak podataka. To se može postići koristeći postupke migracije ili emulacije.

Migracija je pretvaranje digitalnog objekta u format koji je nezavisan od posebnog hardvera i softvera koji su korišteni za njegovo kreiranje. Glavni cilj migracije je da osigura da se starom digitalnom objektu može pristupiti pomoću novih tehnologija (Lagoze, et al, 2010). Model Open Archival Information System (OAIS) (Lee, et al, 2010) dijeli migraciju u četiri kategorije, i to:

- osvježavanje - garantira da je dostupna kopija digitalnog objekta očuvana,
- replikacija i repakiranje - osiguravaju da je upravljiv paket digitalnog objekta dostupan, i
- transformacija - modificira digitalni objekt.

Emulacija je dizajniranje softvera i/ili hardvera koji će imitirati ponašanje operativnog sistema. Ovo utječe na očuvanje performansi i izgleda digitalnog objekta (Lagoze, et al, 2010). Dok emulator imitira ponašanje starih hardverskih platformi i operativnog sistema, on ipak ne uključuje očuvanje starog hardvera i softvera.



Slika 1. OAIS model

[SIP - Submission Information Package; AIP - Archival Information Package; DIP - Dissemination Information Package]

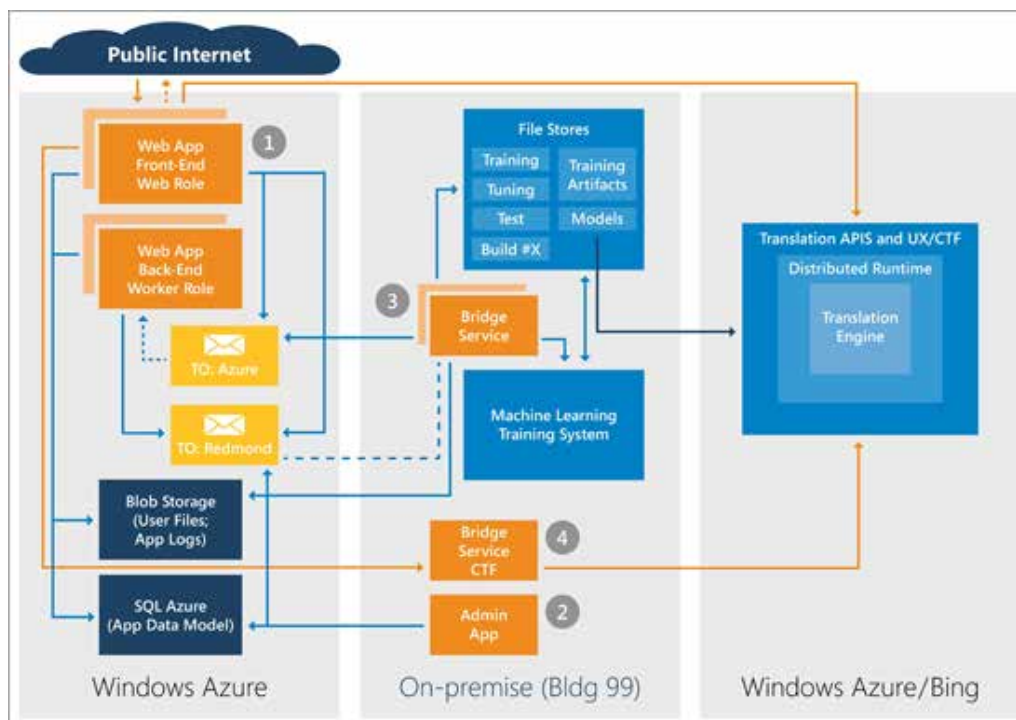
Izvor: Reference model for an Open Archival Information System (OAIS), 2002; 4:1

Digitalno očuvanje nije ograničeno na izvorno nastale digitalne objekte. Danas možemo vidjeti sisteme koji čuvaju podatke i metapodatke o fizičkim objektima. Digitalno očuvanje nije ograničeno samo na korištenje digitalnih biblioteka, nego se vrši i pomoću drugih tehnika i tehnologija. Neki projekti o očuvanju su The World Digital Library, Endangered Languages Project i Microsoft Translator Hub).

Svjetska digitalna biblioteka (The World Digital Library - WDL <http://www.wdl.org/en/>) (Monroy, et al, 2007), pokrenuta u aprilu 2009. godine od strane UNESCO-a, je besplatni višezječni web portal koji omogućava pristup važnim resursima iz nekoliko kultura širom svijeta, uključujući i rukopise, mape, rijetke knjige, muzičke rezultate, snimke, filmove, grafike, fotografije, arhitektonske crteže, i još mnogo toga. Jedan od ciljeva WDL-a je promoviranje međunarodnog i međukulturalnog razumijevanja i svijesti. Tu još spadaju i osiguravanje sredstva za edukatore, širenje sadržaja na Internetu koji ne potječu sa Zapada i koji nisu na engleskom jeziku, i doprinošenje naučnim istraživanjima.

Google je osmislio *Projekat ugroženih jezika* (Endangered Languages Project - ELP <http://www.endangeredlanguages.com/>), koji nastoji da izvrši katalogizaciju jezika koji nestaju širom svijeta. ELP ima cilj da postane resurs za prevodioce, akademike i sve zainteresirane za očuvanje jezika. Projekt ima dugoročni cilj da bude vođen od strane profesionalnih lingvista.

Microsoft je, s druge strane, drugačije pristupio očuvanju jezika. Softverski gigant je pokrenuo *Microsoft hub prevoditelj* (Microsoft Translator Hub - MTH <https://hub.microsofttranslator.com/>) pod motom spajanje jezika, kulture i tehnologije. Ovo je u suštini platforma smještena u oblaku (cloud-based platform) za izgradnju sistema za mašinsko prevođenje (machine translation engine – MTE). Ako korisnici mogu dostaviti dovoljno podataka u određenom paru jezika (isti dokument na dva različita jezika), onda Microsoft koristi svoju vlastitu infrastrukturu za kreiranje i treniranje MTEa. Krajnji rezultat je prilagođena usluga prevođenja između bilo koja dva jezika, što predstavlja idealno polazište za lingvističko oživljavanje jezika.



Slika 2. MTH arhitektura

Izvor: <http://research.microsoft.com/en-us/projects/microsofttranslatorhub/>

Prednosti

Živeći u modernom društvu, ne možemo prestati razmišljati o prošlosti naše kulture i historije istraživanjem postojeće materijalne i nematerijalne kulturne baštine. Tradicionalno, ulažemo mnogo u obnovu ili održavanje kulturno-historijskog naslijeđa, jer ono ne samo da označava mudrost ljudskih bića nego je i najbolji dokaz koji nam pomaže da shvatimo i razumijemo razvoj historije. Zgonjanin (2005) opisuje fenomen koji uništava vlastitu kulturnu baštinu koja sadrži dugogodišnju historiju jedne nacije kao kulturno samoubistvo, zbog postojanja kulturnog pluralizma. Ne postoji oblik kulture koji može opstati samostalno. Kada uništimo kulturu drugog naroda, također, uništavamo svoju kulturu u isto vrijeme (Zgonjanin, 2005). Međutim, činjenica je da su ti oblici dijelom zabilježeni iz generacije u generaciju, dok će dijelom izumrijeti zbog nedostatka svijesti o očuvanju ili naučnih metoda. Kulturno samoubistvo je fenomen koji nikada ne prestaje.

Kalay (2008) navodi da nova tehnologija mijenja praksu očuvanja i komunikacije, i samim time digitalni medij predstavlja novu platformu za očuvanje kulturne baštine. To znači da nove tehnologije mogu usporiti tempo nestajanja kulturne baštine. Digitalni mediji imaju *kapacitet da postanu alat za pohranjivanje i materijalne i nematerijalne suštine kulture baštine i društva koje je stvorilo ili koristilo* (Silbermane, 2009:81). Digitalni medij, s jedne strane, štiti digitalnu zastupljenost predmeta baštine, dok, istovremeno, s druge strane, predstavlja naprednu tehniku koja može predstaviti i prezentirati kulturnu baštinu na različite načine.

Tako se, pomoću 3D alata, fizičke kulturne baštine mogu ponovo oživjeti u virtualnoj stvarnosti. Multimedijalna baza podataka razvijena od strane Tsirliganisa et al. (2004) predstavlja arheološke keramičke i staklene artefakte preko digitalne tehnike, posebno 3D digitalnih slika i reprezentacija. Prilikom interaktivnosti korisnici mogu pristupiti informacijama artefakata, ali i mogu prilagoditi njihove 3D reprezentacije. Također, putem digitalne metode, oštećene kulturne baštine čak mogu biti restaurirane. The Old Summer Palace u Kini znana kao *palača u Mjesecu* je gotovo nestala u noći prilikom požara prije 150 godina. Pomoću 3D tehnike veličanstveni krajolik je ponovo reproduciran.

Ograničenja

Diseminacija i očuvanje kulturne baštine ovisi o digitalnim medijima. Jedan od efikasnih metoda za širenje i distribuciju podataka kulturne baštine, kao što su na primjer video prezentacije arheoloških artefakata, oslanja se na multimedijalnu platformu. Multimedijalni sistem doprinosi pohrani, upravljanju, distribuiranju, uređivanju i razmjeni informacija kulturne baštine (Kanellopulos, 2011). S druge strane, digitalno očuvanje ima ograničenja i sa aspekta tehnike i kulturne vrijednosti.

Od kasnih 1970-ih pa nadalje tradicionalne papirne arhive su počele sa pretvaranjem u digitalni format i to tekstualne datoteke, baze podataka, CAD datoteke, i tako dalje (Richards, 2002). Problemi oko očuvanja digitalnih informacija uključuju tehnološku zastarjelost. Softver, hardver, i medij za skladištenje podataka bivaju zastarjeli pa samim time postoji rizik

da informacije postanu nedostupne i neupotrebljive. Informacija se može promijeniti ili nestati prije nego što može biti zapisana i očuvana (Muir, 2004).

Za Andersona (2005) se medij za skladištenje podataka i mreže mogu jednostavno prekinuti ili slomiti zbog problema sa tehnikom, kao što su zastarjelost, nestabilnost; ili katastrofama prouzrokovanim od strane ljudi kao što su hakiranje, ljudska pogreška, pa čak i utjecaj iz okoline. Također, dugotrajnost medija za pohranu je ograničena. Na primjer, hard diskovi će trajati samo oko pet godina (Anderson, 2005). Iznenadujuća brzina tehnološke revolucije drži nas u uvjerenju da je jedan digitalni format može biti zamijenjen drugim preko noći. Niko ne može garantirati da će novi digitalni medij za skladištenje podataka biti kompatibilan sa prethodnim, niti osigurati da se informacije neće izgubiti prilikom konvertovanja.

Addison (2008) objašnjava tešku situaciju digitalnog zapisa u pogledu podataka, što uključuje preopterećenja podataka, pouzdanost podataka i dugotrajnost podataka. On naglašava da je skladištenje, upravljanje i dijeljenje podataka na pouzdan način težak zadatak, iako nije težak sam proces prikupljanja materijala. Uostalom, ne postoji standard koji će osigurati da proces reprodukcije bude precizan. Osim toga, nestabilan i promjenjiv digitalni format gubi povjerenje ljudi za korištenje i digitalnom očuvanju. Stoga, očuvanje nematerijalne kulturne baštine u virtuelnom svijetu je komplikovan i nestabilan proces.

Čak i najsavršenija reprodukcija umjetničkog djela ima jedan element koji joj nedostaje, a to je prisutnost u vremenu i prostoru svojim jedinstvenim postojanjem na mjestu gdje je i nastalo. Ovaj jedinstveno postojanje umjetničkog djela određuje historiju kojoj bilo podvrgnuto sve vrijeme svog postojanja (Benjamin 1992).

Iako digitalni uređaji doprinose očuvanju nematerijalne kulturne baštine, ipak nisu svemoćni. Nematerijalne kulturne baštine, kao što su tradicionalni ples i zanat koji potječu iz drevnih civilizacija i nacionalnih karakteristika treba da se prenose iz generacije u generaciju. U procesu digitalnog skladištenja prvobitna kulturna vrijednost pojedinih umjetničkih formi će se smanjiti, ili čak s vremenom i nestati. Teško se poistovijetiti sa artefaktima koji su prikazani u digitalnom obliku jer su nerealni. Gubljenje umjetničkog šarma pruzrokovano digitalnim formama može dovesti do gubitka gledatelja i učenika. Prema tome, prvobitno poznata nematerijalna kulturna remek djela mogu biti očuvana u digitalnom muzeju, ali može se desiti da niko ne želi doći da ih vidi.

Zaključak

Digitalno skladištenje spašava kulturne baštine i doprinosi globalnom širenju kulturno-historijskog naslijeđa. To ne samo da je najpopularnija metoda očuvanja, nego je i nezaobilazan trend budućnosti. Zastarjelost digitalne tehnike je nedostatak digitalnog očuvanja. Osim toga, digitalno skladištenje, posebno nematerijalne kulturne baštine, u 3D tehnici uništava originalne kulturne vrijednosti, jer suštinska vrijednost nematerijalne kulturne baštine se smanjuje u procesu mehaničke reprodukcije.

Kulturna baština sadrži ljudsku inteligenciju i razvoj civilizacije. Pomoću digitalnih medija historijsko naslijeđe, jezik, rukopis, slike, muzika, ples, te kulturne prakse mogu biti sačuvane. Naučnici predviđaju da će doći do smanjenja sadašnjeg broja jezika, sa oko 7.000 jezika na manje od 700, čime će većina jezika postati ugrožena ili nestati. Ovaj problem se može donekle riješiti pomoću kompjuterskih sistema koji prikupljaju, arhiviraju i distribuiraju rječnike različitih jezika, te na taj način obavljaju ključnu funkciju očuvanja. Razvijanje web-bazirane riznice, sa mehanizmima za podnošenje i pretraživanje jezičkih podataka i metapodataka je moguće putem Open Archival Information System modela.

OAIS predstavlja temelj za raspravu o digitalnom očuvanju i digitalnom kuratorstvu, te ima ključnu ulogu u mnogim inicijativama za standardizaciju, istraživanje i razvoj. Korištenjem OAIS modela moguće je kreirati osnovu za očuvanje i digitaliziranje bilo kojeg jezika. Na taj način lingvisti i članovi zajednice mogu zajedno da preuzmu odgovornost za dokumentiranje bogatstva jezičke raznolikosti kako bi prenijeli jezičko naslijeđe budućim generacijama.

Literatura

- Addison, A. C.(2008). The vanishing virtual:Safeguarding heritage's endangered digital record. U Y. E. Kalay, New media and cultural heritage (pp. 40-52). USA: Routledge Press.
- Anderson C. (2005). Digital preservation: will your files stand the test of time. Library Hi Tech , 9-10.
- Benjamin, W. (1992). The work of art in the age of mechanical reproduction. U W. Benjamin, Illuminations (pp. 211-244). London: Fontana Press.
- EMELD: Electronic Metastructure for Endangered Languages Data. <http://xml.coverpages.org/emeld.html>
- Good Practice Guide for Developers of Cultural Heritage Web Services. April 2006. Website: <http://www.ukoln.ac.uk/interop-focus/gpg/Preservation/#Technicalstrategies>
- Kalay, Y. E. (2008). Introduction: preserving cultural heritage through digital media. U Y. E. Kalay, New media and cultural heritage (pp. 1-10). USA: Routledge.
- Kanellopulos, D. N. (2011). Quality of service in networks supporting cultural multimedia applications. Program:electronic library and information systems, 45(1) 51-66.
- Lagoze, C., Payette, S., Shin, E., Wilper, C., 2006, FEDORA An Architecture for Complex Objects and their Relationships, International Journal on Digital Libraries, 6(2).
- Lee, K., Slattery, O., Lu, R., Tang X., McCrary, V., 2002, The State of the Art and Practice in Digital Preservation, Journal of Research of the National Institute of Standards and Technology. Volume 107, Number 1.
- Monroy, C., Furuta, R., Castro, F., 2007, Texts, Illustrations, and physical Objects: The Case of Ancient Shipbuilding Treatises. U Proceedings of the 11th European Conference on Research and Advanced Technology for Digital Libraries, (ECDL) (Budapest, Hungary, September 2007), pp 198-209.
- Muir, A. (2004). Digital preservation:awareness, responsibility and rights. Journal of Information Science, 30(1) 73-92.
- Pozo, Nick del, Long, A. S. and Person, D. (2010). Land of the lost:a discussion of what can be preserved through digital preservation. Library Hi Tech, 28(2), 290-300.

- Reference Model for an Open Archival Information System (OAIS), CCSDS 650.0-B-1 (2002): <http://public.ccsds.org/publications/archive/650x0b1s.pdf>
- Richards, J. D. (2002). Digital preservation and access. *Journal of Archaeology*, 5(3) 343-366.
- Silberman, N. (2009). Chasing the Unicorn? The quest for "essence" in digital heritage. U Y. E. Kalay, *New Meida and Cultural Heritage* (pp. 81-90). USA: Routledge.
- The Native Literacy Center in Oaxaca: Language and Literacy Preservation project. March 2009. http://www.literacy.org/Projects/explorer/oax_over.html
- Tsirliganis, N., Pavlidis, G., Koutsoudis, A., Papadopoulou, O., Tsosmpanopoulos, A., Stavroglou, K., Loukou, Z. and Chamzas, C. (2004). Archiving cultural objects in the 21st century. *Journal of Cultural heritage*, 379-384.
- Zgonjanin, S. (2005). The prosecution of war crimes for the destruction of libraries and archives during times of armed conflict. *Libraries & Culture*, 5(4)128-144.

Web:

<http://www.endangeredlanguages.com/>

<http://www.wdl.org/en/>

<https://hub.microsofttranslator.com/>

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Dino Arnaut

Mr.sc. **Majra Lalić**

Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru

Mostar, BiH

majra.lalic@unmo.ba

Mr.sc. **Merima Jašarević**

Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru

Mostar, BiH

merima.jasarevic@unmo.ba

ULOGA OBRAZOVANJA U KREIRANJU KULTURNOG IDENTITETA U DIGITALNOM DOBU

Sažetak

Postoje dva aspekta ovoga naučnog rada, jedan je sociološki, koji se bazira na poimanju i kritici savremenog društva i kulturnih identiteta, dok je drugi pedagoški, koji svoj akcent promatranja stavlja na razvoj djeteta, osobe i procese formiranja identiteta te uloge obrazovnog procesa u vrijeme digitalne tehnologije. Mlada osoba, koja još treba da se formira, živi u svojoj svakodnevici pod mnogim izazovima. S jedne strane živi u svijetu umreženog društva (Castells, E. 2000), u vrijeme transformacije i redefinicije države i državnih politika diljem Evrope i svijeta u procesima transnacionalizacije i kozmopolitizacije nacionalnih država (Beck, U. 2004), dakle, mlade osobe preživljavaju u kompleksnom političkom i kulturnom razvoju. Dok s druge strane mladi su u suživotu s digitalnim svijetom koji postaje jedan od dominirajućih faktora, čak koji svojim postojanjem utječe na proces odgoja i obrazovanja, a samim tim i na razvoj identiteta. On svojim djelovanjem stvara promjene u dosadašnjoj „hijerarhiji“ obrazovanja. Uloge svih faktora se mijenjaju. Nastavnici i profesori nisu više jedini izvor informacija. Informacije su lako dostupne učenicima i studentima svugdje. Sada se mijenja uloga onih koji educiraju mlade, zapravo, ona uloga u kojoj je nastavnik i profesor bio izvor informacija nestaje, oblikuje se u onu ulogu u kojoj pomaže učenicima i studentima usmjeravajući ih na prave informacije i pomažući im organizirati već postojeće. Zato se kaže da nastavnik nije više solista nego prateći vokal (Delors, J. 1998). Roditelji bez mnogo razmišljanja o posljedicama koriste proizvode digitalnog doba kao pomoćnike u odgoju i edukaciji djece. Dostupnost tehnologije, mnoštvo informacija su blagodati koje nudi digitalni svijet, ali opet se vraćamo na pojedinca odgovornog za educiranje. Na njemu leži odgovornost kako adekvatno iskoristiti prednosti koje nudi savremeno doba za korist razvoja pojedinca i kompletnog društva. Kroz empirijski dio ovog rada pokazat ćemo kakvo je mišljenje studenata prema bosanskohercegovačkom društvu i kulturi, te na koji način akademski kadar kroz realizaciju nastavnih sadržaja utječe na razvoj kulturne svijesti studenata.

Ključne riječi: kulturni identitet, obrazovanje, umreženo društvo

THE ROLE OF EDUCATION IN CREATING A CULTURAL IDENTITY IN THE DIGITAL AGE

Abstract

There are two aspects of this scientific work, one is sociological, which is based on understanding and critique of contemporary society and cultural identity, while the other is pedagogical with its emphasis placed on careful observation of the child's development, people and processes of identity formation, and the role of the educational process at the time of digital technology. A young person who has yet to be formed, in their everyday, lives under many challenges. On the one hand, the person lives in a world of networked society (Castells, E., 2000), at the time of transformation and redefinition of state and government policies across Europe and the world in the process of trans-nationalization and cosmopolitanism of nation states (U. Beck, 2004), therefore young people survive in a complex political and cultural development. While on the other hand, young people are in touch with the digital

world that is becoming one of the dominating factors, however, with its presence affecting the process of education, and thus the development of identity. The digital world creates changes in existing "hierarchy" of education. The roles of all the factors are changing. Teachers and professors are not the only source of information anymore. The information is easily available to pupils and students everywhere. Now the role of those educating young people is changing, in fact the role in which the teacher was the source of information disappears, becoming the role which helps pupils and students, directing them to the right information and helping them to organize existing. There is a saying that goes "The teacher is no longer a soloist but a supporting vocal". (Delors 1998). Parents, without much thought about the consequences, use products of the digital age as assistants in the upbringing and education of children. The availability of technology, a variety of information are the benefits offered by the digital world, but, again, we aim the individual responsible for education. For therein lies the responsibility to adequately exploit the advantages offered by modern times for the benefit of the development of the individual and the whole society. Through the empirical part of this paper we will show what is the opinion of students towards Bosnian society and culture, and how the academic staff through the implementation of educational content influences the development of cultural awareness of students.

Key words: cultural identity, education, networked society

Umjesto uvoda

U ovom radu pokazano je da je kvalitetni obrazovni sistem u današnjici nemoguć bez pomoći savremenih tehnologija, barem što se ostatka svijeta tiče. Savremene tendencije u načinu širenja znanja i vještina nemoguće su bez ravnopravnog učešća onih koji prenose znanje i onih koji uče. Zapravo, obrazovni sistem je shvaćen, između ostalog, i kao baza za prihvatanje i razumijevanje kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine.

Članak se sastoji od relevantnih teorijskih promišljanja vezanih za promišljanja obrazovnih sistema i kulturnih identiteta, te od skale stavova i ankete sprovedene među studentima *Nastavničkog fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“*.

Skala stavova se odnosi na tvrdnje o organizaciji nastave od strane nastavnika. Pak, anketom se pokazao odnos mladih spram bosanskohercegovačke kulture i baštine, te svakodnevnicе bosanskohercegovačkog društva, a koja se ovdje, za potrebe ovog članka, može dovesti u vezu s razumijevanjem kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine.

Obrazovanje i kulturni identitet

Izazovi obrazovanju su veliki u svijetu koji je sve multikulturalniji. Kako proces globalizacije postaje neposrednija stvarnost za stanovništvo naše planete, to se događa i sa spoznajom da „moj susjed možda više nije kao ja“. Za mnoge ljude to može predstavljati šok, jer stavlja na kušnju tradicionalne ustaljene vizije susjedstva, zajednice, nacije; propituje odavno uspostavljene načine odnosa prema drugim ljudskim bićima i pretvara etničku raznovrsnost u nešto svakidašnje (Delors, J. 1998). Potreba za stvaranjem multikulturalne zajednice predstavlja složen izazov za one koji su odgovorni za odgoj i obrazovanje. Tokom školovanja obrazovni sistem dužan je kod učenika i studenata razvijati samostalan kulturni identitet koji će jačati kroz sve pore svoga djelovanja.

Čovjek tokom sazrijevanja prolazi kroz različite periode u kojima ima kritično vrijeme razvoja i opasnost od formiranja nedostataka za svaki dio tijela. Tako se i ljudska ličnost razvija i formira. Ovladavanje razvojnim stadijima na određenom uzrastu od ključnog je značaja za razvoj pozitivnih ljudskih sposobnosti i identiteta osobe. Razvoj ličnosti djeteta se povezuje sa međuodnosima između porodice i socijalne sredine, uključujući i društveno-historijske činioce. Formiranje identiteta jeste proces. Pored sredine u kojoj pojedinac odrasta ogroman utjecaj na njegov razvoj i formiranje vrši obrazovni sistem. Digitalni svijet postaje jedan od dominirajućih faktora koji svojim postojanjem utječe na proces odgoja i obrazovanja, a samim tim i na razvoj i formiranje identiteta. On svojim djelovanjem stvara promjene u dosadašnjoj „hijerarhiji“ obrazovanja. Uloge svih faktora se mijenjaju. Nastavnik sada mijenja ulogu od one u kojoj je bio izvor informacija do one u kojoj pomaže učenicima usmjeriti ih na prave informacije i pomoći im organizirati već postojeće. Zato se kaže da nastavnik nije više solista nego prateći vokal (Delors, J. 1998). Švedski istraživač Torsten Husen (prema Gudjons, 1994) smatra da će se oblici učenja promijeniti, mediji će postati skladišta informacija. Učitelj budućnosti bit će dijagnostičar učenja, koji će učenicima na raspolaganje stavljati prikladan materijal za učenje i pomagati im savjetom.

Oni koji već dugo rade u praksi, konkretno se bave odgojem i obrazovanjem pojedinaca, veoma su skeptični i reći će da je u knjigama i teoriji sve lagano, uređeno i da nema greške ako se držimo „propisa“ kako „proizvesti“ pozitivne kulturne identitete. U odgojno-obrazovnoj praksi susrećemo se sa različitim situacijama, pojedincima, sa različitim genetskim predispozicijama, nagonima, temperamentom, pa tek okolinskim uvjetima u kojima žive, teško da možemo odgojno djelovanje svesti na pridržavanje određenih pravila i djelovanja u skladu s tim. Kada se osvrnemo na svijet u kojem živimo, nemoguće je ne zapitati se što se dešava sa odgojem, obrazovanjem, čemu se teži, ko su ti koji odgajaju i obrazuju buduće naraštaje, čemu sistem obrazovanja teži? Svakodnevno smo svjedoci prakse koja donosi poražavajuće podatke, natpisi u medijima, slučajevi iz bliže i dalje okoline koji upućuju na djecu, maloljetnike, odrasle osobe koje nisu prolazeći kroz obrazovni sistem usvojili osnovne kulturne i moralne vrijednosti, te kao posljedica toga imamo rašireno nepoštovanje, nerazumijevanje, netoleranciju prema svemu što nije identično njima samima.

Obrazovanje u doba digitalne ere

Cjelokupan sistem obrazovanja nalazi se u periodu koji zahtijeva njegovo inoviranje s jedne strane reformom obrazovanja, a s druge dolaskom digitalne ere. Od učenika se traži sve veća samostalnost, kritičko razmišljanje, ovladavanje samim procesom učenja. S druge strane nastavnik nije više samo prenosilac informacija i ocjenjivač učeničkog znanja, već postaje upravljač i regulator toka informacija, organizator i voditelj cjelokupnog procesa usvajanja nastavnih sadržaja, a učenik postaje aktivni učesnik, nastavnikov saradnik, a ponekad i kreator procesa nastave i učenja (Mandić, Radovanović, Mandić, 1998). Naravno digitalna era i sve ono što nosi sa sobom mogu imati negativan odjek na obrazovanje, koji je opravdan posebno ako sagledamo posljedice lošeg korištenja ovog fenomena. Međutim, njen utjecaj na sve sfere ljudskog djelovanja, pa tako i na obrazovanje, je neizbježan. S toga je nužno usmjeriti se na unapređenje samog procesa obrazovanja uz pomoć bogatstva koje nudi digitalni svijet.

Tabela 1 - Stavovi studenata prema organizaciji nastave od strane nastavnika

Stavovi studenata prema načinu rada nastavnika	Takvih je 80 -100%		Takvih je 60-80%		Takvih je 40-60%		Takvih je 20-40%		Takvih je do 20%		Sin	Ska
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
1. Profesori kroz nastavu pokazuju dobro poznavanje sadržaja i kolegija	67	20,6	150	46,2	81	24,9	24	7,4	3	9	1229	3,78
2. Profesori jasno i razumljivo izlažu/demonstriraju sadržaje	60	18,5	128	39,4	105	32,3	26	8,0	6	1,8	1185	3,65
3. Profesori preciziraju obaveze studenata	57	17,5	136	41,8	97	29,8	26	8,0	9	2,8	1181	3,63
4. Profesori postavljaju jasne ciljeve nastavnog rada na samom početku	65	20,0	122	37,5	94	28,9	29	8,9	15	4,6	1168	3,59
5. Profesori jasno, razumljivo i organizirano izlažu sadržaje	61	18,8	118	36,3	102	31,4	32	9,8	12	3,7	1159	3,57
6. Profesori se pripremaju za nastavu, predavanje, vježbe	57	17,5	115	35,4	102	31,4	35	10,8	16	4,9	1137	3,50
7. Profesori povezuju teorijsko i praktično znanje	59	18,2	105	32,3	109	33,5	33	10,2	19	5,8	1127	3,47
8. Profesori ukazuju na mogućnost primjene sadržaja koji se obrađuju	50	15,4	100	30,8	121	37,2	46	14,2	8	2,5	1113	3,42
9. Profesori aktualiziraju sadržaje	42	12,9	107	32,9	120	36,9	50	15,4	6	1,8	1104	3,49
10. Nastava je zanimljiva	44	13,5	100	30,8	122	37,5	43	13,2	16	4,9	1088	3,35
11. Profesori djeluju podsticajno na studente, da budu aktivni u nastavi i izvan nje	48	14,8	106	32,6	95	29,2	57	17,5	19	5,8	1082	3,33
12. Profesori uspješno koriste različite nastavne metode i sredstva (rad je dinamičan)	41	12,6	99	30,5	101	31,1	56	17,2	28	8,6	1044	3,21
Prosječna skalna vrijednost = 3,49												

Visokoškolske ustanove bi trebale biti mjesta koja su multidisciplinarna, što omogućava svakom pojedincu da izbjegne ograničenja svog prvotnog kulturnog okružja (Delores, J. 1998). Ove ustanove trebaju biti mjesta gdje se mladi naraštaju pripremaju za istraživanje, specijalizirana zanimanja, mjesta na kojima će akademski kadar zadovoljavati potrebu za znanjem. Kultura bi se pri tome trebala shvatiti u najširem smislu i biti utkana u silabuse, bez obzira na struku. U današnjem vremenu brze akumulacije i razvoja novih znanja nije dovoljno da nastavnik predaje ex-cathedra. Potrebno je studenta stavljati u problemske situacije koje će mu omogućiti razvijanje strategija za rješavanje problema, ali i kritičko razmišljanje o problemu i situaciji, te sposobnost samostalnog učenja. Ovakav pristup nastavnika na

univerzitetima potiče na upotrebu i savremene metode nastavnog rada. To znači da bi se razumjeli određeni fenomeni nije dovoljno izložiti gradivo i očekivati da slušaoci dožive i razumiju gradivo. Digitalni svijet nudi mnoštvo različitih, zornih, pojedincu zanimljivih načina predstavljanja određene materije. Uz korištenje savremene tehnologije neki fenomeni koji su bili daleki, apstraktni, nedostižni postaju bliži, razumljiviji. Očigledno je da obrazovne potrebe u uvjetima naprednog informatičkog društva ne mogu biti zadovoljene u okvirima davno prevaziđenog koncepta poučavanja studenta. Velika odgovornost leži u akademskom kadru pred kojeg se postavljaju zahtjevi, koje, ako žele ići u korak s vremenom, moraju ispuniti. Kompetencije koje treba posjedovati kvalitetan nastavnik, su kompetencije koje se odnose na korištenje savremene tehnologije, kako za individualnu upotrebu, tako i za njihovo korištenje koje će koristiti studenti u nastavi i procesu učenja. Ovdje ćemo navesti rezultate skale stavova koja je provedena među studentima, a odnosi se na njihovu procjenu nastavnikove organizacije nastave.¹

Tvrđnje iznesene u ovoj tabeli odnose se na organizaciju i realiziranje nastavnog procesa, na metode i sredstva te na način izlaganja novih sadržaja, povezivanja teorijskog i praktičnog znanja, na aktueliziranje iznesenih sadržaja. Na osnovu rezultata iz tabele vidljivo je da studenti iznesene tvrdnje povezuju sa 60% - 80%, odnosno 40% - 60% nastavnika. Tako 46,2% studenata smatra da je na Univerzitetu 60 – 80% nastavnika koji kroz nastavu pokazuju dobro poznavanje sadržaja i kolegija, 39,4% studenata smatra da je na Univerzitetu 60-80% nastavnika koji jasno i razumljivo izlažu i demonstriraju sadržaje, 41,8% studenata smatra da 60-80% nastavnika precizira obaveze studenata. Trećina ispitanih studenata smatra da je 60-80% nastavnika koji se pripremaju za nastavu, predavanje i vježbe, te podsticajno djeluju na studente da budu aktivni u nastavi i izvan nje. Također, trećina smatra i da je 40-60% nastavnika koji povezuju teorijsko i praktično znanje, ukazuju na mogućnost primjene sadržaja koji se obrađuju, aktueliziraju sadržaja i čine nastavu zanimljivom, te koriste različite nastavne metode i sredstva. Zanimljiv je podatak da su najveće frekvencije odgovora za sve tvrdnje na skali između 40% - 60% i 60% - 80%. Uglavnom trećina ispitanih studenata pozitivno procjenjuje rad i organizaciju nastave. Međutim, ostatak studenata svoje pozitivne procjene vezuje za manje od 40% nastavnika. Ovo ukazuje na potrebu podizanja kvalitete nastave, njezinom inovacijom. Oni su ti koji su ključni nosioci uspjeha. Ako se ne ide u korak s vremenom i inovacijama, možemo očekivati intelektualno siromaštvo, nezadovoljstvo i skučenost u promišljanju. S druge strane, prateći moderne trendove i usvajajući i iskorištavajući sve potencijale koje nudi možemo obrazovanjem utjecati na stvaranje pozitivnih umova.

Savremeno društvo i kulturni identitet

U eri umreženog društva (Castells, E. 2000), u vrijeme transformacije i redefinicije države i državnih politika diljem Evrope i svijeta u procesima transnacionalizacije i kozmopolitizacije nacionalnih država (Beck, U. 2004) čini se da je u bosanskohercegovačkom javnom diskursu jedno od ključnih pitanja dovedenih u fokus primarnog shvatanja ljudskog

¹ Istraživanje sprovedeno 2009. godine u okviru magistrarskog rada „*Stavovi studenata prema kvliteti rada nastavnika Nastavničkog fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“*“ (M. Lalić)

bića, upravo pitanje nacionalnog identiteta ili nacionalnih identiteta, njihovog proživljavanja i izivljavanja. Da li je takvo pitanje odraz konteksta prostora i vremena i političkog položaja BiH ili su nacionalna pitanja ona koja ni Evropa ni na koji način nije još prevladala? Kada je u pitanju kulturni identitet BiH jasno je da kompleksnost bosanskohercegovačkog društva uznemirila u trenucima postdejtonske tranzicije mogućnost opstojanja kulture BiH kao sui generis. Suživot u isključivosti i egzistiranju kroz različite etnopolise ne dopuštaju ispravna planiranja i strategije u izgradnji kulturnog identiteta BiH. Ono što je najvažnije kada su mladi u pitanju ili kako bi se mogli nazvati, pripadnici Y generacije, jeste nešto sasvim drugo. Mladi rastu i svoje slobodno vrijeme i vlastite identitete kroje preko pomodnih medijskih ličnosti koje su važne, veoma često po ničemu, a ne na historijskim kulturnim vrijednostima svoje zemlje. Na primjer, na raskršću između *Berberovih* slika ili univerzalnog bezvremenskog romana *Derviš i smrt* s jedne strane i pomodarskih književnih lakih opisa iskazanih u naslovu *Sumrak saga* ili muzičkog izraza u vidu „cica i mica“, biraju se često ovi posljednje navedeni kao put samoidentifikacije i samoizražavanja vlastitog habitusa, ostavljajući bez ikakvih problema duboka promišljanja, sadržajni odnos ličnih preferencija na što površnijem nivou, bez ikakvog odnosa spram kulturne baštine svoje zemlje.

Ono što Istočnu i Zapadnu Evropu razlikuje jednu od druge su različiti stupnjevi razvitka moderniziranja, u kojem stvaranje nacionalne države predstavlja centralnu dimenziju. U starim nacionalnim državama poput Francuske, Velike Britanije ili Švicarske, stanovnici sebe konfrontiraju sa drugačijim problemima nego njihovi savremenici u Litvaniji, Slovačkoj ili u BiH. Zapadnjaci se razračunjavaju sa autonomaškim pokretima njihove zemlje ili regiona, dok se ovi sa Istoka bore sa tektonskim nacionaliziranjem svojih bića (Altermatt, U. 1998.). Dakako nameće se jedan od zaključaka da se u BiH kao proces modernizacije ili postmodernizacije pokušavaju usvojiti posljedice ovih procesa od kojih je nacionalizam popratna pojava.

Nepostojanje kulturne demokracije i mogući izlazak iz prirodnosti etnopolitičke matrice mogao bi, dakle, ići putem afirmacije koncepcije „građanstva“ – njegovanja slobodoumnosti i općenite raumnosti (Mujkić, A. 2007.), no ipak bosanskohercegovačka stvarnost bježi od bilo kakvih cjelovitih identitetskih miljea (poput uzgoja kulturnog identiteta BiH) ostajući napeto u stvarnosti nacionalnih, partikularnih kultura. Unutar ovih borbi – s jedne strane ostvarenja nacionalnih kultura i identiteta i mogućnosti ostvarivanja građanskog identiteta u vrijeme hiperprodukcije svih mogućih *izama* i ostaloga, postavlja se legitimno pitanje šta digitalni svijet nudi za bosanskohercegovačke prilike?

Iz ugla savremenog života, sa aspekta savremene sociološke misli, možda je najvažnije postaviti pitanje, koliko je legitimno pričati o kulturnim identitetima, kada je seciranje čovjekovog položaja u društvu postalo ništa drugo do priča o odumiranju svih društvenih, etičkih i humanih principa. Već odavno o tekovinama koje njeguju ljudski um i o napretku u duhovnom, civilizacijskom smislu ne može se govoriti jer smo svi inkarnirani u eru društvenih mreža, bezličnih i površnih odnosa zasnovanih na elektronskom komuniciranju i masovnim stremljenjima prema hiperusisavanju informacija a ne znanja i vještina, odnosno onoga što se do nedavno u društvenim naukama nazivalo običnom, normalnim ljudskom

egzistencijom. Ovo današnje nazvano kao mnoštvo plazmatičnih slika, besmislene muzike, poruka koje predstavljaju novonastalu subjektivnost bez središta koja je slična shizofreniji (Jameson, F, 1995), kao jedan od proizvoda mass medija ili, tačnije, proizvod marketinške politike medija jesu generacije mladih nazvani „ipsilonci“.² Jedna od glavnih karakteristika spomenutih jeste narcizam, željni promatranja i da sami promatraju (voajeristi), neopterećeni tradicijom, seksualno slobodniji, lakše komuniciraju putem raznih internetskih kanala kao što su *Facebook*, *MySpace* i sl, češće mijenjaju poslove, fleksibilniji u ispunjavanju ciljeva, veći pobornici istine, sve što sačinjava višu dozu ironije to im je interesantnije.

Mogli bismo ukratko reći da je to generacija bez tabua koja ne poznaje pravopis i koju ne interesuju podaci kao što su glavni gradovi zemalja, historijske činjenice, poeta romana *Zločin i kazna* i sl. Generacija „iks“, pak, još uvijek postoji, ali u znatnoj manjoj numeraciji; to bi bili nosioci velikih ideja, revolucija, „znanja o znanju“, tradicionalisti i sl. (Emisija „Drugi format“, 2010).³

Kao jedan od glavnih društvenih fenomena koji je obilježio kraj dvadesetog stoljeća u društvenoj teoriji, otkriven još veoma prije, ali koji intrigira i danas teoretičare jeste globalizacija. Ovaj pojam upotrebljavaju mnogi autori i naravno svaki od njih ima vlastita promišljanja o ovom fenomenu. Parsons je u svom diskursu globalizaciju shvatao kao „univerzalnu pokretačku silu modernog društva“; Mclan je govorio o homogenizaciji kulture tj. njenom brisanju; Robertson, pak, kada je globalizacija u pitanju, pričao je o stvaranju kulture međuzavisnosti – od objektivne ekonomske i tehnološke do subjektivne međupovezanosti, svijesti o zajedničkoj sudbini.

Odraz globalizacije se reflektirao na sve nas - sa sigurnošću možemo reći da smo danas svi konzumenti barem neke od tehničkih i elektronskih „igračaka“ kao što su: mobitel, I-pod, kompjuter (bilo da je prenosivi ili neprenosivi) i ostalih. Sa takvim nevjerovatnim pomagalima, moglo bi nam se učiniti da su mobiteli i ostale stvarčice doprinijele boljoj komunikaciji osoba u drušvu i povećanoj bliskosti. Također, mogli bismo pomisliti kako je čovjeku život postao lagan kada može, a da ne izađe iz kuće, obaviti sve poslove: zaraditi pristojnu plaću, kupiti namirnice za večeru, pročitati knjigu ili pogledati film, čak se i uživo slikovnim prenosom čuti s rodbinom sa druge strane svijeta.

Podizanje životnog standarda posljedica je političke i ekonomske manipulacije koja se sažima u beskompromisnom iskorištavanju tehničko-tehnoloških i naučnih otkrića. Savremeno društvo se sačinjava od uzastopne proizvodnje i potrošnje koji pak bivaju poticani preko medijskih oglasa, trgovačke propagande, dobre reputacije i indoktrinacije, koji čine mehanizme stvaranja „slobodnog“ društva. Asimiliranje ideala i realiteta, sublimacija duše ili duha jesu jedni od glavnih elemenata masovne kulture (Marcuse, H. 1977). Velike riječi

² Poznato je da postoje postavke oko prijepora današnje generacije mladih nazvanih Y (ipsilonci) i stare generacije nazvane X; mogli bismo reći da je X generacija, generacija koja je bila dio industrijskog društva ili tzv. modernosti, stvaranja nacionalnih država dok su generacije Y one koje su odrasle ili još uvijek odrastaju u šoping centrima i za kopjuterima.

³ Emisija „Drugi format“, HRT 2, 04.05.2010.god. 15him

demokratije, prava i slobode postaju danas besmisleni znakovi koji dobivaju značenje samo u kontekstu propagande i biznisa. Možemo reći da danas živimo u procesima materijalizacije ideala, gdje viša kultura postaje dio materijalne kulture dostupne masama; otuđena i otuđujuća djela intelektualne kulture postaju opće rasprostranjena dobra i servisi. U masovnoj reprodukciji i konzumaciji postavlja se pitanje kvaliteta i održivosti duhovnog unutar kulture. Sredstva masovne komunikacije se neprestalno slijevaju u umjetnost, religiju, filozofiju, s komercijalnim oglasilima, gdje se domeni kulture svode na globalno poznati jezik – formu robe (Marcuse, H. 1977).

Bilo bi veoma značajno i korisno ovdje spomenuti istraživanje koje je sprovedeno 2013. godine⁴. Naime, sprovedena je anketa pri čemu je anketirano 429 studenta (332 studentice i 97 studenta sedam odsjeka i svih godina studija Nastavničkog fakulteta: *Biologija, Hemija, Likovne umjetnosti, Pedagogija, Psihologija, Razredna nastava, Sociologija, Sport i zdravlje*.

Tom anketom se imalo namjeru osvrnuti na odnos mlade populacije spram kulture i kulturne baštine, te svakodnevnice bosanskohercegovačkog društva, a koja se ovdje za potrebe ovog članka može dovesti u vezu s razumijevanjem kulturnog identiteta BiH, odnosno kako mladi doživljavaju kulturni identitet BiH. Preko sprovedene ankete pokušali smo razjasniti i približiti sadržinu odnosa mladih spram bosanskohercegovačke kulture i njenih vrijednosti. Jasnije, analizirano je pitanje kako i na koji način bosanskohercegovačka mlada populacija doživljava svoju kulturu. Upravo percepcija i (ne)razumijevanje mladih anketiranih osoba predstavlja jasan pokazatelj i glavni uzročnik mnogih problema u bosanskohercegovačkoj kulturi. Jasnije, pokazalo se, anketirani nemaju zavidno poznavanje kulturnog naslijeđa iz domena likovnih umjetnosti i književnosti, stoga se nameće zaključak da, zbog očigledno lošeg stanja u obrazovanju (osnovno i srednje obrazovanje) te specifičnog primarnog i sekundarnog okruženja mladih osoba, ne postoji skoro nikakav interes za bosanskohercegovačku kulturu te njeno zbrinjavanje. Mladi znatno više respektiraju kulturu koja je vezana za sadržaje koji se označuju kao pop, turbo folk (neofolk) kulturu.

Nezanemarivo loša ili srednje dobra finansijska situacija mladih, očigledni propusti u osvajanju primarnih znanja iz osnovnog i srednjeg školovanja, opčinjenost površnim vezama i komunikacijama (internet mreže) doprinose strahovito lošem poznavanju i poštovanju bosanskohercegovačke kulture (studenti ne znaju koja djela je napisao *Ivo Andrić* ili ko je *Mersad Berber*). Studenti i studentice ne poznaju i ne cijene sadržaje koji spadaju u sami vrh svjetske književnosti (ne znaju nazive dijela koje je napisao *Krleža* ili *Dante Aligijeri*), ali stoga najviše njih poznaje imena sportaša (iako su anketirane većinom studentice, najveći broj njih poznaje fudbalera *Edina Džeku*) i političare (znaju ko je bio *Alija Izetbegović*). Kao jedan od nelagodanijih zaključaka je podatak da većina ispitanika ne zna koliko posjeduje knjiga u svojoj kućnoj biblioteci, kao i to da većina budućih akademskih građana ne koristi širu literaturu vezanu za studij kojeg studiraju. Ako i koristi to su ljubavni romani.

⁴ Istraživanje sprovedeno 2013. godine u sklopu istraživanja doktorske disertacije pod naslovom *Sociološko poimanje novih tendencija u umjetnosti* kandidatkinje M. Jašarević, pri Univerzitetu u Sarajevu, na Fakultetu političkih nauka.

Studenti i studentice ne participiraju u kulturnim dešavanjima u njihovom mjestu gdje borave s jedne strane, dok s druge najveći im je državni kulturni događaj *Sarajevski filmski festival*, rijetko ko od ispitanih uopće zna da postoji *Sarajevska filharmonija* ili *Festival baletne umjetnosti* – razumljivo s obzirom na svijet i vrijeme u kojem se živi, u kojem je žrtva opće znanje i kriterij vrijednosti kulture i pluralizam u smislu stila života. Zaključak ide u smjeru da bosanskohercegovačka mlada populacija živi ujednačeno, homogeno, ne prelazeći okvire odveć standardiziranog okvira mišljenja i ponašanja, koje pak spada u pojam pop ili turbofolk kultura.

Ako govorimo o kulturnom identitetu BiH, značajno je spomenuti da u najvećem broju, njih 127, odnosno 29,6%, svoju zemlju, odnosno društvo BiH, doživljava kao siromašno i nesigurno. To da nam je privreda i ekonomija još uvijek u znatno nestabilnom stanju, stanju kojeg često u javnosti deklariraju kao status quo i kao društvo koje je obuzeto skoro u potpunosti kriminalnim radnjama, u svim njenim segmentima i korupcijom te raznim vidovima devijacija, zasigurno ne doprinosi prilikama da će naši mladi svoje društvo doživljavati kao pozitivno i stimulativno, odnosno kako je u anketi bilo ponuđeno, bosanskohercegovačko društvo – sigurno, bogato društvo.

Veoma je mali broj onih studenata koje izražava zadovoljstvo prema bosanskohercegovačkom društvu. Iako nije ispitan razlog takvog mišljenja može se pretpostaviti da su ispitanici iskazali opći stav koji je izazvan javnom slikom projiciranom svakodnevno u bh. medijima i aktuelnim stanjem u društvu koje je bogato mnogim problemima na području socio-ekonomske situacije. Čak 50% studentata i studentica izjasnilo se da je najveći problem bosanskohercegovačkog društva finansijske prirode, dok njih 42% smatra da je najveći problem bh. društva politička situacija. I ovdje stupa na snagu jasan zaključak, da je do organizacije vlasti, državnog uređenja i jasnijih strateških planova za ovu zemlju i društvo, mogao se do sada napraviti zavidan teren za razvijanje pozitivnijeg osjećaja prema BiH i njenoj kulturi i baštini, a koji su pak temelj za razvijanje kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine.

Kada su u pitanju segmenti kulture kao što su nacionalni identiteti, religija, jezik, umjetnost, sport, arhitektura ili intelektualna građa, ispitanici su izjasnili da im je jezik najvažniji u bosanskohercegovačkoj kulturi (22%), nakon toga njih 14% izjavilo je da im je sport najvažniji segment kulture, 13% spada u intelektualnu građu, dok 14% njih prihvata religiju kao najvažnijim segmentom bosanskohercegovačke kulture. Nacionalni identiteti su među spomenutim elementima kulture iskazani sa preko 11% zaokruženih odgovora. Spomenici i arhitektura je kod svih studenata, svih odsjeka, percipiran kao segment kulture sa najmanjim procentom, uz umjetnost koja je kao i spomenuta arhitektura percipirana kao nevažna (7,9%).

Dakle, među mladima u našoj zemlji najvažniji segmenti kulture su: jezik, sport, religija, intelektualna građa i nacionalni identiteti. Apsolutno, to ne iznenađuje jer ako se analizira samo stanje u našem etnopolisu zadnjih 10 godina, može se reći da je preopterećenost svih segmenata vlasti kao i svih segmenata društva sa političkim pitanjima koja najviše imaju veze sa nacionalnim pitanjima koja uz sebe vežu ne samo religiju, nego i pitanja jezika. Kod nas se

kultura kao cjelina shvaća najprije kao političko pitanje a ne pitanje suštine bosanskohercegovačkog društva, umjesto da se kultura promatra kao *sui generis* bogastva i različitosti, kao život koji je intenzivno prožet kulturom. Bosanskohercegovački kulturni prostor bi trebao pretpostavljati sve ono što je osobenost nacionalnih kultura, posebno kao zajedništvo koje jeste antropološko iskustvo političkih i duhovnih principa na kojima se ta zajednička kultura zasniva. Sport kao „najvažnija sporedna stvar na svijetu“ čini se u našoj zemlji također ima veliki utjecaj. Sport, odnosno sportski susreti naših reprezentacija u svijetu, a ponajviše fudbalske reprezentacije, preuzimaju primat u svakodnevom životu naših mladih. Mjesto navijanja, opuštanja i zabave prateći dešavanja na sportskom terenu su izgleda upravo to, preživljavanje zajedništva koje nedostaje u drugim segmentima bosanskohercegovačke kulture. I ne samo to, umjesto da realni princip kooperacije i saradnje, te jasne strategije razvoja i promocije naše zemlje kao cjelovite i izgrađene na temeljima tolerancije i suživota različitih nacija, upravo suprotno zatvaranje u hermetične torove doprinosi urušavanju jake i samostalne, te cjelovite BiH. Priznati se mora, da se kulturni identite naše zemlje ne može izgraditi na isključivanju i netoleranciji, nego upravo na već izrečenom – na zajedništvu i u suživotu u različitosti. Problem leži i u obrazovnom sistemu koji zadnji niz godina, kako se pokazuje, ima tendenciju da proizvodi nova mjesta na birou, te nekvalitetne ili bolje reći neemancipirane mlade ljude koji bi živjeli i bili vezani za kulturni identitet BiH.

Od svih dešavanja u našoj zemlji, naši mladi najviše posjećuju događaje koji su vezani za sportska dešavanja, čak njih 50% se izrazilo da u odnosu na političke događaje (okrugli stolovi, razna predavanja i promocije), događaji iz oblasti kulture i umjetnosti (koncerti, izložbe, pozorišne predstave), te događaji vezani uz tradiciju i baštinu, ipak najviše posjećuju sportska takmičenja. Samo 5% njih ide na događaje vezane za religiju u gradu ili mjestu gdje trenutno žive. Pak, što se tiče događaja iz kulture, samo njih 14% ide na takva dešavanja. Veoma je žalosno što čak 80% anketiranih mladih nije nikada prisustvovalo likovnoj izložbi, dok oni i koji jesu bili nisu se mogli sjetiti imena umjetnika izložbe. Osim sportskog takmičenja, najviše je mladih bilo sklono posjetiti koncerte i to sljedećih izvođača: *Dino Merlin* (66%), *Halid Bešlić* (12,8%) i sličnih. Najmanji procenat ispitanika se odnosi na one studente koji bi najradije posjetili koncert klasične muzike, odnosno filharmonije – 5%.

Pak, kada je u pitanju najznačajniji kulturni događaj u BiH, naši ispitanici su od: *MESS-a*, *Jazz festivala*, *Sarajevske zime*, *Festivala baletne umjetnosti*, *Sarajevskih dana poezije*, *Bašćaršijskih večeri*, *Festivala folkloru*, *Festivala sevdaha*, prepoznali *Sarajevo film festival* kao najznačajniji. Spomenuti festival u odnosu na *MESS* ili *Sarajevsku zimu*, može se reći da je najmlađi festival koji okuplja svijet slavnih, svijet blještavila i novca i koji sukladno svjetskim trendovima mladima i jeste najinteresantniji. Ko je mladoj osobi danas od Brad Pitta i Angeline Jolie interesantniji? Svakako da je ovaj festival kao i bosanskohercegovački sport najbolji u promociji bosanskohercegovačke kulture no, pitanje koje slijedi je: da li je postdejtonski bosanskohercegovački film najadekvatniji u stvaranju kulturnog identiteta BiH? Dakako radna zbivanja i sva problematika tranzicije nisu nezanemariva u razumijevanju i prihvatanju naše stvarnosti, no pored Selimovićevih romana, slika Berbera ili sevdalinke kao kulturne ostavštine BiH, te mnogih drugih, da li je neophodno imidž Bosne graditi na tamnoj

boji nedavne historije. BiH kroz svoje filmove progovara o najtežim problemima kao što su ratni zločini, postratni sindrom, te o mnogim patologijama koje su posljedica rata, ne bi li smo se morali bolje pozabaviti šta nam se dešava sa kulturnim blagom koje leži u zatvorenim muzejima i drugim ustanovama. Promocija i fokus na slikarstvo, arhitekturu, književnost, spomenike, ukratko duhovnu i materijalnu građu koja stoji i propada nezbrinuta na adekvatniji način, te obrazovni sistem, struktura vlasti koja nema senzibilitet za sve navedeno dovodi upravo do retrogradnog odnosa i stanja u samoj kulturi i našem odnosu prema njoj.

U prilog rečenom samo još nekoliko primjera. Način na koji naši mladi ljudi doživljavaju osobe iz svijeta kulture i kulturne baštine je nevjerovatan, najblaže rečeno. U anketnom listiću od studenata se tražilo da pored nekoliko imena osoba navedu i onu profesiju ili aktivnost po kojoj osobu prepoznaju. Navedene osobe su bile: *Mersad Berber, Ivo Andrić, Alija Izetbegović, Mak Dizdar, Danis Tanović, Edin Džeko, Husein kapetan Gradašević, Kasim Prohić*. Kroz procentualnu skalu radi lakše ocjene/određenja koliko dobro poznaju datu osobu (0-20 % nedovoljno poznavanje, 21-40% dovoljno poznavanje, 41-60% dobro poznavanje, 61-80% vrlo dobro poznavanje i 81-100% odlično poznavanje), dobili smo sljedeće rezultate: naši ispitanici između 40 – 60% raspoznaju, odnosno znaju, osobe koje su im bile ponuđene. No, ono što, može se reći, zgrožava su sljedeći rezultati: uz imena poznatih književnika traženo je da uz njihovo ime navedu bilo koji njihov književni naslov. To su bili sljedeći pisci: *Meša Selimović, Dante Aligijeri, Dostojevski, Miroslav Krleža, Ivo Andrić, Mak Dizdra, Lav Tolstoj, Alija Isaković, Šekspir i Bodler*. Ovo su dakle lektire iz srednjih škola, ovo su jedna od najvećih djela priznatih iz svijeta kulture i umjetnosti. 48 % ispitanika ima nedovoljno poznavanje ovih sadržaja, odnosno nisu znali niti jedno djelo iz bogatog literarnog fundusa ovih književnika! To su studenti Razredne nastave, Sociologije, Psihologije, Pedagogije i drugih, to je snaga naše države, mladi koji nose život našeg društva.

Legitimno je ovdje reći nekoliko zaljučaka: mladost Bosne i Hercegovine prema ovoj anketi je veoma malo obrazovana, sklona pomodarskim kulturnim elementima, sa neizraženim i neadekvatnim odnosom spram kulture i umjetnosti BiH.

Zaključak

Tokom školovanja obrazovni sistem dužan je kod studenata razvijati, pored posebnih znanja i vještina, lični i kulturni identitet koji će jačati kroz sve pore svoga djelovanja. S obzirom da smo naglasili da je formiranje identiteta proces koji traje cijeli životni vijek, uloga obrazovnog sistema u digitalno vrijeme predstavlja dominirajući faktor koji utječe na proces odgoja i obrazovanja, samim tim na razvoj i formiranje identiteta.

Savremenost za obrazovni sistem ne podrazumijeva samo promjene u načinu učenja i izgrađivanja ličnosti, nego i za nastavni kadar, koji se odvaja od individualnog pristupa i samostalne uloge predavača u spoj svih dostupnih faktora i proizvoda koje nudi digitalna tehnologija. Sada predavač zajedno sa onima koji uče mijenja svoje uloge, u procesu rada, uče jedni od drugih, najčešće posredstvom savremenih tehnologija. Kada je u pitanju bosanskohercegovačko obrazovanje, ono nužno mora biti dio digitalnog svijeta. Sam proces učenja i podučavanja treba biti fokusiran na onoga koji uči, a ne na onoga koji predaje. Što

prije obrazovanje u Bosni i Hercegovini mora ponuditi multidisciplinarnost pristupima znanja, a ne da temeljna aktivnost usvajanja znanja bude bazirana na jednodimenzionalnoj, tj. ličnoj interpretaciji određenog fenomena izučavanja.

Kao što su pokazali rezultati sprovedene skale stavova studenata prema kvaliteti rada nastavnika *Nastavničkog fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“*, mali je procent studenata pozitivno procijenio rad manjeg broja nastavnika, kada je u pitanju multidisciplinarni pristup nastavi. Na osnovu rezultata skale stavova za studente evidentno je da je većina nastavnog kadra fokusirana na način rada i predavanja *ex cathedra*, nudeći studentima ulogu pasivnih slušalaca, te onih koji samo zapisuju i na ispitima reproduciraju zapisano ili pročitano u udžbeniku. Kada smo govorili koje to kompetencije treba posjedovati kvalitetan nastavnik, to je upravo onaj koji svoje vještine bazira, između ostalog, i na multimedijским prezentacijama nastavnih sadržaja.

Međutim, svi segmenti bosanskohercegovačkog društva uključujući i obrazovanje, te proces formiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine, zaustavljeni su u svom napredovanju zbog tegobnih posljedica ratnih stradanja, kao što je visok stepen nacionalizma. Da bi se formirao kvalitetan obrazovni sistem, koji će između ostalog biti temeljna baza za kulturnu nadgradnju, potrebno je egzistirati u zajedništvu koje očito nedostaje u Bosni i Hercegovini. Digitalne tehnologije kao posljedice globalizacije se masovno reflektiraju i na sve nas – svi, uključujući nastavni kadar i studente, konzumiraju neke od tehničkih „igračaka“, kao što su: mobiteli, kompjuteri, međutim još uvijek se nije desio proces nadsocijalizacije koji je karakteristika razvijenih zemalja. Iako se u sociološkoj teoriji pričalo o homogenizaciji kulture, tj. njenom brisanju, u slučaju Bosne i Hercegovine sintagma odvojenih torova, odnosno etničkih zajednica, stoji kao barijera u izgradnji kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine. Spomenuta sprovedena anketa iz 2013. god. pokazala je da ne postoji skoro nikakav interes mladih za bosanskohercegovačku kulturu te njeno zbrinjavanje. Na osnovu rezultata da se zaključiti da odnos i način na koji bosanskohercegovačka mlada populacija doživljava svoju kulturu je poražavajuća, npr.: mladi znatno više respektiraju kulturne sadržaje koji se vezuju za sadržaje pop, turbo folk, (neofolk) kulturu, koja, kako smo već rekli, ima elemente ruralnih sadržaja, vrijednosti i motiva inkorporiranih u gradske sredine.

Sva problematika tranzicije u Bosni i Hercegovini vezana je za probleme bh. društva koji su najprije finansijske pa političke prirode, koji utječu da se imidž Bosne i Hercegovine gradi na tamnoj boji nedavne historije BiH, da se kulturna baština i fokus na kulturo blago BiH stave u drugi plan. Prema tome, struktura vlasti koja nema senzibilitet za već navedeno uzročno posljedično rezultira retrogradan odnos svih struktura društva prema samoj kulturi i kulturnom identitetu BiH. Mladi su veoma malo educirani o kulturnim dobrima koja su baza za stvaranje jakog i jedinstvenog kulturnog identiteta, kao npr: najveći broj ispitanih nedovoljno poznaje sadržaje, odnosno književna djela svjetskih i domaćih pisaca, kao i prosječno poznavanje historijskih ličnosti poput ličnosti iz svijeta umjetnosti i politike.

Važno je spomenuti da je imidž Bosne i Hercegovine, odnosno izgradnja kulturnog identiteta BiH, trenutno nemoguća, tome pridonose svi oni koji preživljavaju u

bosanskohercegovačkom društvu. Potrebno je naglasiti da je nužno veoma hitno formiranje što jednostavnije strukture vlasti na svim nivoima, bolja i sadržajnije strategija promocije BiH kako unutar domaćeg obrazovanja (i u ostalim segmentima društva), tako i u svijetu.

Literatura:

- Altermatt, U. (1998): *Etnonacionalizam u Evropi*. Sarajevo: Svetionik
- Baudrillard, J. (1991B): *Fatalne strategije*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada
- Baudrillard, J.(1991A): *Simulakr i simulacija*. Novi Sad: IP Svetovi
- Beck, U. (2004): *Moć protiv moći u doba globalizacije.Nova svjetskopolitička ekonomija*. Zagreb: Školska knjiga
- Castels, E. (2000): *Uspon umreženog društva*. Zagreb: Golden marketing
- Delors J. (1998): *Učenje blago u nama*.Zagreb: Educa.
- Gudjons H. (1994): *Pedagogija*. Zagreb: Educa.
- Jameson, F. (1995): *Postmodernizam u kasnom kapitalizmu*. Beograd: Art Press
- Mandić, P., Radovanović I., i Mandić, D. (1998): *Uvod u opštu i informatičku pedagogiju*. Beograd:Učiteljski fakultet.
- Marcuze, H. (1977): *Kultura i društvo*. Beograd: BIGZ
- Mujkić, A. (2007): *Mi građani etnopolisa*.Sarajevo: Šahinpašić
- Weatherill, R. (2005): *Kolaps kulture*.Beograd: Clio

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Edita Mulaosmanović, prof.

Mr.sc. **Zrinka Sablić**
Veleučilište VERN Zagreb
Zagreb, Hrvatska
zrinkadiv@gmail.com

Klara Lisec, bacc. ing.
Veleučilište VERN Zagreb
Zagreb, Hrvatska
klara.lisec@vern.hr

UTJECAJ DIGITALIZACIJE U POUČAVANJU NA MOTIVACIJU ZA UČENJEM

Sažetak

Učenje je najmasovnija aktivnost suvremenog društva i vrlo je inertna. Poboljšanje te aktivnosti možda će ju učiniti manje inertnom i više interesantnijom. Za uspjeh u učenju potrebno je zadovoljiti nekoliko faktora od kojih su, po mišljenju autora i struke, motiviranost, izbor i strukturiranost informacija jedne od najbitnijih. Prema autorima koji se bave ovom tematikom a koja su sažeta u udžbeniku Primijenjena psihologija učenja (Furlan, 1984), smislenost sadržaja koje učimo imaju svoju objektivnu i subjektivnu stranu. Tako ne postoji objektivna veza između kvalitete papira, vrste uveza, formata udžbenika s jedne strane i sadržaja koji se uče iz njih s druge strane. Ali između ilustracija, grafičkih priloga, sažetih pregleda, popisa pojmova, interaktivne nastave na drugačiji i interesantniji način postoji vrlo visoka korelacija. Također, na uspješnost učenja utječe intrinzična i ekstrinzična motivacija (subjektivna strana). Autori se u ovom radu ne bave intrinzičnom motivacijom za učenjem, već njenom ekstrinzičnom komponentom (iako se ponekad ne prepoznaje gdje počinje jedna a završava druga). Na motivaciju za usvajanjem novih znanja i vještina svakako utječe prezentacija nastavnog sadržaja. Kako se nalazimo u digitalnom dobu tako se i proces učenja i nastavnog procesa digitalizirao. Razvo suvremenih tehnologija i velika raširenos interneta omogućuje da se nastavni proces u potpunosti digitalizira. Taj proces podjednako uključuje digitalizaciju administrativnog djela poslovanja isto kao i nastavnog djela. Obrazovni sustav trebao bi ići u korak s globalnim svjetskim trendovima u implementaciji novih digitalnih tehnologija. Potrebna je prilagodba novim generacijama koje su odrasle u digitalnom okruženju te suvereno vladaju konvergiranim novim medijima i tehnologijama. Autore ovog rada zanimalo je kako se digitalizacija obrazovnog sustava jedne visokoškolske ustanove reflektirala na njihove studente i motivaciju za učenjem i usvajanjem znanja.

Ključne riječi: digitalizacija, motivacija, učenje

THE IMPACT OF DIGITIZATION IN TEACHING ON THE MOTIVATION FOR LEARNING

Abstract

Learning is the most frequent activity of modern society and is very inert . Improving these activities may make it less inert and more interesting. For success in learning is necessary to satisfy a number of factors, some of which are, in the opinion of the authors and the profession, motivation, choice and structuring of information, one of the most important. According to the authors that deal with this topic which are summarized in the textbook Applied Psychology of Learning (Furlan, 1984), the significance of the content that we learn have objective and subjective side. So there is no objective connection between the quality of paper, binding type, format textbooks on the one hand and the content to be learned from them on the other side. But between the illustrations, graphic material, concise review of the list of concepts, interactive classes in a different and interesting way there is a very high correlation. Also, the success of learning affects the intrinsic and extrinsic motivation (subjective view). The authors of this paper do not deal with intrinsic motivation to learn, but its external component (although it sometimes does not recognize where one begins and the other ends).

The motivation for acquiring new knowledge and skills certainly affects the presentation of their content. As we are in the digital age, so the process of learning and teaching process digitized. The development of modern technologies and high prevalence of the Internet allows the learning process to fully digitized. This process involves both the digitalization of administrative acts of business as well as teaching works. The education system should keep pace with the global trends in the implementation of new digital technologies. Required adaptation to new generations who have grown up in the digital environment and sovereign rule converged new media and technologies. The authors of this study wanted to know how the digitization of the educational system one HEI (institution of higher education) reflected on their students and their motivation for learning and gaining knowledge.

Key words: *digitization, motivation and learning*

Uvod

Informacijske i komunikacijske tehnologije definiraju se kao one tehnologije koje omogućavaju prihvaćanje, pohranjivanje, prijenos i uporabu informacija. To uključuje računala, računalne mreže, satelitski sustavi, tableti, mobilni telefoni, Internet (www, e-mail) različite aplikacije, različiti softveri i hardveri. Informacijske i komunikacijske tehnologije utkane su u praktički sva područja ljudskog djelovanja. Sukladno tomu za očekivati je da se na polju obrazovanja poslužimo dostignućima novih tehnologija. Implikacija novih tehnologija od velikog je značenja. Postoje različita istraživanja koja su pokazala da se obrazovanje pod utjecajem tehnologije dramatično promijenilo (Đukić, Mađarić, 2012). Postoji nekoliko digitalnih oblika učenja, a razlikuju se po stupnju i korištenju novih tehnologija u svom obrazovno procesu. Najčešći oblik digitalnog učenja je onaj koji se služi u velikoj mjeri računalom i računalnim procesima (priprema nastave i održavanje nastave). Najrazvijeniji oblik digitalnog učenja je onaj u kojem je nastava u potpunosti bazirana na novim tehnologijama te se sav kontakt učenik-nastavnik odvija virtualno, bez osobnog kontakta uključujući i provjeru usvojenih nastavnih sadržaja.

Nastavnom procesu su potrebne inovacije. Tehnologija danas ne predstavlja samo alat, nego mnogo više, utječe na promjenu obrazovnog iskustva. Prema novim tehnološkim trendovima treba biti otvoren. Sve više smo svjedoci disintermedijacije u obrazovanju, uklanja se posrednik i nova znanja se prikupljaju na otvorenom internetskom prostoru. Prema istraživanju Michella Zappe (2013) iz TFE Research-a koje govori o novim tehnologijama koje će vjerojatno utjecati na obrazovanje u nadolazećim desetljećima, pa tako u skoroj budućnosti će postati sasvim normalno da se u poučavanju koristimo virtualnim svjetovima, raznim simulacijama i hologramima. Istraživanje evidentno pokazuje da se obrazovni proces seli iz učionica u virtualni svijet.

Uvođenjem novih tehnologija i digitalizacijom nastavnog procesa premjestio se fokus sa nastavnika (noseća figura u nastavnom procesu) na učenika. Nastavnik u novom načinu poučavanja postaje samo jedan od izvora koji je potreban učeniku ili studentu da savlada gradivo.

Dostupnost, grafička obrada, mogućnost pohranjivanja i čuvanja nastavnog sadržaja malo nam govori o motivaciji za učenje koja mora biti podloga da bi se neki nastavni sadržaj smisljeno usvojio i postao nadogradnja za daljnja usvajanja znanja. Motivacija za učenjem ima

odlučujuću ulogu u procesu usvajanja znanja. Kapacitet učenika ili studenta za samoregulaciju motivacije mijenja se tijekom obrazovnog procesa. Početna želja za učenjem može padati ili gotovo nestati, a da se objektivni razlozi uopće teško mogu otkriti. Isto tako autori Sansone i Theoman (2005, prema Buško i Mujagić, 2012) govore da studenti koji mogu kontrolirati i regulirati vlastitu motivaciju i održavati aktivnost učenja pod različitim okolnostima trebali bi savladati više gradiva od onih studenata koji su manje vješti u održavanju i reguliranju motivacije. Ovi nalazi osobito se odnose na takvu okolinu učenja u kojima način, brzinu i vrijeme učenja određuje sam student. Nastava potpomognuta ili bazirana na informacijskim i komunikacijskim tehnologijama je najbolji primjer za to. Ne ulazeći preduboko u distinkciju gdje počinje intrinzična a gdje ekstrinzična motivacija (može li samoregulacija biti potpomognuta okolinskim faktorima kao što je digitalizacija nastavnog procesa), ovaj rad bavi se pitanjem motivira li studente jednog veleučilišta učenje pomoću modernih tehnologija. Autore zanima da li digitalna nastava motivira studente da uče, ima li dostupnost materija za učenje utjecaj na motivaciju za učenjem itd.

Cilj, problem i hipoteze

Glavni cilj ovog rada je ispitati motivaciju za učenje kod studenata jednog zagrebačkog veleučilišta, s obzirom na činjenicu da je nastavni proces tog veleučilišta potpomognut novim informacijskim i komunikacijskim tehnologijama.

Motivacija za učenjem je ključ za usvajanje znanja i nadogradnju znanja. Ona je pokretački čimbenik poučavanja. S obzirom na to da se u nastavnom procesu koriste nove tehnologije autori smatraju da je bitno ispitati kakav učinak ima korištenje novih tehnologija na motivaciju za učenjem kod studenata. Na temelju toga autori ovog rada postavili su sljedeće hipoteze.

H1: Mogućnosti novih tehnologija u nastavnom procesu povećavaju zadovoljstvo kod studenata

H2: Nove tehnologije u nastavnom procesu motiviraju studente na angažiranije sudjelovanje na nastavi te olakšavaju razumijevanje i pamćenje nastavnog gradiva

H3: Nove tehnologije u nastavnom procesu olakšavaju komunikaciju s profesorima

Metodologija

Sudionici: U ovom istraživanju sudjelovalo je 300 studenata veleučilišta Vern' u Zagrebu. Anketnim upitnikom obuhvaćeno je 147 ženskih i 153 muška ispitanika. Raspon godina života studentske populacije je od 20 do 38.

Postupak: Ispitivanje je provedeno putem online ankete koja je poslana studentima na njihov studentski portal. U obzir su se uzimale samo u cijelosti popunjene ankete. Anketa je poslana svim studentima 1. studenoga 2013., a moguće ju je bilo ispuniti do 31. prosinca 2013.

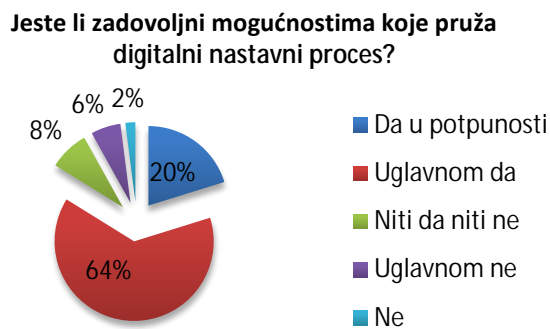
Instrumenti: U ispitivanju je korišten anketni upitnik. Upitnik se sastoji od deset pitanja. Zadatak studenata je bio da na pitanje odgovore s jednim od mogućih odgovora: „Da, u potpunosti (slažem se)“, „Uglavnom da“, „Niti da niti ne“, „Uglavnom ne“, „Ne“. Pitanja su

podijeljena na tri tematske cjeline kojima su autori htjeli odgovoriti na hipoteze. Anketni upitnik su osmislili autori istraživanja za potrebe ovog rada.

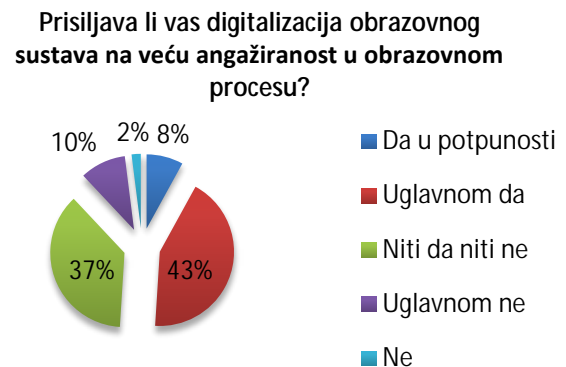
OBRADA REZULTATA

Analiza odgovora prvog pitanja anketnog upitnika prikazuje grafikon 1. Rezultati pokazuju da 84% ispitanika ima pozitivan stav prema mogućnostima koje pruža digitalni nastavni proces. Rezultati drugog anketnog pitanja prikazani su u grafikonu 2. Rezultati ukazuju da 51% ispitanika smatra da digitalizacija utječe na veću angažiranost u nastavnom procesu. Analiza odgovora trećeg anketnog pitanja prikazuje grafikon 3. Rezultati ukazuju da digitalne metode poučavanja kod 66% ispitanika utječu na povećanje motivacije za učenjem. Grafikon 4. prikazuje analizu odgovora četvrtog anketnog upitnika. Rezultati analize pokazuju da 78% ispitanika smatra da digitalne nastavne metode utječu na povećanje zainteresiranost.

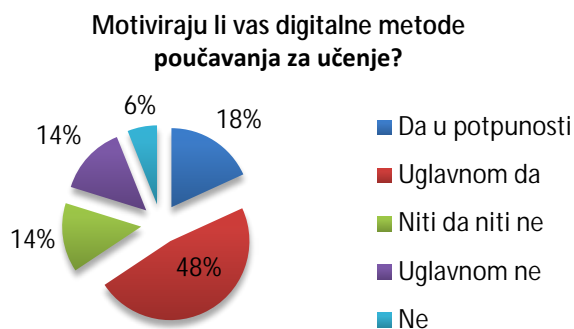
Grafikon 1. Rezultati odgovora na prvo pitanje



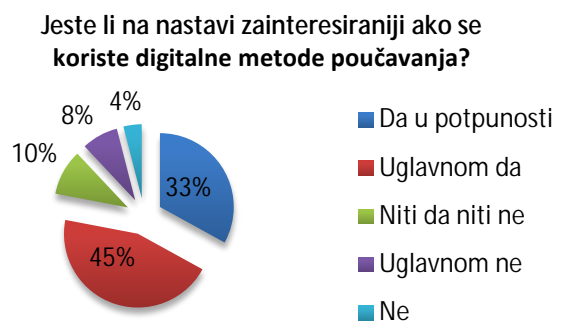
Grafikon 2. Rezultati odgovora na drugo pitanje



Grafikon 3. Rezultati odgovora na treće pitanje



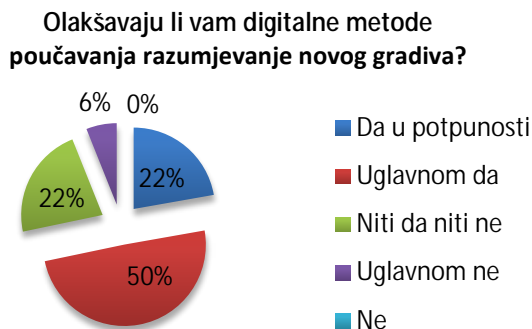
Grafikon 4. Rezultati odgovora na četvrto pitanje



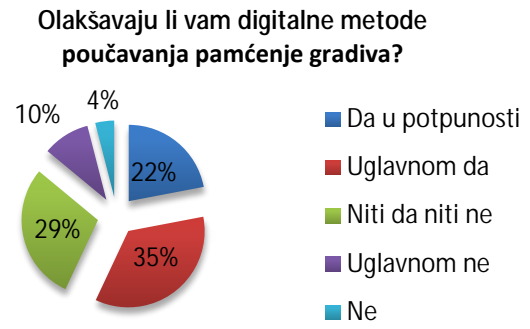
Analiza odgovora petog anketnog pitanja prikazuje grafikon 5. Rezultati ukazuju da digitalne metode poučavanja kod 72% ispitanika utječu na povećanje razumijevanja novog gradiva. Grafikon 6 prikazuje analizu odgovora šestog anketnog upitnika. Rezultati analize pokazuju da 57% ispitanika smatra da digitalne nastavne metode olakšavaju pamćenje gradiva. Analiza odgovora sedmog anketnog pitanja prikazuje grafikon 7. Rezultati ukazuju da digitalne metode poučavanja kod 53% ispitanika utječu na povećanje prolaznosti na ispitima. Grafikon 8 prikazuje analizu odgovora osmog anketnog upitnika. Rezultati pokazuju da 96% ispitanika

ima pozitivan stav prema mogućnostima koje pružaju nove tehnologije u komunikaciji s profesorima.

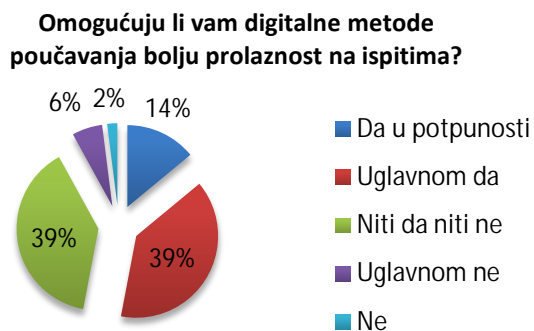
Grafikon 5. Rezultati odgovora na peto pitanje



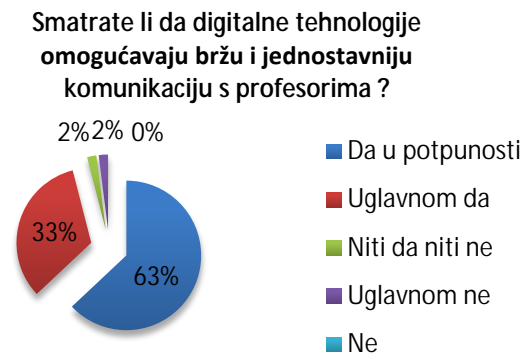
Grafikon 6. Rezultati odgovora na šesto pitanje



Grafikon 7. Rezultati odgovora na sedmo pitanje



Grafikon 8. Rezultati odgovora na osmo pitanje

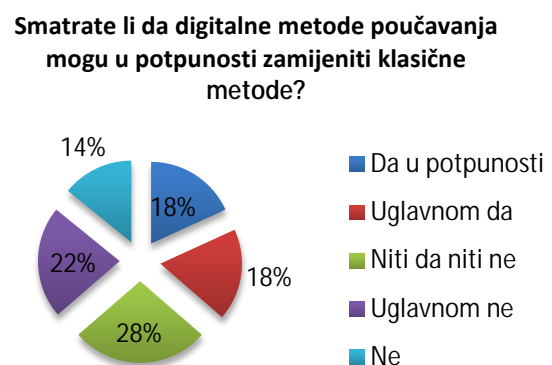


Analiza odgovora devetog anketnog pitanja prikazuje grafikon 9. Rezultati pokazuju da je 86% ispitanika zadovoljno komunikacijom koju ostvaruju pomoću novih tehnologija. Grafikon 10 prikazuje analizu odgovora desetog anketnog upitnika. Rezultati ukazuju da su ispitanici podijeljeni oko ovog pitanja, njih 36% smatra da digitalne metode mogu u potpunosti zamijeniti klasične metode, a isto toliko 36% ih smatra da ne mogu.

Grafikon 9. Rezultati odgovora na deveto pitanje



Grafikon 10. Rezultati odgovora na deseto pitanje



RASPRAVA

Prema analizi rezultata možemo reći da je uzorak studentske populacije Veleučilišta Vern' u Zagrebu zadovoljan s uvođenjem novih tehnologija u nastavni proces. Njih 84% je u potpunosti i uglavnom zadovoljno, 8% nije zadovoljno, dok je 2% studenata nezadovoljno (grafikon 1.). Za daljnja istraživanja bilo bi potrebno ispitati dio populacije nezadovoljno s uvođenjem novih tehnologija, koji su razlozi, otežava li im nova tehnologija učenje, koje su mogućnosti unapređenja. Te rezultate valjalo bi usporediti s rezultatima ispitanika koji smatraju da digitalne metode poučavanja ne mogu zamijeniti tradicionalne. Takvo istraživanje dalo bi kompletniji uvid u nedostatke digitalnog načina poučavanja. Možemo ustvrditi da je prva hipoteza potvrđena i da je uzorak studentske populacije (84%) zadovoljno mogućnostima koje pruža digitalni nastavni proces.

Druga hipoteza koja se odnosi na motiviranost na učenje putem novih tehnologija isto tako je potvrđena, no potrebno ju je dodatno elaborirati. Autori su motivaciju za usvajanjem znanja kod studenata provjeravali pitanjima o angažiranosti na nastavi, zainteresiranosti za nastavu, olakšanim učenjem i pamćenjem nastavnog gradiva te općim pitanjem „Motiviraju li vas digitalne metode poučavanja za učenje?“.

Analiza odgovora studenata upućuje na kompleksnost procesa učenja i usvajanja novih znanja. Digitalizacija obrazovnog sustava 51% studenata prisiljava na veću angažiranost, na 37% studenata nema nikakvog utjecaja, dok na 12% studenata ne prisiljava na veću angažiranost (grafikon 2.). Ovakve rezultate moguće je objasniti nejednakim razumijevanjem angažiranosti i načinom na koji su studenti razumjeli ovo pitanje (da li angažiranost za ispitanici uzorak studentske populacije znači samo pojavljivanje na nastavi, koje digitalni nastavni proces registrira ili angažiranost za sudjelovanje u samom izvođenju nastave). Rezultati koji ponajviše idu u prilog potvrdi druge hipoteze prikazani su u grafikonu 4 i 5, gdje preko 70% studenata izjavljuje da su na nastavi zainteresiraniji i da im je nastavno gradivo razumljivije uporabom novih tehnologija. Interesantan je podatak da 66% ispitanika smatra da ih nove tehnologije motiviraju za učenje (grafikon 3.), a 78% ispitanika izjavljuje da su zainteresiraniji na nastavi (grafikon 4), a 57% ispitanika izjavljuje da im nove tehnologije omogućavaju lakše pamćenje nastavnog gradiva. Ovakva diskrepancija u rezultatima pokazuje kompleksnost procesa učenja te upućuje na to da iako je nastava interesantna ne znači da mora motivirati studenta na učenje. Za ove rezultate moramo spomenuti istraživanje koje govori o samomotivaciji (Mujagić, Buško, 2013) u kojem je pokazano da motivacijska uvjerenja o vrijednosti gradiva učenja, odnosno studijskog predmeta, samoefikasnosti te ekstrinzična i intrinzična ciljna orijentacija, pojedinačno i kao sklop prediktora, čine značajne odrednice korištenja svih strategija samoregulacije motivacije za učenje.

Bitno je istaknuti da nove tehnologije u vrlo visokom postotku za 72% studenata olakšavaju razumijevanje gradiva, što je osnovni preduvjet za zainteresiranost, pa posljedično i za motivaciju za učenje. Ovdje je digitalni obrazovni proces ispunio svoju svrhu. Studenti u veliko postotku ne uče gradivo napamet i bez razumijevanja. Možemo zaključiti da je druga

hipoteza potvrđena ali isto tako ostaje prostora za daljnja istraživanja u smjeru koliko nove tehnologije mogu motivirati one studente koji imaju manju intrinzičnu motivaciju za učenjem. Treća hipoteza odnosi se na olakšavanje komunikacije s profesorima putem digitalne tehnologije. Komunikacija i dostupnost profesora isto tako mogu imati utjecaj na studente. Nove tehnologije dokidaju u velikoj mjeri osobne konzultacije i čekanje profesora pred vratima kabineta. Veliki dio konzultacija može se obaviti putem elektronske pošte te štedi vrijeme i nastavnicima i studentima. Kao što su autori pretpostavili digitalna tehnologija kod 96% (graf 8.) ispitanog uzorka studentske populacije, olakšava komunikaciju s nastavnicima, a 86% (graf 9.) ispitanog uzorka studentske populacije zadovoljno je kvalitetom iste. Razlika u postotcima između olakšavanja komunikacije i zadovoljstva kvalitetom komunikacije možda se može pripisati brzini odgovora na studentov upit i očekivanjima studenata koliko im nastavnik treba pomagati.

Kao kuriozitet, autori bi naveli rezultate odgovora koji su prikazani u grafu 7 i grafu 10. Graf 7 prikazuje analizu odgovora vezanih za prolaznost na ispitima pomoću novih tehnologija. Većina ispitanog uzorka studentske populacije (53%) smatra da im nove tehnologije omogućavaju bolju prolaznost na ispitima, što autori pripisuju dostupnošću materijala za učenje, boljom manipulacijom materijalima, olakšanim dijeljenjem nastavnog materijala te boljom komunikacijom s nastavnicima. Ostali postotak ispitanog uzorka studentske populacije ne smatra da im je prolaznost bolja zbog novih tehnologija pa za daljnja istraživanja autori preporučaju ispitivanja da li prijašnje iskustvo ili manjak iskustva s novim tehnologijama imaju utjecaj na prolaznost na ispitima. Mlađi studenti koji imaju više iskustva s novim tehnologijama imaju drugačiji pristup korištenja istih, dok studenti koji su usvajali znanja isključivo klasičnim metodama, možda se teže snalaze. Postoje različita istraživanja koja su pokazala da se obrazovanje pod utjecajem tehnologije dramatično promijenilo (Đukić, Mađarić, 2012), stoga bi trebalo usmjeriti istraživanja na ispitivanje kako i na koji način je ta promjena utjecala na studente različitih iskustava.

Isto tako autori nalaze vrlo indikativnim, analizu odgovora na deseto pitanje ankete (graf 10) ispitanog uzorka studentske populacije gdje je 36% studenata odgovorilo kako digitalne metode poučavanja mogu uglavnom i u potpunosti zamijeniti klasične metode, 28% nema mišljenje o tome dok 36% njih smatra da nije moguće da digitalne metode poučavanja mogu u potpunosti zamijeniti klasične. Ukoliko zanemarimo one studente koji nemaju polarizirano mišljenje o ovoj temi, podjednak je postotak studenata koji misle da je zamjena moguća i da zamjena nije moguća. Autori ovakav pripisuju ovakav rezultat velikom varijabilitetu godina starosti studenata. Jedan dio studenata je na studij došlo školujući se isključivo po klasičnim metodama i teže im je zamisliv pomak na potpunu digitalizaciju, dok je drugi dio studenata (mlađi) imao veće iskustvo s poučavanjem digitalnim metodama poučavanja i lakše mogu zamisliti sustav koji je u potpunosti digitaliziran.

Metodološka ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

Istraživanje je provedeno na malom broju ispitanika (300), uske populacije studenata koji se školuju po vrlo visokim standardima što se tiče novih tehnologija i ne spadaju u prosjek ostale studentske populacije koja u Hrvatskoj još uvijek nema takve standarde.

Ispitanici nisu stratificirani niti po godinama niti po iskustvu, što zasigurno ima utjecaja na rezultate koje treba tumačiti s obzirom na ograničenja. Preporuke za buduća istraživanja pokazana su u raspravi, a autori smatraju da bi bilo potrebno ovakvo istraživanje provesti na prigodnijem uzorku studentske populacije, gdje bi rezultati upućivali jasniju sliku o utjecaju novih tehnologija na proces učenja i usvajanja novih znanja. Autori naglašavaju kako dublje statističke obrade u radu nisu upotrebljene jer se želio ispitati samo stav studenata prema novim tehnologijama i samoiskaz o utjecaju digitalnih metoda poučavanja na motivaciju za učenje. Preporuka autora jest upotreba upitnika u obliku semantičkog diferencijala, proširenje upitnika, obrada rezultata po spolu i dobi ili upotreba skale stavova (Thurstoneova skala, Likertova skala, Guttmanova skala, itd.) kojim se mjeri valencija stava.

ZAKLJUČAK

Cilj ovoga rada je bio ispitati motivaciju za učenje kod studenata jednog zagrebačkog veleučilišta. Na osnovu istraživanja autori su zaključili da u nastavnom procesu mogućnosti novih tehnologija povećavaju osjećaj zadovoljstva.

Nove tehnologije u nastavnom procesu motiviraju studente na angažiranije sudjelovanje u nastavi, olakšavaju razumijevanje i pamćenje gradiva.

Nove tehnologije u nastavnom procesu olakšavaju komunikaciju s profesorima i podižu kvalitetu komunikacije s profesorima.

LITERATURA

- Dukić, D., Mađarić, S. (2012): Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. Tehnički glasnik 6, 1(2012), 69-72. Zagreb
- Furlan, I. (1984): Primijenjena psihologija učenja. Školska knjiga. Zagreb.
- Michelle Zappa (2013): <http://envisioning.io/education/>
- Mujagić, A., Buško, V. (2013): Motivacijska uvjerenja i strategije samoregulacije u kontekstu modela samoreguliranoga učenja. Psiholozijske teme 22 (2013), 1, 93-115 Izvorni znanstveni rad. Zagreb

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Danijela Unić

Mr.sc. Emina Talić-Hakanović
PU „Abakus“ Zenica
Zenica, BiH
talic_emina@yahoo.com

ODNOS KREATIVNOSTI I DRUŠTVA

Sažetak

Kreativnost je veoma složen fenomen o kojem postoji na stotine definicija, istražuje se stoljećima, a još uvijek s razlogom plijeni pažnju stručnjaka i istraživača, kao najviša forma mentalnih funkcija važna za kvalitetno djelovanje u svim oblastima. Kao takva, kreativnost se često spominje u vezi sa nastavom i školom, ali su istraživanja pokazala da počinje naglo opadati upravo kada djeca pođu u školu, negdje oko sedme godine života. Sa druge strane, jasno je da savremeno društvo treba kreativce, ali se postavlja pitanje: „Zašto im onda ne dozvoljava da to budu?“ Iako je još Platon zastupao mišljenje da bi o nadarenima društvo trebalo voditi zasluženu brigu, danas u društvu koje ima poremećen sistem vrijednosti, teško je govoriti o uslovima za razvoj kreativnosti i općoj brizi društva za nadarene pojedince. Škola je mjesto gdje bi se kreativni potencijali trebali identificirati i poticati, ali su odgojno-obrazovne institucije na svim nivoima uglavnom usmjerene na reproduktivno usvajanje znanja i školsko postignuće, što onemogućuje razvoj kreativnosti o kojem se mora početi voditi intenzivna briga zbog humanizacije odgojno-obrazovnog procesa za nadarenu djecu, ali i zbog napretka naše države. Uspješne zemlje svijeta već odavno kreativnu djecu smatraju najvećim nacionalnim resursom, pa su donijele različite međunarodne dokumente, zakonske i podzakonske akte, osnovali centre, institute i udruženja za brigu o nadarenoj djeci, te izradili programe za razvoj kreativnosti u školi i van škole. Zbog toga, ovaj rad ima cilj da kroz istraživanje odabranog problema, ponudi čitaocima pregled teorijskih saznanja i dosadašnjih istraživanja o odnosu društva spram kreativnosti kroz historiju do danas; ponudi metodička rješenja za kvalitetniji rad sa nadarenim učenicima u redovnoj nastavi, vannastavnim i vanškolskim aktivnostima.

Ključne riječi: kreativnost, društvo

THE RELATION BETWEEN CREATIVITY AND SOCIETY

Abstract

Creativity is a highly complex phenomenon of which there are hundreds of definitions, explores the centuries, and still with reason attracts attention of experts and researchers, as the highest form of mental function are very important for quality work in all areas. As such, creativity is a notion often associated with classes and school, but research has shown that creativity begins to decline right at the point when children start going to school, around the age of seven. On the other hand, modern society clearly needs creative individuals, which gives rise to the question: «Why does it not allow individuals to be creative?» In the distant past, Plato held the view that society should take deserved care of the gifted. Today, in a society that has disrupted the system of values, it is difficult to talk about the conditions for the development of creativity and general care for gifted individuals. School is a place where the creative potentials should identify and encourage, but educational institutions at all levels mainly focused on reproductive learning and academic achievement, which prevents the development of creativity which must begin to take intensive care because of the humanization of the educational process for gifted children, but also for the progress of our country. Successful countries have long been considered the most creative children a national resource, and have adopted various international documents, laws and by-laws, established centers, institutes and the Association for the care of gifted children, and to create programs for the development of creativity in school and out of school. Therefore, this paper aims to explore the chosen problem, offer readers an overview of the theoretical knowledge and research on the relationship between society toward creativity through history to the present day; offer methodical solutions for quality work with gifted students in regular classes, extra-curricular and extracurricular activities.

Key words: creativity, society

Uvod

Društvena sredina ima značajnu ulogu u ispoljavanju i razvijanju opće nadarenosti, talenata i kreativnosti. O tome govore skoro sve teorije o psihičkom razvoju i teorije o strukturi intelekta, kao i mnoga dosadašnja istraživanja.

U Americi je provedeno istraživanje sa ciljem da se utvrdi količina kreativnog potencijala kod ljudi različitog uzrasta. Uzorak su činila predškolska djeca, učenici osnovne škole, učenici srednje škole, studenti i odrasli ljudi. Istraživanje je pokazalo da se kreativni potencijali gube odrastanjem što prikazuje sljedeća tabela (Buzan, 2004).

Tabela 1. Prikaz procenata iskorištenosti kreativnih potencijala kod ljudi različitog uzrasta (Buzan, 2004)	
Grupa po uzrastu	Postotak iskorištene kreativnosti
Predškolska djeca	95-98%
Učenici osnovne škole	50-70%
Učenici srednje škole i studenti	30-50%
Odrasli	Manje od 20%

Analogno ovom istraživanju, Harvardski psiholog Howard Gardner, prema Saviću (1990, str. 56), je utvrdio da dječija kreativnost dostiže vrhunac oko sedme godine života, kada počinje polahko da se smanjuje. To se dešava, jer škola zahtijeva da se radi na „pravilnom“ pisanju, „pravilnom“ crtanju i drugim aktivnostima gdje je akcenat stavljen na strogo poštovanje smjernica i pravila.

Pored djetetovog neposrednog okruženja u porodici, vrtiću ili školi, za razvoj nadarenosti i kreativnosti veoma je važan uticaj šireg socijalnog okruženja. Kako bi se istražio odnos kreativnosti i društva, u ovom radu se govori o uslovima za razvoj kreativnosti u društvu, značaju kreativaca za razvoj društva, te mjestu kreativnosti u aktuelnom školskom sistemu.

Uslovi za razvoj kreativnosti u društvu od prvobitnih zajednica do danas

Radi razumijevanja uslova za razvoj kreativnosti u savremenom društvu, a samim tim i nadarenosti, potrebno je prisjetiti se kako je nadarenost bila prepoznata i cijenjena u prošlosti.

Lipić (2006) objašnjava da kreativnost u prvobitnim zajednicama najviše dolazi do izražaja u načinu rada, vjerskim obavezama, zatim, plesovima i ratničkim pjesmama.

Prema Craft (2001), misao o inspiraciji i stvaranju ideja potiče još iz Grčke, Judaističke, Kršćanske i Muslimanske tradicije, gdje se vjerovalo da je za inspiraciju i stvaranje ideja potrebna velika snaga.

Prema Yahnke-Walker (2007), jedan od prvih zagovornika identifikacije nadarene djece bio je Platon, Aristotelov učitelj i osnivač prve visoke škole 380. godine prije nove ere. Za razliku

od ostalih škola u to doba, Platonova Akademija nije naplaćivala školarinu i primala je i djevojčice i dječake.

Kina je, također, s početkom dinastije Tang 618. godine, tražila nadarenu djecu da bi ih poslala na kraljevski dvor, gdje je njihova nadarenost bila njegovana. Bili su uvjereni da se nadarenost ne može sama razvijati, te da bi obrazovanje ovog tipa trebalo biti dostupno svojoj djeci bez obzira na socijalnu klasu porodice.

U Evropi je postojao pokušaj da se obrazuju nadarena građanska djeca. Car Charlemange je 800. godine zahtijevao od države da finansira njihovo obrazovanje. U tom periodu malo je ljudi osim plemića dobilo priliku za školovanje.

Lipić (2006) kaže da se u robovlasničkom društvu, u vojničkoj Sparti, kreativnost ogledala u stepenu savladanih vojničkih vještina. Tražio se hrabar, snažan i okrutan vojnik. Nije se cijenila kreativnost na umjetničkom i intelektualnom planu. Cijenila se brzina, okretnost, snalažljivost, inicijativa, hrabrost, rizik, a od čitanja i pisanja učile su se samo elementarne stvari. U trgovačkoj Ateni kreativnost je mogla doći do izražaja. Cilj odgoja u Ateni bio je odgoj skladnog čovjeka. Kreativne ličnosti su se posebno cijenile. Traženo je svestrano obrazovanje kako u politici tako i u filozofiji i nauci, estetici i umjetnosti.

U feudalnom društvu svećenstvo i plemstvo sačinjavaju vladajuću klasu u kojoj oni osposobljavaju djecu uzornom vladanju. Kod svjetovnog staleža je moglo biti riječi o kreativnosti, dok je crkva organizirala odgoj po strogim pravilima. Učilo se napamet bez razumijevanja.

Pojavom humanizma i renesanse nastaje novo razdoblje u znanosti, kulturi i umjetnosti. Podvrgava se kritici asketizam i skolastički način učenja i mišljenja. Zahtijeva se slobodniji odgoj i podizanje kreativnih ličnosti. Osuđuje se učenje napamet i bez razumijevanja, te se promovira slobodan i radostan duh (Lipić, 2006).

U toku romantizma u Evropi, čovjek je posmatran kao osnovni izvor inspiracije. Originalnost i kreativnost su veoma cijenjene, a krajem 19. stoljeća počelo se postavljati pitanje o tome kako se potiče kreativnost (Craft, 2001).

Pojavom buržoazije i građanske klase, objašnjava Lipić (2006), na kreativnost se gledalo kao na aktivnost čovjeka koja će zadovoljiti njegove potrebe za većim blagostanjem, stoga nisu postojale mogućnosti za puni kreativni razvoj ličnosti.

Mnogi su se složili da je veliki preokret o odnosu kreativnosti i društva napravio Gilford (1950, prema Craft, 2001) otkrićem divergentnog mišljenja. Što se tiče istraživačkog i naučnog rada, značajnu studiju o genijima uradio je Galton (1869, prema Craft, 2001). Poslije su uslijedila istraživanja o tome šta determinira genijalnost i nadarenost. Istraživanja su imala tri osnovna pravca: istraživanje karakteristika nadarenih, razumijevanje i načine na koje se može poticati razvoj kreativnosti. U sedamdesetim i osamdesetim istraživanja su bila

fokusirana na ličnost i shvatanje kreativnosti. Jedan od većih napredaka između osamdesetih i devedesetih je bio promjena stavova vezanih za mjerenje kreativnosti, gdje su mnogi istraživači istraživali kreativnost u okviru inteligencije (Gardner, 1993, Sternberg, 1998, Speill i Von Korff, 1998, prema Craft, 2001).

Furlan i Kobola su još 1971. godine uočili prevelike simpatije društva prema djeci sa umanjenim sposobnostima, a premalo osjetljivosti na probleme sa kojima se susreću nadarena djeca. Oni kažu da se u našem društvu pod uticajem ideja jednakosti razvilo više simpatija prema „zaostaloj“ nego prema natprosječnoj djeci (Furlan i Kobola, 1971, str. 48).

U Americi je do sredine 20. stoljeća bilo samo javno obrazovanje, koje je bilo rezervirano za ljude koji su mogli omogućiti tutore ili privatne škole (Craft, 2001). Prema Yahnke-Walker (2007), američka i evropska javnost je tek početkom 20. stoljeća postala zainteresirana za prilagođavanje obrazovanja učenicima sa većim intelektualnim sposobnostima.

Evropska Komisija je proglasila 2009. godinu „godinom kreativnosti i inovacija“, te je istaknula, da bi Evropa trebala podržati kreativnost i inovacije iz socijalnih i ekonomskih razloga.

Značaj kreativaca za razvoj društva

Stručnjaci koji se bave nadarenom i kreativnom djecom, s pravom će reći, da je fenomen nadarenosti jedan od najvažnijih fokusa naprednih svjetskih i evropskih zemalja. One su navrijeme shvatile da su nadareni pojedinci veliki nacionalni potencijal koji bi trebalo iskoristiti za razvoj društva.

Prema Buljubašiću (2007) i danas je u naprednim zemljama zastupljeno mišljenje da do progresa zemalja ne može doći bez intenzivnog bavljenja nadarenim, njegovim stvaralaštvom, te materijalnom stimulacijom.

Maksić i Đurišić-Bojanović (2003) kažu da nema sumnje da kreativnost ima najvažniju ulogu u stvaranju značajnih djela koja doprinose širem društvenom napretku, te da bi upravo zbog toga trebao postojati širi društveni interes za stvaraoce čiji talenti imaju najveće šanse da se ispolje, razviju i budu upotrebljeni.

Analizirajući kreativnost, Starbuck (2006) je zaključio da je ona izvanredan put za rješavanje problema 21. stoljeća, kao što su terorizam, ponašanje djece i mogućnosti u oblasti tehnologije. U toku intervjua za Azzam (2009), Sir Ken Robinson je, također, istakao da je kreativnost ključna sposobnost 21. stoljeća koja može riješiti savremene probleme.

Đorđević (2011) smatra da su darovitost i kreativnost učinili život lakšim, udobnijim, humanijim i ljepšim.

Friman (2001, prema Karijašević, 2006) ističe „...iako su nadareni samo osobe, oni su, također, i nacionalni resursi, i budućnost svakog društva ovisi o razvoju potencijala mladih ljudi. Nijedna zemlja ne može sebi priuštiti da ih izgubi.“

Dokazano je da na ukupan napredak u svim sferama života najviše pozitivno utiču kreativni umovi svojim idejama i rješenjima. Od proučavanja tajni kosmosa do otkrića koja su svima olakšala život (Đorđević, 2003).

Bognar i Bognar (2007), misle da se danas u svim djelatnostima javlja kao imperativ oslanjanje na ljudsku kreativnost. To je s jedne strane pretpostavka za uspješnost bilo koje ljudske djelatnosti, a s druge strane i nova šansa za vraćanje ljudi njihovoj suštini. Cjelokupan odgojno-obrazovni sistem stavljen je pred izazov nove paradigme kojoj ne može odgovoriti tradicionalna škola. Škole koje na prvo mjesto stave razvoj kreativnosti svojih učenika umjesto učenja napamet mnoštva nepotrebnih činjenica imat će smisla, dok će ostale biti sve više neučinkovite i često štetne za razvoj učenika, kao i cijelog društva.

Zamislimo svijet bez nekih, danas uobičajenih, proizvoda. Bez automobila, aviona, kompjutera, telefona, knjiga, interneta i sl. Sve su to izumi, smatra Bognar (2010), kojih ne bi bilo da nije bilo kreativnih ljudi koji su tragali za nemogućim. U tome im njihovo školovanje često nije bilo od velike pomoći. Međutim, unatoč mnogim riješenim problemima u svijetu, naglašava Bognar (2010), postoji mnogo toga što je i dalje ostalo neriješeno i o čemu ovisi čak i opstanak čovječanstva.

Craft (2003) smatra da je kreativnost neophodna za preživljavanje u sferi ekonomije i poduzetništva savremenog doba. A Čizmić i Pehlić (2009) opisuju menadžere i kažu da su to ljudi koji traže kreativne izazove, vole učiti i veoma su ponosni na svaki dobro urađen posao. Oni, također, bivaju obilježeni neumornošću i neiscrpnom energijom, spremni su da rade stvari sve bolje i bolje.

I Skinner (prema Fromm, 1989) smatra da znanstvenici i vrhunski menadžeri, moraju u tehnološko-birokratskom društvu, kao što je naše, posjedovati te kvalitete u velikoj mjeri. Ali za obične radnike bi ta kvaliteta bila luksuz, to bi čak ugrožavalo dobro funkcioniranje čitavog sistema.

U mnogim sferama poduzetništva, ekonomije i nauke neophodna je kreativnost. Posebno se naglašava isplativost ulaganja u razvoj kreativnosti inženjera, jer njihovi projekti u velikoj mjeri utiču na poboljšanje uslova za život.

Dvornik i Lazarević (2007) pišu o ulozi kreativnosti u konstruktorskom radu inženjera i kažu da inženjeri početnu zamisao obično trebaju korigirati: promijeniti dimenzije, dodati ukrute, nosive elemente i slično. U toku rada često nastaju ideje kojima se usavršava početno rješenje ili se ono u potpunosti transformira.

Proces kojim se dolazi do novog proizvoda postaje sve složeniji, tako da se stepen privrednog razvoja, gdje su znanje, informacija i kreativnost ključne komponente stvaranja ekonomskih vrijednosti, naziva ekonomija znanja (Kreativne industrije Podgorice, 2005).

U novije vrijeme pojavljuje se potpuno nova grana menadžmenta, a to je „upravljanje kreativnošću“ ili „menadžment kreativnosti“ što još jednom potvrđuje značaj iste za društvo.

Kreativnost u međunarodnim obrazovnim strategijama

Postoje dokumenti o ostvarivanju prava nadarenih pojedinaca koji su međunarodnog karaktera, jer ih donose međunarodne organizacija i institucije.

Početak devedesetih u Holandiji su se sastali predstavnici većine evropskih zemalja na Konferenciji o obrazovnoj podršci za nadarenu djecu i mlade u Evropi (Council of Europe, 1991, prema Maksić, 2006) s ciljem da se individualne razlike među ljudima priznaju zakonom. Učesnici konferencije su se složili da je kod brige o nadarenim najvažnija efikasna obuka nastavnika. Nekoliko godina poslije na dnevni red Parlamentarne skupštine Savjeta Evrope dolazi tačka o obrazovnoj podršci nadarenim, nakon čega se donosi Uredba sa preporukama o tretmanu nadarenih pojedinaca i potrebi da se podrže u toku školovanja (Council of Europe Recommendations, 1996, prema Maksić, 2006). Skupština ovom uredbom potvrđuje da je obrazovanje osnovno ljudsko pravo i izražava uvjerenje da bi trebalo, u mjeri u kojoj je to moguće, da se obrazovanje oblikuje tako da odgovara svakom pojedincu koji se u njega uključuje. Konkretno preporučuje: izmjenu propisa u korist nadarenih učenika, razvijanje programa za usavršavanje nastavnika, modele razmjene informacija između nastavnika, roditelja, ljekara, socijalnih radnika i nadležnog ministarstva, te uvođenje fleksibilnih kurikuluma.

Maksić (2006, str. 112) za početak međunarodne brige o nadarenim smatra osnivanje Svjetskog savjeta za nadarenu i talentiranu djecu 1977. godine. Osnivanje ovog savjeta potaklo je pojavu međunarodnih organizacija „Evropski savjet za visoke sposobnosti“ koji je osnovan 1987. u Holandiji i „Eurotalent“ koji je osnovan 1988. godine u Francuskoj. One organizuju skupove, provode istraživanja, objavljuju knjige, izdaju časopise i sl.

Poslije je grupa naučnika, praktičara i drugih stručnjaka na konferenciji u Beču sačinila prijedlog dokumenta „Kvalitet i jednakost u razvoju ljudskih potencijala“, koji je kao svoj program rada usvojio „Savjet za nadarenu i talentiranu djecu“.

Dokument koji zaslužuje pažnju, prema Maksić (2006, str. 115), jeste „Obrazovanje u Evropi: različiti sistemi, zajednički ciljevi za 2010. godinu, koji je donijela Evropska komisija. Ovaj dokument predstavlja još jednu međunarodnu smjernicu ka tome da se početkom trećeg milenija u obrazovanju insistira na podsticanju i angažovanju „najboljih strana“ svakog pojedinca.

Po uzoru na napredne zemlje i mi bismo trebali donijeti nove propise ili izmijeniti postojeće kako bismo na osnovu tih promjena mogli iz temelja izgraditi sistem kvalitetne brige o nadarenoj i kreativnoj djeci kroz obrazovanje.

Zaključak

Sa jednim se moramo svi složiti, a to je da je rad nadarenih i kreativnih ljudi društveno koristan i da njihov rad u velikoj mjeri stoljećima doprinosi kvaliteti našeg života. Ukoliko im društvo ne pomaže mnogo zbog njih samih, onda bi ljudi koji odlučuju o tome trebali uzeti u obzir činjenicu da su oni veoma značajni za razvoj svake sfere života, od umjetnosti, preko tehnike, nauke, sporta i svega drugog, gdje se razvoj ne može desiti bez originalnih, kreativnih, smjelih ljudi sa idejama.

Kreativni učenici predstavljaju nacionalni resurs na koji društvo može da se osloni u svom budućem razvoju, ukoliko uspije da im pruži odgovarajuće uslove za razvoj i zadrži ih u zemlji planiranjem budućeg angažovanja na radnim mjestima i poslovima koji će biti poticajni, atraktivni i provokativni za iskorištavanje njihovih znanja i kreativnosti.

Značajnu podršku nadarenim učenicima i njihovom razvoju mogu obezbijediti odgovarajući propisi koji će garantirati adekvatnu brigu o nadarenima i osigurati poštovanje prava na obrazovanje u skladu sa individualnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima. Naši zakoni i normativi bi trebali pretrpjeti ozbiljne transformacije kako bismo mogli u okviru našeg školskog sistema djelovati proaktivno na poticanje razvoja kreativnosti.

Pored gore navedenih razloga postoje mnogi drugi zbog čega bi se o nadarenim pojedincima trebala voditi bolja društvena briga u okviru obrazovnog sistema. Pored toga što je obrazovanje nadarene djece ekonomičnije i što su nadarena djeca nacionalni resurs koji može koristiti društvu, najvažniji razlog za promjene u smislu unapređenja brige za nadarenu djecu jeste humanizacija odgojno-obrazovnog procesa, jer svako dijete ima pravo na obrazovanje u skladu sa njegovim individualnim potrebama, interesima i mogućnostima.

Preporuke

Na osnovu svega navedenog i na osnovu analize međunarodnih dokumenata i smjernica preporučuje se:

1. Izmjena propisa u korist nadarene djece, omladine i odraslih,
2. Kreiranje i uvođenje fleksibilnih kurikuluma u predškolske, školske i visokoškolske ustanove koji će zadovoljiti potrebe nadarenih da se obrazuju u skladu sa svojim individualnim potrebama, interesovanjima i mogućnostima,
3. Razvijanje programa za usavršavanje nastavnika i dodatno obrazovanje roditelja nadarene djece,
4. Osnivanje ustanova u kojima će se kreirati i realizirati posebni programi za razvoj nadarenosti i kreativnosti djece i omladine,
5. Kreiranje politike zapošljavanja koja će zadržati nadarene pojedince u zemlji planiranjem budućeg angažovanja na radnim mjestima i poslovima koji će biti poticajni, atraktivni i provokativni za iskorištavanje njihovih znanja i kreativnosti.

Literatura

- Azzam, Amy (2009). Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson. *Educational Leadership*. Volume 67, pp. 22-26.
- Bognar, Branko (2010): *Škola koja razvija kreativnost*. Preuzeto 26.6.2010. sa <http://www.kreativnost.pedagogija.net/mod/resource/view.php?id=4>
- Bognar, Ladislav i Bognar, Branko (2007): *Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija Nastavničke profesije*. Preuzeto 10.7.2011. sa: http://ladislav-bognar.net/drupal/files/kreativnost_ucitelja.pdf
- Buljubašić, Ahmed (2007): Osobine nadarenih učenika osmog i sedmog razreda značajne za odgojno-obrazovni rad. *Didaktički putokazi – časopis za nastavnu teoriju i praksu br.43/110, str.12-20*.
- Buzan, Toni (2004): *Moć kreativne inteligencije*. Zagreb: Veble commerce.
- Craft, Anna (2001): *An analysis of research and literature on creativity in education - Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority*. Preuzeto 10.1.2012. sa: http://www.euvonal.hu/images/creativity_report.pdf
- Craft, Anna (2003): The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 51, No. 2 (str.113-127). Izd. Blackwell Publishing i Society for Educational Studies. Preuzeto 10.7.2011. sa: <http://www.jstor.org/stable/3122416>.
- Čizmić, Elvir i Pehlić, Izet (2009): Interpersonalni aspekti referentne moći i emocionalne inteligencije menadžera kao preduvjet efektivnog vođenja organizacije. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici br.7/2009*, str.46-85. Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Dvornik, Josip i Lazarević, Damir (2007): Uloga kreativnosti i inženjerske prosudbe u konstruktorskom radu. *Građevinar*, br. 59 (2007) 3, str. 197-207.
- Đorđević, Bosiljka (2003): Neke savremene tendencije u istraživanjima o darovitost i kreativnoj djeci i adolescentima. *Pedagoška stvarnost*, br.3-4, str.230-244. Novi Sad.
- Đorđević, Jovan (2011): Proces globalizacije i kreativnosti. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja* (str. 537-549). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Fromm, Erich (1989): *Anatomija ljudske destruktivnosti – Druga knjiga*. Zagreb: Naprijed i Beograd: Nolit.
- Furlan, Ivan i Kobola, Alojz (1971): *Ubrzano napredovanje nadarenih učenika osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Karijašević, Lejla (2006): Izazovi nastavnika u radu sa nadarenom djecom. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici br. IV/2006* (str. 287-304). Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Kreativne industrije Podgorice – Start-up Creative Podgorica*. (2005). Podgorica: British Council.
- Lipić, Marina (2006): *Poticanje kreativnosti strategijama projekta „Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje”*. Diplomski rad. Visoka učiteljska škola u rijeci.
- Maksić, Slavica (2006): *Poticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, Slavica i Đurišić-Bojanović, Mirosava (2003): *Merenje kreativnosti dece pomoću testova*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Savić, Milan (1990): *Kako da vam dete postane uspešan đak*. Dečje novine: Gornji Milanovac.
- Starbuck, David (2006): *Creative Teaching – Getting it Right*. London: Continuum International Publishing Group.
- Sternberg, Robert Jeffrey (2003): *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.
- Stojaković, Petar (1990): *Psihološki uslovi transfera učenja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Walker, Sally Yanke (2007): *Darovita djeca – vodič za roditelje i odgajatelje*. Veble commerce. Zagreb.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Emina Talić-Hakanović

Mr. Ermin Kuka
Univerzitet u Sarajevu
Sarajevo, BiH
ermin.kuka@hotmail.com

PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE NEFORMALNOG OBRAZOVANJA U DIGITALNOM SVIJETU

Sažetak

Rad se bavi osnovnim obilježjima i karakteristikama jednog od oblika obrazovanja, a to je neformalno obrazovanje. Pored formalnog (obaveznog) i informalnog (spontanog, neplaniranog), prisutno je i u praksi egzistira i neformalno obrazovanje. Značaj neformalnog obrazovanja je postao veoma veliki, tako da ono ima iznimno važnu ulogu u današnjem (digitalnom) vremenu stalnih i brzih promijena u globalnom svijetu življenja i poslovanja. Svrha rada jeste prezentirati temeljne odrednice i ulogu neformalnog obrazovanja u modernom društvu, a cilj rada jeste elaborirati i dokazati značaj koji neformalno obrazovanje ima u današnje vrijeme brzog razvoja informatičko-komunikacionih tehnologija. U elaboraciji navedene tematike korištena je, u najvećoj mjeri, analiza sadržaja dosadašnjih rezultata istraživanja u okviru toga područja, kao i empirijski nalazi osobnih istraživanja.

Ključne riječi: obrazovanje, neformalno obrazovanje, digitalni svijet, planiranje, programiranje

PLANNING AND PROGRAMMING OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE DIGITAL WORLD

Abstract

The paper deals with the basic features and characteristics of one form of education, and that is non-formal education. Besides the formal (mandatory) and informal (spontaneous, unplanned), in the practice also exists non-formal education. The importance of non-formal education has become very large, so it has an extremely important role in today's (digital) time of constant and rapid changes in the world of global living and business. The purpose of this paper is to present the basic concepts and the role of non-formal education in the modern society, and the aim of this essay is to elaborate and prove the importance of non-formal education in today's time of rapid development of information and communication technologies. In elaborating this theme, analysis of existing results within this area have been used, as well as empirical evidences of personal research.

Key words: education, non-formal education, digital world, planning, programming

1. Neformalno obrazovanje – pojam i praksa

Obrazovanje je dinamičan, izuzetno složen i zahtjevan proces kojim se produciraju i osiguravaju individualna, a u širem smislu i kolektivna znanja, vještine i kompetencije. Osnovne forme obrazovanja u savremenom društvu sačinjavaju:

1. formalno obrazovanje,
2. neformalno obrazovanje i
3. informalno obrazovanje.

Formalno obrazovanje podrazumijeva institucionalno organizirano i normativnim aktima utvrđeno obrazovanje, tj. proces koji se implementira i dešava u okviru precizno definiranog i određenog formalno-obrazovanog sistema, legitimirano (podržano) zakonskom legislativom, a konačni rezultat mu je stjecanje određenih znanja i sposobnosti.

Neformalno obrazovanje je forma obrazovnog procesa koja podrazumijeva izvaninstitucionalne obrazovne aktivnosti kojima se stječu određena znanja i vještine, a učešće u takvim aktivnostima je na dobrovoljnoj osnovi.

Informalno obrazovanje podrazumijeva različite oblike stjecanja znanja i vještina koje obuhvataju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja tj. spontane oblike prijenosa i stjecanja znanja, stavova, vještina.

Navedeni oblici obrazovnih aktivnosti zajedno čine jednu homogenu cjelinu koja se naziva konceptom *cjeloživotnog učenja* (engl. *Long Life Learning*).

U današnje vrijeme je postalo sasvim evidentno da je neformalno obrazovanje (engl. *non-formal education*) sve rasprostranjeniji i sve prisutniji oblik učenja i obrazovanja, te da je postalo potreba i neophodnost modernog (poslovnog) življenja, rada i djelovanja.

Ulazeći u bit i suštinu pojma neformalnog obrazovanja, autor Darko Marković, u svom radu pod nazivom „*Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju?*“, upućuje na osnovne odrednice neformalnog obrazovanja, koje je potrebno imati na umu kada se govori o neformalnom obrazovanju i definiranju tog pojma i prakse (Marković, 2005.: 11):

- *organizirane i planirane obrazovne aktivnosti,*
- *koje podstiču individualno i društveno učenje,*
- *stjecanje različitih znanja i vještina, razvoj stavova i vrijednosti,*
- *koje se dešavaju izvan sistema formalnog obrazovanja*
- *koje su komplementarne formalnom obrazovanju,*
- *u kojima je učešće dobrovoljno,*
- *a dizajnirane su i izvedene od strane obučениh i kompetentnih edukatora.*

S pravom se može konstatirati da navedene odrednice predstavljaju suštinu i srž koncepta neformalnog obrazovanja kao takvog.

Jedno uže definiranje jeste ono koje kaže da *neformalno obrazovanje obuhvata sve one oblike usvajanja znanja i vještina koji nisu strogo obavezni, koji ne obuhvaćaju formalne oblike obrazovanja i čije prakticiranje i usvajanje zavisi od svake osobe pojedinačno.* (Kuka, 2010.: 31).

Najvažnije odrednice neformalnog obrazovanja i sasvim sigurno glavni magneti privlačnosti ovog oblika obrazovne aktivnosti jeste da je ono izvaninstitucionalno i dobrovoljno. Dakle, nema strogo obaveznih institucionalnih naredbi koje bi obavezale pojedince na prakticiranje takvih oblika obrazovanja, kao što je to slučaj kod formalnog (obaveznog) obrazovanja. S tim u vezi, Filip Kums (*Philip Coombs*) neformalno obrazovanje definira kao *skup vanškolskih aktivnosti za obrazovanje i stručno osposobljavanje, koje bi trebalo da budu dopuna školskoj nastavi* (Kulić, Despotović, 2005.: 120).

Često se pojam neformalnog obrazovanja u literaturi pojavljuje i pod drugim nazivima, kao što su: netradicionalno obrazovanje, izvanškolsko obrazovanje, nekonvencionalno obrazovanje, mreže učenja, kulturno-estetsko obrazovanje itd.

Neformalnim obrazovanjem šire se spoznajne mogućnosti, proširuju i dograđuju postojeća znanja i vještine stečene kroz formalno obrazovanje, te usvajaju ona znanja, sposobnosti i vještine s kojima se u toku formalnog obrazovanja nije susretalo. S tim u vezi, postoje razni vidovi neformalnog obrazovanja, kao što su: različiti seminari, treninzi, kursevi, radionice, kampovi i razmjene, izviđački programi, dugoročne razmjene volontera, rad na projektima (timski rad), ples, pisanje, konferencije, predavanja itd. U specifične oblike neformalnog obrazovanja se ubrajaju: obuka na poslu, obrazovni trening, program naukovanja, on-line obrazovanje (engl. *distance learning*) i sl.

Top deset esencijalnih odrednica (karakteristika) neformalnog obrazovanja, koje ga čine tako specifičnim, a do kojih se došlo ispitivanjem grupe iskusnih trenera i predavača, su sljedeće (Marković, 2005.: 12):

1. *dobrovoljno učešće,*
2. *osobni i profesionalni razvoj,*
3. *učenje sa grupom, u grupi i od grupe,*
4. *program baziran na potrebama društva i učesnika,*
5. *proces učenja je veoma važan,*
6. *obučeni i kvalificirani edukatori,*
7. *fleksibilna struktura (planovi, program...),*
8. *utemeljenost na demokratskim vrijednostima (ljudska prava, participacija...),*
9. *podjeljenost odgovornosti za rezultate učenja između voditelja i grupe i*
10. *osnaživanje učesnika.*

Savremeni andragozi i pedagozi posebno naglašavaju činjenicu da neformalno obrazovanje označava *organiziranu i sistemsku obrazovnu aktivnost usmjerenu na osposobljavanje odraslih za rad, socijalne aktivnosti i privatni život.* (Marković, 2005.: 12).

Neformalno obrazovanje je namijenjeno najrazličitijim grupama stanovništva, od mladih do odraslih, traži se i cijeni sve više u modernom svijetu i postaje presudnim faktorom za postizanje uspjeha i konkurentske prednosti na tržištu rada. Stoga je potrebno imati razvijen sistem efikasnog upravljanja i koordiniranja ove vrste djelatnosti u društvu.

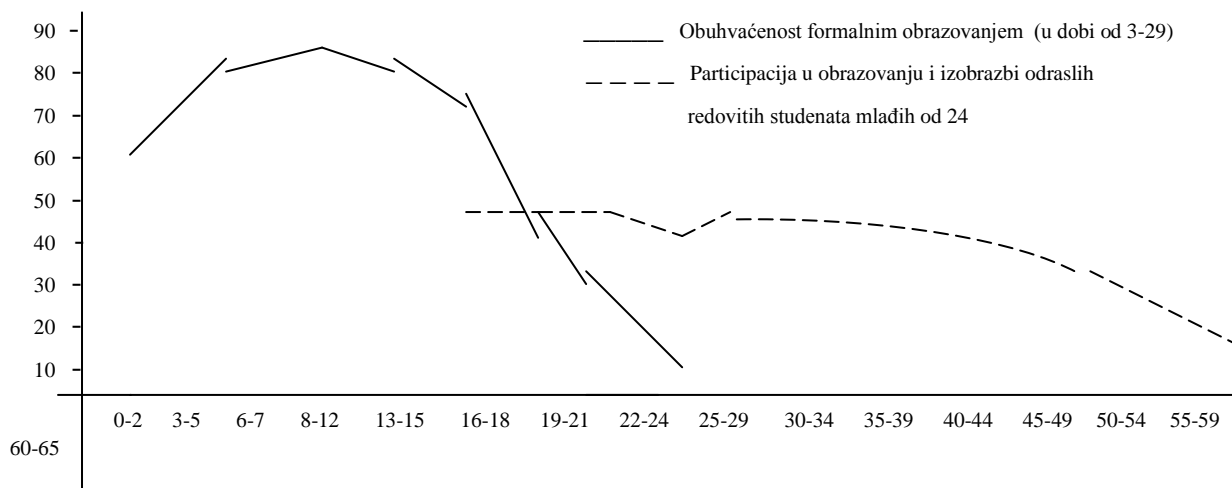
Neformalno obrazovanje nije nešto što je nastalo spontano, već ima svoju dugu i šaroliku historiju, od one kada se uopće nije vrednovalo, pa do današnjeg modernog doba kada postaje presudnim faktorom pojedinačne i kolektivne uspješnosti.

Prekretnicu u razvoju i afirmaciji neformalnog obrazovanja, s čim je saglasna većina modernih teoretičara obrazovanja, predstavlja pojava knjige Filipa Kumsa (*Philip Coombs*), pod nazivom „*Svjetska kriza obrazovanja*“, objavljene 1971. godine. Za Kumsa (*Coombs*) je kriza obrazovanja u osnovi značila *krizu formalnog sistema obrazovanja.* (Kulić, Despotović,

2005.: 116). On smatra da je kriza obrazovanja nastala kao rezultat nezadovoljenih potreba društva za obrazovanjem, te zaključuje da jedino afirmacija neformalnog obrazovanja može pomoći u prevazilaženju krize u kojoj se našlo formalno obrazovanje.

Na ovaj način, neformalno obrazovanje je izašlo iz sjene u kojoj je bilo do tada i postaje potreba društva, jer omogućava zainteresiranim osobama da *budu u toku i nadoknađuje, zahvaljujući svojoj velikoj elastičnosti, ono što nedostaje školskom nastavnom sistemu, čijem je zaostajanju uzrok sporost u brzom prilagođavanju potrebama koje se stalno mijenjaju.* (Kulić, Despotović, 2005.: 116-117).

Postalo je sasvim jasno da škola, odnosno formalni sistem obrazovanja, nije dovoljno fleksibilan u smislu praćenja modernih tokova društvene reprodukcije. Sve je to dovelo do afirmacije i aktualizacije neformalnog obrazovanja za koje se opravdano smatra da je dovoljno fleksibilno i prilagodljivo zahtjevima modernog rada i življenja. Ovu činjenicu jasno dokazuje i sljedeći grafički prikaz koji se odnosi na strukturu formalnog i neformalnog obrazovanja u zemljama OECD-a u 2001. godini:



Slika 1. Struktura formalnog i neformalnog obrazovanja u zemljama OECD-a 2001. godine
(Izvor: OECD 2001, str. 18. i 144.)

2. Planiranje i programiranje neformalnog obrazovanja

Da bi se adekvatno, efikasno i efektivno implementirali programi i sadržaji neformalnog obrazovanja, potrebno ih je, prije svega, unaprijed isplanirati i programirati. To je veoma složen i odgovoran zadatak i posao. Koncept planiranja i programiranja neformalnog obrazovanja stvorilo je moderno (digitalno) doba, s ciljem prilagođavanja neformalnog obrazovanja suvremenim trendovima i tokovima obuke, te permanentnog razvoja informatičko-komunikacionih tehnologija.

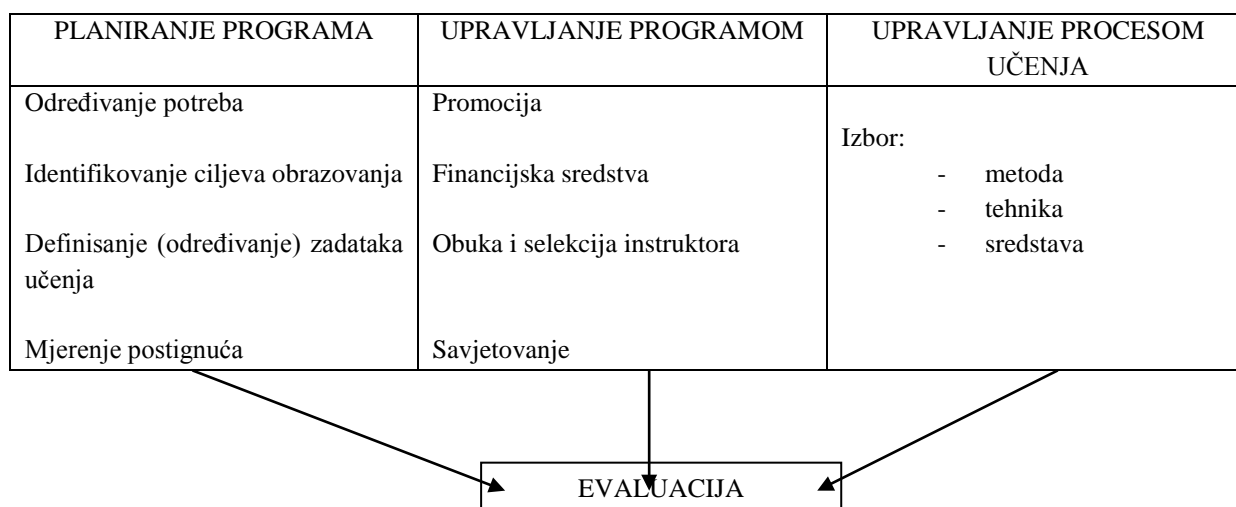
I sam termin programiranja, u ovom kontekstu, preuzet je iz riječnika koji se koristi u oblasti tehnike i tehnologije, pa su tako programski stručnjaci (programeri), u današnje vrijeme savremenih tehnologija, postali najtraženiji kadar na tržištu radne snage u cijelom svijetu.

Posebno iz razloga što njihova djelatnost sve više ulazi u gotovo sve sfere društvenog života savremenog (digitalnog) čovjeka.

Današnje organizacije *pod utjecajem tehnološko-inovativnih i demografskih promjena, kao i sa povećanjem konkurencije koja je posljedica globalizacije privrednih aktivnosti mijenjaju odnos prema procesu rada i prihvaćaju znanje kao ključni resurs koji nastaje kroz proces neformalnog obrazovanja.* (Zubović, 2010.: 28).

Planiranje i programiranje se nalaze i u osnovi obrazovanja, kako formalnog, tako i neformalnog obrazovanja. Jer, koncept obrazovanja je, po svojoj prirodi, suštini i dinamici, prije svega, planirano učenje. Stoga se, planiranju i programiranju neformalnog obrazovanja treba pristupiti *smišljeno i organizirano, znači mora se unaprijed planirati tijekom izvođenja programa neformalnog obrazovanja, što znači da se na vrijeme moraju obaviti sve potrebne predradnje, i predvijeti sve okolnosti* (Turković, 1998.: 1) pod kojima će se implementirati neformalno obrazovanje.

Ključni razlog planiranja i programiranja neformalnog obrazovanja jeste da se, unaprijed identificiranim obrazovnim potrebama, zahtjevima i interesima učesnika i polaznika neformalnog obrazovanja, ponudi optimalan i prilagodljiv didaktičko-metodički oblik i struktura učenja. To se postiže kroz proces programiranja učenja, odnosno programiranja nastavnih planova i programa (unaprijed razrađen sistem). Prilikom planiranja i programiranja neformalnog obrazovanja, veoma važan zadatak jeste precizno odrediti koji oblik, odnosno koje metode i tehnike neformalnog obrazovanja u datoj situaciji primjeniti. Te aktivnosti se određuju i preciziraju kroz izvedbene i operativne programe. Stoga, planiranje i programiranje neformalnog obrazovanja podrazumijeva primjenu sistemskih pristupa kroz definiranje ciljeva, zadataka, metoda i tehnika, te načina ocjenjivanja (evaluacije) programa i sadržaja obrazovanja i obuke. Matrica planiranja i programiranja u neformalnom obrazovanju ima oblik koji je predložio Verner Heren (*Werner Herren*):



Slika 2. Vernerov model planiranja i programiranja u neformalnom obrazovanju

(Izvor: Despotović, M. (2004.): Planiranje i programiranje u obrazovanju odraslih, *Obrazovanje odraslih IV* (1): 22.)

Sistemske pristupe planiranju i programiranju neformalnog obrazovanja omogućava da se ono pravovremeno i kontinuirano razvija i afirmira kako bi moglo odgovoriti na potrebe organizacija i institucija u stalno promjenjivom (digitaliziranom) okruženju u kojem djeluje.

Kada je u pitanju planiranje i programiranje neformalnog obrazovanja i osposobljavanja u okviru poslovnih organizacija (preduzeća), treba znati da je ono sastavni dio planiranja razvoja i upravljanja razvojem. Taj proces se odvija kroz analizu, planiranje, razvoj i evaluaciju (ocjenjivanje i mjerenje) postignutoga.

Po svojoj prirodi, neformalno obrazovanje je fleksibilno, tj. moguća su njegova prilagođavanja brzim i kontinuiranim promjenama, kao i potrebama samih polaznika. Temeljem toga, operativno planiranje i programiranje služi da se definira polazni osnov tj. *okvirni plan i program, materijalni uvjeti u kojima će se realizirati nastava, raspoloživi izvori znanja, predznanje, iskustvo i mogućnosti polaznika ali i didaktičko-metodički model koji se planira* (Turković, 1998.: 58).

Jedan od sve prisutnijih pristupa neformalnom obrazovanju, tj. njegovom planiranju i programiranju, jeste i primjena tzv. modularizacije (učenja putem modula), kao fleksibilnog načina organizacije i implementiranja programa i sadržaja neformalnog obrazovanja. Modularizacija, u prvom redu, omogućava (Despotović, 2004.: 27-28):

- veću fleksibilnost u planiranju i organiziranju obrazovanja,
- veću ekonomsku efikasnost obrazovanja,
- bolju prilagođenost potrebama tržišta rada i konkretnih radnih sredina i poslova,
- bolju vertikalnu i horizontalnu prohodnost u obrazovanju,
- adekvatniji način da se premosti jaz između školskih (akademske) kvalifikacije i iskustvom stečenih kompetencija i znanja,
- veću prilagođenost individualnim potrebama i mogućnostima učenja,
- stvarni izbor vlastitog tempa i puta učenja i stjecanja kvalifikacija ni profesionalnih kompetencija i
- kontinuirano obrazovanje i mogućnost diskontinuiranog stjecanja kvalifikacija i radne osposobljenosti.

Ogromnu pomoć u implementiranju tehnike i prakse modulariziranja u okviru nastavno-naučnog procesa pružaju i moderne (digitalne) informacione tehnologije. One, pored ostalog, ubrzavaju implementiranje modulariziranih nastavnih planova i programa na svim nivoima obrazovne djelatnosti, čime se znatno dobija na vremenu, efikasnosti i efektivnosti, što je ključ uspjeha u aktualnom digitaliziranom svijetu (svijetu 21. stoljeća).

Ishod procesa neformalnog obrazovanja ovisi od efikasnog i pravovremenog planiranja i programiranja. Stoga, planeri i programeri (u ovom slučaju obrazovni stručnjaci) neformalnog obrazovanja inzistiraju i zalažu se za jednakost krajnjih rezultata (ishoda) učenja, na različitost u mogućnostima, načinima i putevima u njihovom postizanju. Dakle, bitno je dostići postavljeni cilj, a na koji način, odnosno primjenom kojih metoda i tehnika, nije uopće bitno. Zbog toga se ishodi u neformalnom obrazovanju uvijek unaprijed planiraju i predavači

(edukatori) odmah u početku, prije samog implementiranja programa, znaju čemu je i u kom smjeru usmjeren taj proces. U svemu tome, od presudnog je značaja pristup koji upućuje na to da se na pravi način i pravovremeno prepoznaju i implementiraju nove tehnološke infrastrukture kao neophodna pomoćna, ako ne i ključna sredstva.

Zaključak

Uloga i značaj neformalnog obrazovanja je u današnje vrijeme veoma velika, pogotovo usljed stalnih i brzih promjena i razvoja tehnologija (posebno digitalnih tehnologija) koje traže da se na njih brzo i efikasno odgovori. Zbog toga, stjecanje novih znanja, sposobnosti, vještina i kompetencija kroz neformalne oblike obrazovanja predstavlja ključni odgovor i konkurentsku prednost za sve one koji žele opstati i neometano obavljati svoje poslovne, pa i privatne aktivnosti u današnjem umreženom i digitaliziranom svijetu. Posebno se ta činjenica odnosi i na stjecanje tehničko-tehnoloških i informaciono-komunikacionih znanja. Stjecanjem ovih znanja, kroz neformalne oblike obrazovanja, omogućava i razvija individualni i kolektivni kreativni moment (kreativnost).

Da bi se sve navedeno efikasno sprovelo, potrebno je i efikasno planirati i programirati neformalno obrazovanje, s jasno postavljenim i definiranim ciljevima i zadacima koji se žele implementirati. Sasvim je sigurno da će i u budućem periodu, neformalno obrazovanje imati ključnu ulogu i konkurentsku prednost za sve one aktere koji ga prakticiraju. Takvih aktera je sve više, osobito zbog činjenice što je takvo obrazovanje temeljeno na dobrovoljnoj, a ne prinudnoj odluci.

Literatura

- Bahtijarević-Šiber, F. (1999.): *Menadžment ljudskih potencijala*, Zagreb: Golden marketing
- Despotović, M. (2004.): Planiranje i programiranje u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih IV* (1): 27-28.
- Kresoja, B. (2007.): O neformalnom obrazovanju. *Cjeloživotno učenje i neformalno obrazovanje* (3): 19-22.
- Kuka, E. (2012.): *Menadžment u obrazovanju*, Sarajevo: Štamparija Fojnica d.o.o. Fojnica
- Kulić, R., Despotović, M. (2005.): *Uvod u andragogiju*, Zenica: Dom štampe
- Marković, D. (2005.): *Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju?*, *Neformalno obrazovanje u Evropi*, Beograd: Grupa "Hajde da..."
- OECD 2001.
- Termiz, Dž. (2009): *Metodologija društvenih nauka*, drugo dopunjeno izdanje, Sarajevo: TDK "Šahinpašić"
- Turković, I. (1998.): *Planiranje i programiranje obrazovanja odraslih*, Zagreb: Informator d.d.
- Zubović, J. (2010.): *Razvoj privrede zasnovan na ulaganjima u ljudske resurse i stranim investicijama*, Beograd: Institut ekonomskih nauka

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Fuad Jašarević

Mr.sc. **Naira Jusufović**
Pedagoški zavod ZDK
Zenica, BiH
naira.jusufovic@gmail.com

NENASILNA KOMUNIKACIJA PO MARSHALLU ROSENBERGU U FUNKCIJI OBRAZOVANJA ZA DEMOKRACIJU I GRAĐANSKO DRUŠTVO

Sažetak

Odgajati mlade za demokraciju i građansko društvo znači razvijati kod njih odgovornost, toleranciju i poduzetništvo. U kojoj mjeri će odgajatelji/nastavnici postići ovaj cilj ovisi od njihove filozofije odgoja, budući da su oni kreatori klime odgojno-obrazovnog procesa i modeli ponašanja po kojem djeca/učenici uče. Ukoliko odgajatelj/nastavnik usvoji vrijednosti i primjenjuje vještine nenasilne komunikacije po Marshallu Rosenbergu u svakodnevnom radu, to se može pozitivno reflektirati na kvalitetu odnosa odgajatelj/nastavnik–dijete/učenik, što podrazumijeva međusobno poštivanje, uvažavanje, otvorenost, spremnost za podršku itd. To djetetu/učeniku daje prostor za osobni rast i razvoj, razvoj samopouzdanja i samopoštovanja, ali i uvažavanja drugih. U vezi s tim rad nudi kratak pregled iskustava odgajatelja/nastavnika glede usvajanja vrijednosti i primjene vještina nenasilne komunikacije po Marshallu Rosenbergu u Srbiji, Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. Budući da je nenasilna komunikacija filozofija življenja, a komunikacijske vještine su samo njen sastavni dio, rad daje pregled vrijednosti nenasilne komunikacije, paralelu između jezika dominacije (jezik koji blokira) i jezika nenasilne komunikacije (jezik koji povezuje), opisuje nivoe nenasilne komunikacije od opažanja, preko osjećanja i potreba do konkretne akcije, pojašnjava razliku između opažanja i etiketiranja, kao i njihove efekte na kvalitetu odnosa, te pojašnjava put od emocionalnog ropstva do emocionalnog oslobađanja koje je u direktnoj vezi sa efikasnim zadovoljenjem potreba- pokretača našeg ponašanja.

Ključne riječi: nenasilna komunikacija, filozofija odgoja, kvaliteta odnosa, jezik dominacije, nivoi nenasilne komunikacije, emocionalno oslobađanje

TEACHING THE PRINCIPLES OF DEMOCRACY AND CIVIL SOCIETY THROUGH NONVIOLENT COMMUNICATION BY MARSHALL ROSENBERG

Abstract

To educate youth about democracy and civil society means to develop their sense of responsibility, tolerancy and ownership. To what extent any teacher will accomplish this goal depends on his/her teaching philosophy, since they are the ones who create the models of educational process and behaviors that children/students are adopting. When teachers include the values and principles of Nonviolent Communication by Marshall Rosenberg in their everyday teaching practice, that can positively reflect on the quality of relationships between teacher and students, increasing mutual respect, openness, readiness for cooperation and support, etc. This way a space is created for students' own growth and development, as well as for the development of their self-esteem, self-respect and respect toward others. Thus, this paper offers short overview of teachers' experiences related to adopting and implementing values and principles of non violent communication models by Marshall Rosenberg in Serbia, Croatia and Bosnia and Herzegovina. Since non violent communication is a philosophy of living with communication skills being just a part of it, this paper offers an overview of values of nonviolent communication, parallel between the discourse of domination (discourse that is blocking communication) and discourse of non violent communication (discourse that is connecting). Furthermore, it describes the levels of non violent communication ranging from senses, feelings and needs to concrete actions. It also clarifies the differences between observation and labeling, and the impact they have on the quality of relationships. It clears the path from the emotional slavery to the emotional freedom which is directly linked with successful meeting the needs that are regulating our behaviors.

Key words: nonviolent communication, the philosophy of living, the quality of relationships, the discourse of domination, non violent communication levels, emotional freedom

Uvod

Teorijske postavke nenasilne komunikacije nalaze se u humanističkom pristupu Carla Rogersa koji u prvi plan stavlja čovjeka kao slobodnu i cjelovitu ličnost širokog pozitivnog odnosa prema cjelokupnoj okolini. Rogersovo „suštinsko učenje“ (1969) ima kvalitet osobne uključenosti, jer je osoba i osjećajno i kognitivno u tom učenju. Takvo učenje je samoinicijativno, čak i kada poticaji dolaze izvana, smisao razumijevanja dolazi iznutra, što stvara promjene u ponašanju, stavovima i ličnostima učenika.

„Suštinsko učenje“ podrazumijeva podsticajnu klimu u grupi/učionici koja optimizira uvjete za rast i razvoj svakog djeteta/učenika (kognitivni, konativni i afektivni). Tako se stvaraju pretpostavke za razvoj odgovorne, kreativne i tolerantne osobe, ali i postizanje boljih rezultata u učenju, jer ovakav način podučavanja osnažuje dijete/učenika i potiče ga na kritičko mišljenje i izražavanje. Odgajatelji/nastavnici i djeca/učenici uviđaju da učenje može biti zabavno, te da je učiti i voljeti učenje važnije od drila, poznavanja golih činjenica i ispitivanja. Ovako se, kroz nenasilan proces, odgaja za demokraciju i građansko društvo.

Suprotnost navedenom učenju je učenje temeljeno na operativnom uvjetovanju, koje se povezuje sa bihervioristom F.B Skinnerom. Sistem određuje koje ponašanje učenika je poželjno i nagrađuje ga, a kažnjava negativno. Budući da učenik ne radi u skladu sa svojim potrebama i interesima, već u skladu sa propisima i očekivanjima drugih, ovakav model je nasilan i u direktnoj je vezi sa sistemom dominacije.

Jezik dominacije

Sistem dominacije star je koliko i naša civilizacija. Ogleda se na svim nivoima - u svjetskom poretku, državnom poretku, institucijama, pa i u samoj obitelji. Postoji puno nasilja u toj strukturi, koje je neophodno za njeno održavanje, a edukacija za dominaciju ima posebnu ulogu. Sastavni dio te edukacije je jezik dominacije ili jezik koji blokira, a koji nas uči prosuđivati o drugima i etiketirati druge. Znatno manje nasilja i znatno više odgovornosti ima u kulturama u kojima ljudi razmišljaju u smislu ljudskih potreba, nego u kulturama u kojima jedni druge označavaju kao „dobre“ ili „loše“, „podobne“ ili „nepodobne“ i sl. Prava je istina da su analize drugih, zapravo, izrazi naših vlastitih potreba i vrijednosti.

Sljedeće što nas uči ovaj jezik jeste poricanje odgovornosti za svoje postupke upotrebom glagola „morati“ i traženje uzroka svog ponašanja u ponašanju drugih. Tako nas uče da nemamo mogućnost izbora, te da moramo nešto uraditi, jer je tako rekao otac, nastavnik, direktor, predsjednik stranke i sl. Prava je istina da uvijek imamo mogućnost izbora i da biramo.

Jezik dominacije nas uči da sukladno svom ponašanju zaslužujemo nagradu ili kaznu, prijekor ili pohvalu. To operativno uvjetovanje uči nas biti poslušnima, djelovati zbog drugih, a ne zbog sebe. Udaljavajući se od samih sebe, udaljavamo se od prihvatanja odgovornosti za svoje postupke. “Opasni smo kada nismo svjesni sopstvene odgovornosti za svoje ponašanje, mišljenje i osjećanja.“ (Rosenberg, 2006, str. 38)

Jasno je da jezik utječe na mišljenje, stavove i djelovanje. On oslikava našu filozofiju življenja, našu filozofiju odgoja. Jezik, koji svakodnevno koristimo, otuđuje nas od našeg prirodnog stanja suosjećanja i blokira razvoj odgovornosti, tolerancije i poduzetništva. Ukoliko želimo nešto mijenjati u pravcu demokracije i razvoja građanskog društva trebamo započeti s jezikom – jezikom nenasilja.

Nenasilna komunikacija po Marshallu Rosenbergu

Jezik nenasilja je u osnovi nenasilne komunikacije, filozofije življenja i odgoja, koja jača sposobnost da ostanemo ljudsko biće, čak i pod teškim uvjetima. Podsjeća nas, na već poznato, kako se ljudi trebaju odnositi jedni prema drugima i pomaže nam da to i živimo. Ona jača svijest o slobodi izbora, osobnoj odgovornosti i aktivizmu.

Nenasilna komunikacije polazi od vjerovanja da je svaki čovjek nebeski događaj koji se zbiva jednom u vječnosti, da je svako vrijednost, jedinstven i bitan i da na sebi svojstven način doprinosi bogaćenju svog života i života drugih.

Živjeti u skladu s ovom filozofijom znači preuzeti odgovornost za svoje misli, osjećanja i svoje djelovanje. To znači biti svjestan da niko nema moć učiniti nas sretnim, ili nesretnim, zadovoljnim ili nezadovoljnim. Naša očekivanja su ta koja nas čine nesretnim, nezadovoljnim, frustriranim, a ne drugi ljudi.

Ljudi koji žive u skladu s ovom filozofijom koriste „moć sa“, a ne „moć nad“. Oni koji koriste „moć sa“ potiču druge, a ne kontroliraju ih, ne upotrebljavaju ni nagrade, ni kazne, niti manipuliraju ljudima izazivajući kod njih osjećaj straha, krivice i stida.

Filozofija nenasilja greške smatra najboljim učiteljima, jer svako iskustvo gradi znanje i povećava šanse da će idući pokušaj biti bliži željenom cilju. Greške jesu najbolji učitelji, ukoliko ih ne doživljavamo protiv sebe.

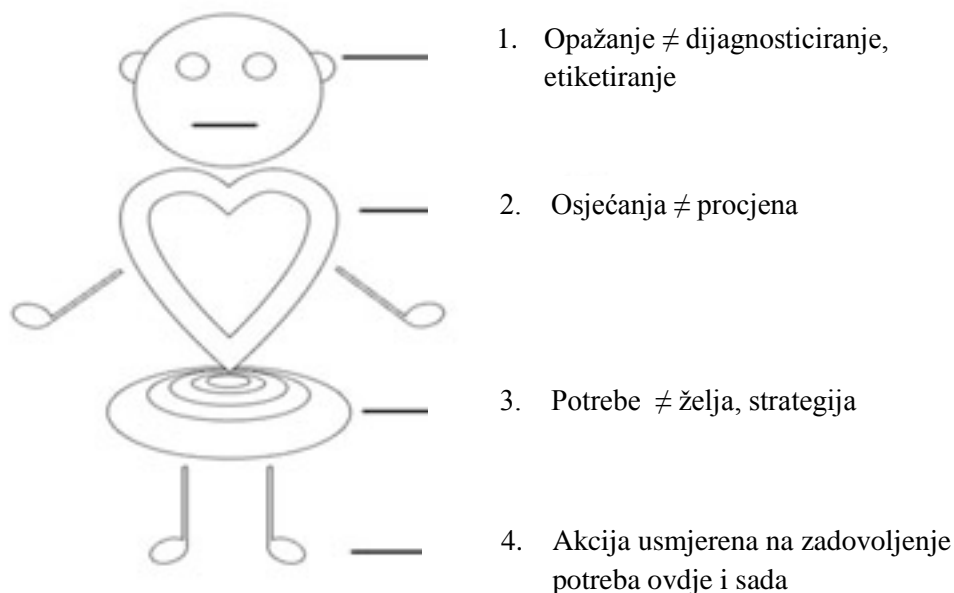
Svjesnost da svako radi najbolje što može u datom trenutku veoma je bitna, čak i kada se ne slažemo s onim što je neko učinio. Empatija se ne daje za ponašanje, za ono što je urađeno. Empatija se daje čovjeku kroz podršku da iskaže svoje emocije i sagleda svoje potrebe, te sam prepozna drugačiji, konstruktivniji način njihovog zadovoljenja.

Sukladno ovoj filozofiji koriste se adekvatne komunikacijske alatke ili vještine koje doprinose jasnom izražavanju i empatičkom, suosjećajnom slušanju druge osobe bez optuživanja i kritiziranja, tj. davanju i primanju „poticajnih vrednovanja“. Ova vrednovanja omogućavaju ljudima da se povežu, paze, uzajamno potiču i razvijaju.

Nivoi nenasilne komunikacije po Marshallu Rosenbergu

Kvalitetna ili nenasilna komunikacija počinje opažanjem, bez uplitanja bilo kakve procjene. Počinje pitanjem: Što vidimo ili čujemo? Veoma često promatranje miješamo s procjenom. Iskazivanje procjene blokira komunikaciju, jer navodi sugovornika da se ili povuče ili zauzme obrambeni stav.

Sljedeći korak su osjećanja. Kako se osjećamo kada to vidimo ili čujemo? Osjećanja su glasnici potreba. Kada se pitamo, zašto se tako osjećamo, preuzimamo odgovornost za svoja osjećanja i tražimo potrebu iza toga.



Slika 1. Nivoi nenasilne komunikacije po Marshallu Rosenbergu (Jusufović ex Hodžić, 2009)

Potrebe su životna energija. One su pokretači našeg ponašanja. Ukoliko nisu zadovoljene izazivaju stres u organizmu. Ono što najčešće činimo je da za taj stres okrivimo druge. Osuđivanje drugih su otuđeni izrazi naših nezadovoljenih potreba. Na žalost, većina ljudi nije naučila razmišljati u okviru potreba, nego odgovornost za svoje postupke prebacuju na druge. Ljudi se povezuju na nivou potreba, a sukobljavaju na nivou strategija za zadovoljenje tih potreba.

Posljedni korak je konkretna akcija, ovdje i sada, koja pridonosi zadovoljenju potreba, ne ugrožavajući druge.

Nenasilna komunikacija po Marshallu Rosenbergu u odgojno-obrazovnom procesu

U filozofiji nenasilne komunikacije odgoj je susret ljudskih bića, odraslih i onih koji odrastaju, sa svim izazovima uzajamnog razumijevanja, uvažavanja i usaglašavanja međusobnih različitosti. Marshall (2002) ističe sljedeće karakteristike ovog odgoja:

1. sloboda izbora naspram slobode od posljedice – odgajatelju/nastavniku je stalo do toga da djeca sve što rade, rade iz unutarnje motivacije, a ne zbog spoljašnje kontrole da bi izbjegli kaznu ili ugodili odraslom
2. samodisciplina naspram poslušnosti – odgajatelju/nastavniku je stalo da djeca izgrade unutarnji lokus kontrole, da budu svjesna osobne odgovornosti i mogućnosti izbora, a ne da im ponašanje modeluju kazna ili nagrada

3. poštovanje autoriteta naspram straha od toga šta autoritet može uraditi- poštovanje koje je zasnovano na tome što dijete samo uviđa da mu znanja, umijeća i podsticaji koje mu autoritet nudi obogaćuju život
4. kontrola okoline naspram kontrole djeteta – odgajatelj/nastavnik vodi računa da okolina bude primjerena razvojnim potrebama djeteta umjesto da ga sputava.

Povezanost nenasilne komunikacije i odgoja za demokraciju

Odgajatelj/nastavnik je kreator klime u grupi/učionici i model ponašanja po kojem djeca/učenici uče. Ukoliko odgajatelj/nastavnik usvoji vrijednosti i vještine nenasilne komunikacije očekivati je da će se to reflektirati na kvalitet odnosa odgajatelj/nastavnik – dijete/učenik, što optimizira uvjete za rast i razvoj svih aktera odgojno-obrazovnog procesa. Tako se stvaraju pretpostavke za razvoj odgovorne, tolerantne, kreativne i poduzetne osobe, temelja demokracije i građanskog društva. Također se stvaraju i pretpostavke za postizanje boljih rezultata u učenju, jer nenasilna komunikacija pridonosi osnaživanju djeteta/učenika i potiče ga na kritičko mišljenje i izražavanje, zbog međusobnog poštivanja, uvažavanja, otvorenosti, spremnosti za podršku itd.

Ne treba zaboraviti ni doprinos nenasilne komunikacije u prevazilaženju predrasude, koje su uzrok blokade u komunikaciji, nesporazuma, verbalnih i fizičkih konflikata, što je posebno bitno za postratno društvo.

Iskustva primjene nenasilne komunikacije u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Srbiji

Program „Vrijednosti i vještine nenasilne komunikacije“, namijenjen nastavnicima i učenicima osnovnih škola, realiziran je u **Bosni i Hercegovini**. Evaluacija Programa 2004. godine imala je za cilj utvrditi efekte dvogodišnjeg kontinuiranog utjecaja radionica nenasilne komunikacije na prepoznavanje predrasuda koje blokiraju komunikaciju, poboljšanje klime u učionici koja stimulira osobni rast i razvoj nastavnika i učenika, te konstruktivno rješavanje konflikta. Nastavnici su trebali procijeniti u kojoj su mjeri radionice doprinijele prepoznavanju prirode predrasuda, kao i njihovog prevazilaženja. Nastavnici su trebali opservirati učenike svog odjeljenja i procijeniti njihov angažman u svakodnevnom radu, spremnost da pitaju i komuniciraju sa nastavnikom, te odnos prema drugim učenicima, ali i prema zajedničkim aktivnostima. Rezultati su pokazali pozitivne efekte u pogledu prepoznavanja prirode predrasuda koje blokiraju komunikaciju. Rezultati su pokazali i sljedeće: da je povećan broj učenika koji se svakodnevno i povremeno javljaju i postavljaju pitanja na satu, da je povećan broj učenika koji se samoinicijativno uključuju u zajedničke aktivnosti ili igre sa drugom djecom, da je povećan broj učenika koji koriste vještine nenasilne komunikacije u rješavanju konfliktnih situacija. Izjave učesnika, koje slijede, govore o njihovom osobnom razvoju: „Povećano mi je samopouzdanje u komunikaciji s ljudima.“ „Dobila sam više povjerenja i samopouzdanja u sebe kada se nađem u određenim situacijama.“ „Puno mi pomaže kod rješavanja sukoba sa učenicima. Većinu sukoba učenici sada rješavaju razgovorom dok je prije većina bila u tuči i psovka.“ „Osjetila sam promjene u interakciji s kolegama u školi, zatim učenicima, s roditeljima Mnogo više vodim računa i o njihovim osjećanjima, potrebama i nastojim da to primjenjujem i u svojoj obitelji gdje osjetim obostrano zadovoljstvo.“

Ajduković (1997) u Izvješću o evaluaciji Programa “Vrata prema nenasilju”, koji se realizirao u **Hrvatskoj** 1996. godine, ističe da su rezultati pokazali da su i učenici i učitelji zadovoljni s provedenim programom, te da su neke radionice posebno naglašavali, npr. kao oslobađanje od ljutnje. Što se tiče rješavanja sukoba na konstruktivan način, jedan je učenik rekao: ”Naučio sam da ne moram upasti u tučnjavu svaki put kad nisam s nečim zadovoljan.” Djeca su izjavila da će im stečeno znanje i vještine pomoći u odnosu s vršnjacima i prijateljima. I učitelji, voditelji radionica, izrazili su zadovoljstvo Programom, te da su i sami nešto “profitirali”.

Program „Uzajamno vaspitanje: jezik žirafe u vrtiću i školi“ realizirao se u **Srbiji** u periodu 1995-1998. godine i obuhvatio je više od hiljadu odgajatelja i prosvetnih radnika i preko 30000 dece u 60 ustanova. Iganjatović-Savić (2002) ističe da je osnovno pitanje s kojim su krenuli u ovaj Program bilo je: Kako unaprediti odgojnu kompetenciju odraslih u domenu socio-emocionalnog razvoja i razvoja ličnosti? Rezultati evaluacije efekata Programa pokazali su da su odrasli izuzetno zadovoljni onim što su dobili edukacijom, i na osobnom i na profesionalnom planu. Većina je konstatirala da se njihov odnos s djecom promijenio na bolje (ističu otvorenost, razumijevanje, dogovaranje), te da im je znanje koje su dobili, koristilo u rješavanju problema u razredu i individualnih problema djece s kojom rade. Od odgajatelja i nastavnika je traženo da procijene stepen promjene u sopstvenom načinu komunikacije sa različitim sagovornicima: kolegama, djecom, roditeljima djece, pretpostavljenim i članovima svoje obitelji. Podaci pokazuju da je najmanje pomaka napravljeno u komunikaciji s pretpostavljenim, a najviše u odnosu prema djeci i članovima obitelji. Evaluacija je pokazala da su efekti trajniji kada je više ljudi iz jedne ustanove uključeno u program NNK. U tom slučaju oni se okupljaju, zajedno prorađuju izazove. Od 1998-2001.godine projekat NNK usmjeren je na šest osnovnih škola u kojima su grupe nastavnika, uz podršku stručnih saradnika i direktora, bile zainteresirane da usavršavaju i primenjuju veštine NNK u nastavi i odgoju, sa željom da njihove škole postanu centri za edukaciju. Svi pomenuti programi su 2002. godine akreditovani od strane Ministarstva prosvete.

Umjesto zaključka

Odgajati djecu/učenike za demokraciju i građansko društvo, odgajati ih da budu zadovoljna sobom, odgovorna, tolerantna i poduzetna, mogu samo oni odgajatelji/nastavnici koji su usvojili vrijednosti i razvili vještine nenasilne komunikacije.

Iskustva iz Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Srbije govore da je najbolji put usvajanja vrijednosti i razvoja vještina nenasilne komunikacije kontinuirana edukacija kroz situaciono i iskustveno učenje, te da je podrška drugih, u početnim koracima primjene nenasilne komunikacije, veoma bitna, pa je poželjno obuhvatiti više odgajatelja/nastavnika iz jedne ustanove. Kada je čovjek usamljen i kada pokušava primijeniti novostečene vještine, lako odustane.

Prvi korak nenasilne komunikacije je promatranje. Prvi korak u nenasilnu komunikaciju je zamjena starih obrazaca novim, zamjena etiketiranjem opažanjem. Da je to izvodljivo i zabavno poručuje nam Rut Berbmajer, trenerica nenasilne komunikacije po Marshallu Rosenbergu:

Nikada nisam vidjela glupo dijete,
vidjela sam dijete koje je ponekad
radilo stvari koje nisam razumjela
ili na načine koje nisam planirala;
vidjela sam dijete koje nije vidjelo
ista mjesta na kojima sam ja bila,
ali ono nije bilo glupo dijete.
Prije nego ga nazoveš glupim
razmisli da li je ono bilo glupo ili je samo
znalo različite stvari od tebe.

Literatura

- Ajduković, M. (1997), *Iz Izvješća o evaluaciji Programa*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Bognar, L. (1997), *Govor nenasilja*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek.
- Bognar, L., Uzelac, M., Bagić, A. (1994), *Budimo prijatelji*. Zagreb: Kratis.
- Hodžić, N. (2009). Nasilje kao stil ponašanja u BiH. *Zbornik radova Trauma i pomirenje* (str.23-34). Sarajevo: HKO „Kruh svetog Ante“ Trauma centar.
- Ignjatović- Savić, N. (1993), *Riječi su prozori ili zidovi*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ignjatović-Savić, N. (2002), *Izveštaj o evaluaciji Program „Uzajamno vaspitanje: jezik žirafe u vrtiću i školi“*. Beograd: Centar nenasilne komunikacije.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill.
- Rosenberg, M. (1996), *Jedan model nenasilne komunikacije*. Beograd: Cicero.
- Rosenberg, M. (2002), *Jezik saosećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- xxx(2005), *Izveštaj o evaluaciji Programa „Vrijednosti i vještine nenasilne komunikacije“*. Zenica: NVO“Sezam“.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Naira Jusufović

Mr.sc. Nusreta Omerdić
Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku
Travnik, BiH
nusi.o@hotmail.com

Mr.sc. Mediha Ridić
Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku
Travnik, BiH
mediha.ridjic@hotmail.com

OBRAZOVNE MOGUĆNOSTI I PERSPEKTIVE DEMOKRATSKOG I GRAĐANSKOG DRUŠTVA U TRANZICIJI

Sažetak

Pitanje obrazovanja kao trajnog i univerzalnog procesa, čije mogućnosti i perspektive vidimo kao mogući odgovor na one teškoće u nutrini demokratskog i građanskog u društvima koja su u tranziciji, je dugo već prisutno u našem naučnom diskursu. To pitanje zahtijeva naše aktivno sudjelovanje u promovisanju dobre prakse u odgoju i obrazovanju za ono demokratsko i ono građansko u društvu. U okolnostima odgojno-obrazovne stvarnosti to se može realizirati kroz, na primjer školu bez nasilja, kroz jednake šanse za svu djecu, kroz uspostavljanje roditeljskog parlamenta. Svakako da je postojeće stanje nužno mijenjati, posebno na planu unaprjeđenja obrazovanja za ono demokratsko i građansko u društvu. Pogodna prilika za to su projekti za obrazovanje mladih (koje finansira i EU) na planu ljudskih prava, asocijacije nastavnika građanskog i demokratskog odgoja, uspostava i razvoj metodike nastave građanskog i demokratskog odgoja u drugom obrazovnom nivou, aktivirajući sve resurse koje mogu doprinijeti uspješnom obrazovanju demokratskog i građanskog društva.

Ključne riječi: obrazovanje, demokratija, građansko društvo

EDUCATIONAL POSSIBILITIES AND PERSPECTIVES OF DEMOCRATIC AND CIVIL SOCIETY IN TRANSITION

Abstract

Question of education as permanent and universal process whose possibilities and perspectives we see as possible answer to those difficulties in interiors of democratic and civil in societies which are in transition, is present in our scientific discourse for a long time. That question demands our active participation in promoting of a good practice in upbringing and education for what is democratic and civil in the society. In circumstances of the educational reality that can be realised for example through school without violence, equal chances for all children, establishment of Parental parliament. Indeed that it is necessary to change the existing condition, especially on plan of improving of education for that what is democratic and civil in society. Suitable opportunitie for that are projects for education of youth (which are also financed by EU) on plan of human rights associations of teachers of civil and democratic education , establishment and development of teaching methodology of civil and democratic education on the second educational level, by activating of all resources which can contribute to successful education of democratic and civil society.

Key words: education, democracy, civil society

Uvod

Vrijeme u kojem živimo obiluje brojnim prilagodavanjima i promjenama, koje su u pravilu korjenite i sveobuhvatne. U vremenu promjena ojačala je vjera u obrazovanje i učenje kao ključne resurse razvoja čovjeka i ljudskog društva u cjelini. „Obrazovanje je uvjet društvenih promjena, društvene promjene podrazumijevaju promjene u odgoju i obrazovanju.

Dakle, radi se o uzajamnom odnosu obrazovanja i intenziteta društvenih promjena. Ukoliko su promjene intenzivnije i potrebe za reformom obrazovanja su veće.“ (Fočo, 2003. str.111). Terminom „reforma“ označava se korjenitija, radikalnija promjena postojećeg u novo, nastojanje da se umjesto starog stvori nešto novo.

Obrazovanje je jedno od temeljnih ljudskih prava, ali je ono i nužnost savremenog društva. Pred savremeno obrazovanje postavlja se zahtjev da omogući razvoj ljudske samosvijesti i svijesti o odnosima sa drugima i okolinom u kojoj živi. Tako viđeno vaspitanje i obrazovanje traži školu u kojoj transformativni i konstruktivni procesi učenja osposobljavaju učenike za snalaženje u nepredvidivim situacijama i suočavanje s neočekivanim izazovima koji prodiru u učionicu i lični život pojedinca. Ono zahtjeva usvajanje novih znanja i vještina, kojima se uspostavljaju nove vrijednosti i spoznaje o društvu, čovjeku, prirodi, ponašanju, snazi i neophodnosti života s drugima u zajednici, osposobljenost za donošenje odluka o mjerama i aktivnostima djelovanja u lokalnim, regionalnim i međunarodnim okvirima kojima se uvažavaju ekološke, ekonomske, socio-kulturne i druge vrijednosti različitih okruženja.

Potreba za alternativnim obrazovanjem

Obrazovni sistem kao veoma važan sistem, morao bi biti na odgovarajućem nivou, morao bi biti u službi djece, poslužiti im kao mjesto na kojem će učiti o životu, o sebi, o svojim talentima, mjesto na kojem će razvijati svoje talente, prikupljati znanja i vještine koje će kasnije u životu moći koristiti.

Svaka bi savremena nastava trebala biti usmjerena na učenike. U njoj je promijenjena uloga nastavnika iz predavača (kojega je zagovarala tradicionalna nastava) u organizatora, menadžera, mentora, instruktora i saradnika. Planiranje i programiranje vaspitanja i obrazovanja u školi stavlja se u kontekst kurikuluma uvažavajući sve njegove posebnosti. Važna je upotreba savremenih medija koji su uključeni u nastavu.

Promijenjena uloga učenika iz pasivnog slušatelja i gledatelja u aktivnoga učesnika vaspitno-obrazovnog procesa omogućuje učenicima da budu organizatori i realizatori takve nastave. Ciljevi su iskazani iz perspektive učenika pa je jasno vidljivo što će učenici raditi i koje će kompetencije stjecati tokom pojedinih aktivnosti.

Ako želimo živjeti u stvarnoj, a ne tek fiktivnoj demokraciji, onda mora postojati mogućnost izbora u svim područjima života, a pogotovo u jednom tako važnom području kao što je obrazovanje. „Jedini način da se te poteškoće nadiđu jest promijeniti način organizacije školskog sustava.“(Haralambos, Holborn, 2002. str.797). Kroz obrazovni sistem koji će biti po mjeri djeteta, pomoći mu i usmjeravati ga da i ono samo prepozna u sebi ono što zaista jeste i razvija se s tog temelja. Zato je potrebno stvarati i ponuditi i druge opcije. Opcija slobodnih/demokratskih škola jedna je od njih. Takve škole rade po mnogim zemljama u svijetu.(www.slobodnaskola.hr)

Socio-ekološki aspekt obrazovanja kao okosnica savremene škole

U uslovima savremenosti promjene u školi su neminovne. Nastojanja da se škola promijeni rezultat su i brojnih promjena u društvu, promjena do kojih je doveo brzi naučno-tehnički i tehnološki razvoj ali i promjene u okviru same škole.

Brzina rasta informacija i sve savršenija sredstva za njihovo prenošenje, obradu i prezentovanje potisnuli su informativno-obrazovni značaj škole i istakle ulogu drugih alternativnih izvora. Školi se postavlja zahtjev da kroz raznovrsne programe (preventivne, ekološkog obrazovanja, obrazovanja za međuzavisnost, programe psiho-socijalne pomoći, kroz nastavu građanskog i demokratskog vaspitanja) omogući ovladavanje raznovrsnim socijalnim vještinama i osposobi učenike za aktivno učešće u javnom domenu. Škola treba da se otvori prema svemu što je novo i vrijedno, prema novim pedagoškim idejama i funkcijama, sadržajima, novim pedagoškim strategijama i odnosima prema učenicima. Na taj se način tradicionalnim funkcijama škole – prenošenje kulture, društvena reprodukcija i socijalizacija, pridružuje *nova funkcija – pripremanje za doživotno učenje* koje postaje osnovni kriterij socijalnog i profesionalnog razvoja i napredovanja.

Novi model škole bi trebao više izlaziti u susret različitim interesovanjima, intelektualnim i socijalnim sposobnostima, stavovima, iskustvima i potrebama onih koji uče, i koji će biti usmjeren ka razvijanju sposobnosti mišljenja i učenja učenika, kako bi se učenicima omogućilo izgrađivanje znanja o sebi i svijetu koji ih okružuje. Tako zamišljen model škole morao bi da osigura razvijanje kompetencija i aktiviteta onih koji uče sa usmjerenošću na njihovo okruženje u svim vidovima, na druge ljude i budućnost.

Koncept održivosti predstavlja integralan tretman ekoloških, socijalnih i ekonomskih aspekata razvoja svake zajednice. Vodeći ciljevi održivosti jesu ideali pomirenja sa prirodom, pravednosti, ekonomske izdržljivosti, kulturnog identiteta, samoostvarenja, globalne povezanosti, globalnog zajedničkog rada, partnerstva. Da bi se postigle navedene vrijednosti važna uloga se dodjeljuje ekološkom obrazovanju, shvaćenom kao dijelu savremenog opšteg obrazovanja. Ekološkim obrazovanjem se nastoji djelovati na cjelokupnu ličnost učenika, svim raspoloživim i kreativno upotrebljivim metodama i izvorima, radi razvoja odgovornosti, nadležnosti, kritičkog stava, tolerantnosti i aktiviteta – unutar škole kao „zajednice u malom“, koja je otvorena i osposobljena za saradnju sa zajednicom i okruženjem u kojoj djeluje. (Zbornik radova, 2005.)

Od škole se očekuje približavanje savremenim uslovima življenja i drugačijem razumijevanju stvarnosti. „Sva ciljaju na poboljšanje unutarnje organizacije škola, dok bi prava rješenja uključivala promjene ukupnoga institucionalnog okvira u kojem škole djeluju.“ (Haralambos, Holborn, 2002. str.795). Dakle, škole su primorane da uvedu novine ne samo na nivou kurikuluma i metoda rada, već i u cjelokupnoj organizaciji, naročito u ostvarivanju veza sa prirodnim i socijalnim okruženjem.

Permanentno obrazovanje ishod snažnih promjena u društvu

Društva su promjenljiva kategorija koja se mijenja ne samo kroz istoriju već i svakodnevno. U društvenim promjenama postoji kontinuitet i tradicija, ali postoje i promjene koje su dinamične i koje nameće industrijski i tehnološki napredak. Život današnjeg čovjeka i tehnička sredstva kojim se služi ne mogu se porediti sa životom ljudi koji su živjeli u ranijim društvenim sistemima. Dostignuti stepen tehnološkog i tehničkog razvoja bitno utječe na sam karakter društva, njegovu kulturu, navike, običaje, tradiciju, ali i sam tip i način funkcioniranja vlasti. Na prirodu i dinamiku promjena, kao i sam karakter promjena, utječe: ekonomski i industrijski stepen razvoja zemlje, obrazovanje, politička organizacija, kulturno i geografsko okruženje u kome se nalazi. Većina promjena su globalne prirode jer do njih dolazi u svim zemljama.

U savremenim društvima najznačajniji agensi promjena su tehnika, tehnologija, znanje. Da bi čovjek pratio tehničko tehnološki napredak neophodno je da stalno prati nove tehnologije i znanja. To se može ostvariti jedino stalnim i permanentnim obrazovanjem. (Fočo, 2003.). „Permanentno obrazovanje odnosi se na trajno usavršavanje, odnosno održavanje osposobljenosti u skladu s novim spoznajama u nekom području. (www.hrcak.srce.hr)

Permanentno obrazovanje je potreba tehničko tehnološkog napretka i društvenog razvoja. Permanentno obrazovanje se odvija od institucionalnog do informativno promotivnog učenja na daljinu. Primjena metoda i modela obrazovanja zavisi od informacionih sredstava koja se koriste i kojima raspolažu obrazovne institucije, ali i sami građani. Snažan proces napretka izmijenit će mnoge tradicionalne navike i načine raspolaganja informacijama i tehničkim sredstvima, pa i čovjekovim potrebama i navikama, posebno u procesu obrazovanja i njegovoj institucionalizaciji. Cilj permanentnog obrazovanja je da čovjeka osposobi za život i rad u svijetu promjena i stalnih tehničko-tehnoloških inovacija. (Fočo, 2003.)

Iz svega navedenog možemo zaključiti da će „permanentno obrazovanje biti sadržaj života i rada novih generacija. To je model na kojem se razvija industrijska strategija i koncept reforme obrazovnih sistema.“ (Fočo, 2003. str.117)

Školski sistem i društvo koje uči

Obrazovanje i obuka tokom cijelog života jedini su način osposobljavanja pojedinca za planiranje i usmjeravanje ličnog razvoja i nadzora nad svojim životom. S obzirom na dinamiku promjena neophodno je ubrzati transformaciju obrazovnog sistema. Vrijeme u kojem živimo traži univerzalan, fleksibilan i slobodan školski sistem, koji će biti u stanju odgovoriti izazovima naučno-tehnološke revolucije.

Obrazovni sistem se mora demokratizirati na taj način što će pružiti šansu svima da se obrazuju i da mogu proširivati svoja znanja i obogaćivati svoj duhovni potencijal, kako bi se osnažili za narastajuću konkurenciju radne snage na tržištu rada. „Napredno industrijsko društvo zahtijeva visokomotiviranu radnu snagu, usmjerenu uspjehu.“ (Haralambos, Holborn, 2002. str.779). Novo društvo od obrazovanja traži da prati i daje odgovore na socijalne, tehnološke i ekonomske promjene, da ono samo kreira promjene koje će biti u službi čovjeka

i njegovog oslobađanja, da uspostavi ravnotežu između razvoja pojedinca i razvitka društva, materijalnih i duhovnih promjena, tehnologije i vrijednosnog sistema.

Da bi obrazovni sistem uspješno pratio dinamiku promjena potrebno je redefinirati sve ono što bi trebalo učiti u školi. Prije svega, treba izraditi kurikulum u kojem će ključne komponente biti: lični rast i razvoj (samopoštovanje i izgradnja samopouzdanja), razvoj sposobnosti važnih za život (upravljanje samim sobom, kreativno rješavanje problema, rješavanje sukoba, planiranje karijere), učenje o tome kako učiti i učenje o tome kako misliti (kako bi učenje moglo biti cjeloživotno i zabavno) i sadržajni kurikulum sa integriranim temama. (Didaktički putokaz, 2005)

Dakle, da bi se pojedinac uspješno prilagodio novim uslovima života i rada u globalnom društvu prinuđen je na učenje tokom cijelog života. Cjeloživotno učenje omogućava pojedincu veće znanje, daje mu snagu i sigurnost, jer znanje samo po sebi predstavlja moć.

Zaključak

Vrijeme u kome živimo, odnosno, intenzivne promjene u svim oblastima života i rada, uslovljavaju potrebu za stalnim učenjem i obrazovanjem. S brzim razvojem novih tehnologija, mijenjaju se radni, društveni i porodični odnosi, pa se tako od čovjeka očekuje kontinuirano praćenje tih promjena i aktivno učešće u društvu. Čovjek mora trajno učiti kako bi bio u mogućnosti pratiti promjene.

Kako bi škola održala korak u uslovima savremenosti, neophodno je da prepozna svoju izmijenjenu ulogu i adekvatno se pripremi za ostvarivanje funkcije osposobljavanja za cjeloživotno učenje. Potrebno je osigurati mehanizme za sveobuhvatno i kontinuirano obrazovanje i samoobrazovanje, koji bi počivali na integraciji svih oblasti obrazovanja optimalnim kombinovanjem interdisciplinarnih i multidisciplinarnih pristupa. Pritom treba imati u vidu da takvo obrazovanje pretpostavlja dijalog, koji ima karakteristike partnerske komunikacije i kvalitetne konverzacije između aktera, uz oslanjanje na neposredno uključivanje i stjecanje ličnog iskustva kroz aktivno učenje. Kao osnova za aktivnost, smatra se da najveći motivacioni potencijal sadrže problemi i događaji iz neposrednog prirodnog i socio-kulturnog okruženja u čijem rješavanju sami akteri obrazovnog procesa vide smisao ličnog i zajedničkog angažovanja i učenja, kao i potrebu da se neprekidno usavršavaju i dalje obrazuju.

Dakle, u uslovima savremenosti sve se više javlja potreba da se učenici na svim nivoima nastave i obrazovanja upoznaju sa metodama i tehnikama samostalnog učenja, da se osposobe za samoobrazovanje. Tako, samoobrazovanje postaje sastavni dio svakog moderno koncipiranog sistema obrazovanja, omogućujući djeci i odraslima da postanu istinski subjekti sopstvenog obrazovanja i budu u toku ubrzanih promjena, koje će se događati u njihovoj radnoj i životnoj praksi.

Znanja koja stječemo kao djeca ili mladi ljudi neće dugo trajati. Aktivan nastavak učenja važan je oblik primjene cjeloživotnog učenja, a to su znanja, vještine, kompetencije i osobine,

odnosno ljudski kapital koji omogućuje razvoj vlastite, ali i društvene i privredne dobrobiti. Nova znanja i učenje tokom cijelog života pomažu u svijetu stalnih promjena, u razumijevanju tih promjena i u mjenjanju društva, ali i nas samih u skladu s tim promjenama. Cjeloživotno učenje potrebno je svim naraštajima zbog osiguranja jednakih prava na kvalitetan i aktivan život.

Nadamo se da će tranzicija obrazovanja i ukupna društvena reforma doprinijeti humanizaciji nastavnog procesa i poštivanja čovjeka, demokratičnosti i međusobne tolerancije, bez obzira na različitosti u spolnoj, dobnoj, obrazovnoj, statusnoj, nacionalnoj, religioznoj, teritorijalnoj i svakoj drugoj pripadnosti.

Literatura

- Fočo, S. (2003), *Sociologija odgoja i obrazovanja*, Zenica, Dom štampe
- Haralambos, M., Holborn, M. (2002), *Sociologija: Teme i perspektive*, Golden marketing, Zagreb
- Pastuović, N. (2008), *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju*, preuzeto 24.02. 2014. na <http://www.hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak>
- Potkonjak, N. (2003), *XX vek: Ni vek deteta ni vek pedagogije*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine
- Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole, kako unaprijediti djelotvornost i kvalitet škole*, Zagreb, Educa
- Zbornik radova (2005), *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primjene u savremenoj školi*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine
- Zorić, A. (2010), *Slobodna škola – Društvo za promicanje demokratskog obrazovanja*, preuzeto 24.02.2014. na <http://www.slobodnaskola.hr/txt/potreba-za-alternativnim-obrazovanjem>

Časopisi:

Didaktički putokaz br.37 (2005), Zenica, Pedagoški zavod i Pedagoški fakultet u Zenici

Koautori su dal Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Medih Ridić

Dr.sc. **Muhamed Omerović**, vanr. porf.
Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli
Tuzla, BiH
ekotk@bih.net.ba

EKOLOŠKA PISMENOST KAO UVJET ZA KONTINUIRAN RAZVOJ EKOLOŠKE SVIJESTI U PROCESU EKOLOŠKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Sažetak

Razvoj ekološke svijesti i ekološke pismenosti odvija se unutar sredine u kojoj živimo i s kojom se identifikiramo u procesu učenja tokom odrastanja, te predstavlja jednu je od najzahtjevnijih temeljnih odgojnih aktivnosti. U radu se razmatra fenomenologija ekološke svijesti i ekološke pismenosti koji su direktno povezani sa problemima životne sredine u kojoj čovjek živi i boravi. Važnost ekološkog odgoja i obrazovanja naročito se ističe u funkciji zdravlja za sadašnjost i budućnost čovječanstva, a koji su uslovljeni ekološkom osviještenosti i osjetljivošću koja počinje sa razvitkom od najranije dobi djeteta u okviru porodičnog okruženja, dok svoj kontinuitet intenzivira kroz sistemski, institucionalni odgoj i obrazovanje, a vrhunac doseže u procesu cjeloživotnog obrazovanja. Predstavljene su metode ekološkog odgoja i obrazovanja, značaj ekološke kulture i formiranja ekoloških navika kod djece i mladih. Istaknuta je funkcionalnost i efektivnost razvoja ekološke svijesti i ekološke pismenosti, koje treba da se razvijaju uporedo s interesima generacija kojima teže, odnosno da su bliske stvarnom iskustvu i da doživljavaju zadovoljstvo u direktnom kontaktu sa okolinom, prirodom i ljudima koji su njih dobro prihvaćeni gosti. Poseban akcenat stavljen je na zadatke i ciljeve ekološkog odgoja i obrazovanja, koji su usmjereni na podsticanje ekološke osjetljivosti kod svih generacija. Promoviše se i eksponira ekološka pismenost kroz model "Ekoškole" i Škole u prirodi koje sadrže ekološke i zdrave stilove života potrebne suvremenom čovjeku.

ključne riječi: ekološka pedagogija, ekološki odgoj i obrazovanje, ekološka pismenost, metode ekološkog odgoja i obrazovanja, ekološke navike i ekokultura

ECOLOGICAL LITERACY AS A CONDITION FOR CONTINUOUS DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS IN THE PROCESS OF ECOLOGICAL EDUCATION

Abstract

The development of ecological conscious and eco-literacy is taking place in the environment in which we live and identify ourselves in the process of learning and growing up and represents one of the most demanding basic educational activities. The paper considers phenomenology of ecological consciousness and ecological literacy that are directly related to problems of environment in which a person lives. The importance of ecological education is especially significant in the function of health in the present and future of mankind that are conditioned by ecological consciousness and sensitivity that is developed from early periods of children's lives in families, its continuity that is intensified through system and institutional education and its peak is reached in the process of lifelong education. Methods of ecological education, significance of eco-culture and forming of ecological habits at children and young people are represented. Functionality and effectiveness of development of ecological consciousness and eco-literacy are also accentuated and they need to be developed together with the interests of a given generation, that is, they need to be close to the real experience and to experience pleasure in the direct contact with the environment, nature and the people who are their welcome guests. Tasks and goals of ecological education are promoted through abetment of ecological sensitivity at all generations. Eco literacy through the model of eco school and education in nature that consists of ecological and healthy life styles are exposed and promoted and they consist of ecological and healthy life styles necessary to the contemporary human being.

Key words: ecological pedagogy, ecological education, eco-literacy, methods of ecological education, ecological habits and eco culture

UVOD

Upoznavanje učenika sa osnovnim elementima prirode koja nas okružuje i utjecaju čovjeka na prirodu, neophodna je za razvijanje svijesti učenika o stanju na planeti. Dok se pod ciljevima podrazumijevaju opće odrednice i vrijednosti kojima se teži, zadaci nastave nam opširnije određuju zadane ciljeve, a dijele se na obrazovne, odgojne i funkcionalne. U nastavnom planu i programu za devetogodišnje osnovno obrazovanje, kao opći cilj ekološkog odgoja i obrazovanja unutar nastavnih predmeta Moja okolina, Biologija, Geografija, Kultura življenja i sl. može se izdvojiti razvoj potencijala i radoznalosti učenika kroz aktivan odnos i neposrednu komunikaciju sa životnom sredinom koja ga okružuje, uz uvažavanje individualnosti učenika s intencijom djelovanja na izgradnju ekološke svijesti, ekološke kulture i ekoloških navika. S tim u vezi učenici upoznaju živi i materijalni aspekt živog svijeta kroz igru i učeniku primjerene aktivnosti istraživačkog, logičkog i praktičnog karaktera, kao i kroz aktivnu komunikaciju i odnos učenika u neposrednoj okolini. Zadatak nastavnika jeste da podstiče stvaralačko mišljenje i kreativnu maštu kod učenika s ciljem izgradnje ekološke svijesti i kulture, kao i osposobljavanja za primjenu ekoloških znanja u neposrednoj okolini i svakodnevnom životu kroz higijenske i radne navike, kulturu ponašanja u školi, saobraćaju, na javnim mjestima i sl.

Značaj ekološke kulture i ekološke svijesti

Istraživanja o utjecaju čovjeka na okolinu, posebno je značajno još od utemeljivanja kulturne ekologije. Julian Steward, kao utemeljitelj kulturne ekologije definiše ekološku kulturu kao heuristički uređaj za razumijevanje utjecaja okoliša na kulturu. Naglašava da kulturalne vrijednosti i uvjerenja, pomažu zajednici da se uklope u okolinu, i žive u okviru svog ekosistema. Moore (2002) ističe da je Steward kulturnu ekologiju izdvojio kao posebnu disciplinu koja proučava procese prilagođavanja društva u svojoj okolini. Kulturna ekologija je način promatranja "čovjeka u mreži života", a tu mrežu u isti mah čine prirodne i kulturne stvarnosti. Kundačina (1998, str. 22.) ističe da se pojednici na različit način odnose i ponašaju u svakodnevnom životu. Ekokulturom se izražava odnos čoveka prema životnoj sredini. Preduslov za ekokulturalnost kao svojstvo čovjeka jeste izgrađena ekološka svijest o međuzavisnim odnosima čovjeka i okoline. Iz razvijene ekološke svijesti ne moraju uvijek proizaći adekvatni obrasci prihvatljivog ekološkog djelovanja i ponašanja. Tada s pravom kažemo da pojedinac nema izgrađenu ekološku kulturu. Rousseau ističe da dijete treba pustiti da se razvija u skladu s njegovom prirodom, da uči u prirodi i od prirode, čime se razvija zdravo tijelo i duh, kao i istinske vrijednosti. Pestalozzi naglašava važnost prirode i njenog utjecaja na formiranje ličnosti (Jukić, 2011.).

Formiranjem ekološke kulture postiže se ekološka održivost u svim sferama razvoja čovječanstva. Ekološka kultura određuje odnos čovjeka i prirode, te osigurava brižan način življenja u vlastitom okruženju. Ona je dio kulture življenja, područje života koje zahtjeva razumijevanje vrijednosnih sistema i orijentacija (Koković, 1996. str.408). Zahtjevi ekološke kulture su usmjereni na kritiku svakodnevnog života i ponašanje prema životnoj sredini. Ekološka kultura oslikava kako čovjek utiče na okolinu, zdravlje, priraštaj i ekosistem.

Ekološka svijest predstavlja spoznaju da svaki aspekt našeg načina življenja utiče na okoliš u mjeri u kojoj odlučujemo da li zanemariti vidne posljedice ili mijenjati svoje ponašanje kako bi se zaustavili štetni utjecaji. Šušnjić (1998, str 312.) ističe da ekološka svijest predstavlja duhovnu dimenziju ekološke kulture i obuhvata stečena znanja i navike, usvojene vrijednosti, stavove i uvjerenja, prihvatanje normi o tome šta je u prirodnoj i društvenoj sredini zdravo i kvalitetno, kako se zdravlje čuva, te na koji način se u postojećim uslovima može poboljšati svijest i kvalitet života ljudi. U tom smislu, samo adekvatnim ekološkim obrazovanjem može se postići potrebna razina ekološke svijesti. Osvještavanje čovjeka o ekološkim problemima, razvijanje sposobnosti ispravnog rasuđivanja, te djelovanje na osnovu novih spoznaja, kod čovjeka treba da budi osjećaj zadovoljstva, jer vraća prirodi, makar dio od onoga što dobija od nje. Trenutni ekološki problemi uzrokovani su manjakom ekološke svijesti.

Ekološka pismenost

Da bi pojedinac bio ekološki pismen, ne mora biti naučnik, stručnjak i sl. već je dovoljno da je svjestan vlastitog okruženja. Odgovaranjem na pitanja o tome šta jedemo, kako se hranimo, kako živimo, otvaramo vrata ekološkoj pismenosti. Ekološkim obrazovanjem podiže se stepen ekološke svijesti, a samim time i ekološko opismenjavanje. Ekološka pismenost kao obrazovna paradigma integriše holizam, sistemsko razmišljanje, održivost i kompleksnost, kao sveobuhvatni pristup u procesu integracije u konkretizaciji rješavanja ekoloških problema. Ekološki pismenog građanina, karakteriziraju usvojene ekološke vrijednosti, motivacija, stavovi i mišljenja kojima se podstiče zaštita okoliša, kao i ekološke navike i vještine koje pokreću na aktivno djelovanje. Capri (1995) ekološku pismenost posmatra u kontekstu opstanka čovječanstva i naglašava da opstanak čovječanstva zavisi od sposobnosti da se razumiju osnovni principi ekologije i život u skladu s tim. To znači da ekopismenost mora postati značajna vještina za političare, poslovne ljude i stručnjake u svim sferama kao i da treba postati najvažniji dio obrazovanja na svim nivoima. Ekološki pismen pojedinac mora biti u stanju da doprinosi iznalaženju rješenja za ekološke probleme koji ga okružuju.

Ekološka inteligencija

Ekološka inteligencija ima funkciju da sve naučeno o ekologiji i ekosistemu upotrijebimo u svakodnevnom životu. Goleman (2010) ističe da ona omogućava da primjenjujemo ono što naučimo o načinima na koje ljudska djelatnost utječe na ekosisteme, da bismo nanosili manje štete i ponovo živjeli održivo u svom kutku, na cijeloj planeti. Sadašnje prijetnje čovjeku, zahtjevaju izoštren novi senzibilitet, odnosno kapacitet za prepoznavanje skrivene mreže povezanosti između ljudske aktivnosti i prirodnih sistema i složenosti njihovih presjeka. To buđenje mora dovesti do zajedničkog otvaranja očiju, tj. do promjene pretpostavki i percepcija, koje će pokrenuti promjene u trgovini i industriji, kao i u našem pojedinačnom djelovanju i ponašanju. Baš kao što socijalna i emocionalna inteligencija nadograđuju sposobnost za sagledavanje perspektive drugih ljudi, saosećanja s njima i izražavanja zabrinutosti, ekološka inteligencija proširuje taj kapacitet na sve prirodne sisteme. Da bi se iskoristila ta inteligencija, moramo odmaći dalje od razmišljanja koje smješta ljudsku vrstu izvan prirode. Činjenica je da živimo isprepletani u ekološkim sistemima i da međusobno ostvarujemo uzajaman utjecaj. Potrebno je otkriti i podijeliti sve načine na koje

intimna međusobna povezanost djeluje i sagledati skrivene obrasce koji povezuju ljudske aktivnosti s višim kretanjem prirode, te na takav način razumjeti svoj pravi utjecaj na nju, kao i da naučimo kako da činimo više dobra. Ovakvim razumijevanjem ekološke inteligencije, proizvođači će morati mijenjati svoj način poslovanja i prezentiranja svoga rada, jer su potrošači sve više svjesni stvarne slike kako se proizvodi, od čega se proizvodi sastoji, kako se iskorištavanju prirodni resursi te eksploatacija radne snage i ugrožavanje njihovog zdravlja. Razvijanjem ekološke inteligencije otvaramo oči prvenstveno sebi a zatim i osobama oko sebe da je učenje o održivom razvoju jedini način borbe protiv sve većih ekoloških problema.

Ekološko obrazovanje i njegovi ciljevi

Kako bi bolje razumjeli ekološko obrazovanje moramo prvo upoznati historiju našeg planeta kao i čovjekovu historiju. Ekološko obrazovanje je proces kojim bi se trebali postići stavovi potrebni za razumjevanje odnosa čovjeka i njegove kulture sa ekološkim sistemima. Suvremeno društvo shvata da najveći utjecaj u ekološkom odgoju i obrazovanju imaju škole, čiji je glavni zadatak da podignu svijest na globalni nivo. Prema UNESCO-u ekološko obrazovanje treba istovremeno stvoriti svijest, informisati, učiti znanje, razviti navike i vještine, promovirati vrijednosti, obezbijediti kriterije i standarde i predstaviti smjernice za rješavanje problema i donošenje odluka. Time se utječe na kognitivne i afektivne modifikacije ponašanja.

Škola zahtijeva nastavne i terenske aktivnosti, radno-orjentirane, planski-usmjerene i participativne, a koje vode prema samopouzdanju, pozitivnim stavovima i osobnoj odanosti prema zaštiti okoliša. Prirodna znatiželja učenika o novim saznanjima, učenje o životinjama, biljkama, vodi, zraku, povećava motivaciju učenika što olakšava sam proces učenja. Vodeći se društvenim potrebama, Kundačina (1995, str.45.) ističe da su ciljevi ekološkog obrazovanja učenika da stekne osnovna znanja o životnoj sredini i procesima koji je otežavaju, da razvije pravilan i kulturnan odnos prema objektima prirode, da obezbijedi aktivno učešće na zaštiti ekoloških vrijednosti, gdje je pojedinca „potrebno učiniti osjetljivim i kompetentnim subjektom za očuvanje životne sredine, čiji će postupci biti rezultat unutrašnje motivacije i pozitivnih stavova kao naloga za djelovanje, a ne iz straha zbog ugroženosti ili kazne. Posebno je važno da li pojedinac sebe smatra odgovornim za zaštitu i očuvanje životne sredine ili ekološke situacije doživljava kao nešto otuđeno, kao obavezu organa, institucija, kolektiva, preduzeća, inspekcije i sl. Aktivnim uključivanjem u očuvanje prirode povećava se svijest učenika, time od njega čini svjesnog proizvođača i potrošača prirodnih resursa. Svaki pojedinac kroz ekološko obrazovanje mora postati svjestan svoje odgovornosti prema okolišu.

Metode ekološkog odgoja i obrazovanja u nastavi

Nastavne metode podrazumijevaju načine i postupke rada u svrhu postizanja određenog cilja. Različiti autori različito definišu nastavne metode. Tako Prodanović nastavne metode dijeli na verbalno-tekstualne koje pripadaju sferi apstraktnog mišljenja, ilustrativno - demonstrativne koje pripadaju sferi promatranja i praktične - koje pripadaju sferi prakse.

Metoda demonstracije - Da bi u nastavnom procesu osim teorijskog dijela, bila zadovoljenja i praktična strana, metoda demonstracije igra ključnu ulogu. Demonstracija

znači čulno doživljavanje predmeta i pojava o kojima se uči. U nastavi prirode i društva, biologije, geografije, hemije i sl. demonstriranje je namjenski organizirano.

Metoda praktičnih laboratorijskih radova - Za sticanje potrebnog znanja i vještina neophodan je i praktični rad kako nastavnika tako i učenika. Prije nego što započnemo sa praktičnim radom, učenici prvo moraju usvojiti teorijski dio nastavnog gradiva. U zavisnosti od datih zadataka, praktični rad može se izvoditi na različitim lokacijama, u učionici ali i izvan nje.

Metoda ilustrativnih radova - Još u ranom periodu djeca izražavaju želju za crtanjem i likovnim izražavanjem. Crtanjem različitih oblika, prirodnih elemenata učenik se upoznaje sa konkretnim predmetom. Često se u nastavnom procesu za lakše objašnjenje i razumijvanje zadatka nastavnik koristi metodom ilustriranih radova.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet istraživanja bila je ekološka svijest kod mladih Tuzlanskog kantona. Cilj istraživanja bio je ispitati faktore i načine njihovog utjecaja na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona. Na osnovu operacionalizacije cilja, proizilaze slijedeći zadaci:

1. Ispitati faktore koji utječu na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona
2. Ispitati na koji način obrazovne ustanove doprinose formiranju ekološke svijesti kod mladih
3. Ispitati na koji način sredstva informisanja utječu na formiranje ekološke svijesti kod mladih
4. Ispitati ekološku pismenost kao faktor za razvoj ekološke svijesti kod mladih.

Hipoteza i podhipoteze istraživanja

Pretpostavlja se da faktori i način djelovanja faktora pozitivno potkrepljuju razvoj ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona.

1. Pretpostavlja se da su škola, porodica, sredstva informisanja i opće obrazovanje najčešći faktori koji utječu na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona.
2. Pretpostavlja se da obrazovne ustanove poput škole, fakulteta i nevladinih organizacija pozitivno utječu na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona kroz izučavanje ekoloških sadržaja.
3. Pretpostavlja se da mediji pozitivno ali nedovoljno utječu na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona
4. Pretpostavlja se da ekološka pismenost pojedinca pozitivno djeluje na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona.

Populacija i uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja obuhvata 360 ispitanika starosne dobi od 10 do 30 godina, u slijedećim gradovima: Banovići, Doboj-Istok, Gračanica, Gradačac, Kladanj, Kalesija, Lukavac, Srebrenik, Teočak, Tuzla, Živinice. U anketiranju je sudjelovalo 35% ispitanika

dobi od 10 do 17 godina, zatim 45% ispitanika od 18 do 25 godina, te 20 % ispitanika od 26 do 30 godina. Ispitanici su učenici osnovnih i srednjih škola, kao i studenti Univerziteta u Tuzli.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je transverzalno, korištene su analitičko-deskriptivna metoda i servej, kao varijanta analitičko-deskriptivne metode. Od postupaka, korištena je analiza sadržaja i anketiranje. U istraživanju ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona i faktorima koji utiču na njeno formiranje, došlo se do slijedećih nalaza. U radu se pošlo od pretpostavke da su škola, porodica, sredstva informisanja i opće obrazovanje najčešći faktori koji utječu na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona. Rezultati su prikazani u tabeli br.1.

Tabela br.1. Faktori koji utiču na izgradnju ekološke svijesti

Faktor	%
Porodica	35
Škola	22
Sredstva informisanja	38
Opće obrazovanje	3
Nešto drugo	2
Ukupno:	100

Rezultati do kojih se došlo ukazuju da su sredstva informisanja najznačajniji faktor koji utiče na izgradnju ekološke svijesti kod mladih ljudi sa 38 % odgovora ispitanika, a zatim porodica kao sa 35% odgovora. Iz navedenih rezultata možemo zaključiti da su sredstva informisanja poput interneta, TV emisija, štampanih i printanih medija vrlo važni u kreiranju ekološke svijesti kod mladih ljudi, iz razloga što mladi ljudi često koriste sredstva informisanja kao oblike savremene komunikacije i pristupa informacijama. U radu se dalje pošlo od pretpostavke da obrazovne ustanove poput škole, fakulteta i nevladinih organizacija pozitivno utiču na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona kroz izučavanje ekoloških sadržaja. Rezultati su prikazani u tabeli br.2.

Tabela br.2. Uticaj obrazovnih ustanova na izgradnju ekološke svijesti kod mladih kroz izučavanje ekoloških sadržaja

Obrazovne ustanove	%
Osnovna škola	16
Srednja škola	20
Fakultet	4
Nevladine organizacije	58
Ostalo	2
Ukupno:	100

Rezultati pokazuju da 58% ispitanika izjavljuje da nevladine organizacije najznačajnije utječu na izgradnju ekološke svijesti kod mladih, a zatim srednja škola sa 20% odgovora ispitanika. Navedeni rezultati su vrlo zabrinjavajući obzirom da pokazuju da se kroz obrazovni sistem ne utječe u dovoljnoj mjeri na izgradnju ekološke svijesti kod mladih, sumira li se ukupno po nivoima obrazovanja odgovori ispitanika. U radu se dalje pošlo od pretpostavke da mediji pozitivno ali nedovoljno utječu na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona. Rezultati su prikazani u tabeli br. 3.

Tabela br.3. Uticaj medija na izgradnju ekološke svijesti kod mladih

Mediji	%
Televizija	38
Radio	4
Novine	10
Internet portali	40
Ostalo	8
Ukupno:	100

Iz prikazanih rezultata vidimo da Internet portali kao mediji imaju najznačajniji utjecaj na izgradnju ekološke svijesti kod mladih ljudi sa 40% odgovora ispitanika, a zatim televizija sa 38% odgovora. Rezultati do kojih se došlo su i očekivani obzirom da mladi najviše slobodnog i radnog vremena provode uz televiziju i internet kao sredstva suvremenih informacionih tehnologija. Na pitanje o značajnosti i koliko ostvaruju utjecaj svakog od medija pomenutih u tabeli br. 3, većina ispitanika (njih 89 %) je dala odgovor da mediji ne utiču dovoljno na izgradnju ekološke svijesti kod mladih. Najviše ispitanika (njih 75%) je upozorilo da mediji u reklamnom prostoru (naročito internet portali i TV) mogu iskoristiti promociju o pozitivnim svojstvima životne sredine, njene zaštite i sl. čime bi reklamirali prirodno bogatstvo u cilju razvoja turizma ali i skrenuli pažnju o potrebi zaštite životne sredine i tih bogatstava. U radu se dalje pošlo od pretpostavke da ekološka pismenost pojedinca pozitivno djeluje na formiranje ekološke svijesti kod mladih Tuzlanskog kantona. Rezultati su prikazani u tabeli br.4.

Tabela br.4. Ekološka pismenost kao važan faktor za izgradnju ekološke svijesti kod mladih

Ekološka pismenost	DA %	NE %
Prilikom kupovine hrane, prvo pročitam sadržaj namirnica	22	78
Prilikom kupovine pića prvo pročitam sastojke od čega je pravljeno	48	52
Razumijem skraćene oznake koje se nalaze na konzervama, bocama i sl.	9	91
Najčešće konzumiram brzu hranu (sendvič, hamburger, pizza, čevape i sl.)	62	38
Kada organizujem odmor, najčešće odlazim u gradove, metropole i sl.	85	15
Često odlazim u šume, na livade, na rijeke i sl.	29	71
Kada sam bolujem gripu prvo posežem za tabletama i dr.farmaceutskim proizvodima	46	44

Iz prikazanih rezultata možemo zaključiti da ekološka pismenost koja je važan preduslov za izgradnju ekološke svijesti kod mladih ljudi kao i zdravlje mladih ljudi, nije dovoljno razvijena. Najveći procenat mladih ljudi (78%) ne obraća pažnju na sastojke prilikom kupovine hrane u raznim ambalažama, 52% mladih ljudi ne obraća pažnju na sastojke napitaka koje konzumira. Da je ekološka pismenost kod mladih ljudi zabrinjavajuća, pokazuje i činjenica da 91% mladih ne razumije oznake na pakovanjima ambalaža. Ishrana mladih ljudi je također zabrinjavajuća, uzme li se u obzir da 62 % mladih najčešće konzumira jela iz brze prehrane (sendviče, čevape, hamburgere i sl.). Kad je riječ o organizaciji odmora i opuštanju, porazno je to da 85% ispitanika odlazi na odmore u velike gradove, centre, metropole dok svega 29% ispitanika provodi vrijeme u prirodi, uz prirodni ambijent. Kada je u pitanju bolest ispitanika, 46% ispitanika izjavljuje da prilikom gripe poseže odmah za nekim farmaceutskim proizvodima od kojih su najznačajnije tablete. Na osnovu svega, može se reći da je ekološka pismenost na niskoj razini čime se dovodi u pitanje funkcionalnost obrazovnog sistema i njegova usklađenost sa životnim potrebama mladih ljudi. Da bi povećali stepen ekološke svijesti kod svih građana Goletić i Terzić (2005) naglašavaju da je potrebno posvetiti više pažnje ekološkom obrazovanju i cjeloživotnom učenju.

ZAKLJUČAK

Na osnovu svega iznesenog, možemo zaključiti da su sredstva informisanja, porodica i škola najznačajniji faktori koji doprinose izgradnji ekološke svijesti kod mladih ljudi. Pored toga, nevladine organizacije organizovanije utječu na izgradnju ekološke svijesti kod mladih u odnosu na institucije unutar sistema obrazovanja. Kada su u pitanju mediji, možemo zaključiti da internet portali i televizija imaju najznačajniji utjecaj na izgradnju ekološke svijesti kod mladih ljudi, što je i očekivano obzirom da su oni savremena sredstva informisanja i komunikacije kod mladih generacija, ali i kod odraslih. Njihova prednost u tome jeste što pored zvučnih poruka, mladi ljudi uočavaju slike koje se prezentiraju putem članaka, emisija i sl. što ostvaruje veći utjecaj na svijest pojedinca. Također mediji nedovoljno utječu na izgradnju ekološke svijesti u odnosu na to koliko mogućnost imaju. Ekološka pismenost mladih je zabrinjavajuća, jer rezultati ovog istraživanja ukazuju da većina mladih Tuzlanskog kantona nisu ekološki pismeni, što se održava na njihovo zdravlje i kvalitet života. U tom pravcu, potrebno je poduzeti adekvatne pedagoške mjere kako bi se ovakvo stanje popravilo unutar institucija sistema obrazovanja, kroz preispitivanje ciljeva odgoja i obrazovanja, reviziju nastavnih programa, organizaciju slobodnih aktivnosti i sl. kao i većom saradnjom porodice i škole kako bi se stvorilo jedinstvo djelovanja svih aktera u poboljšavanju funkcije općeg ali i ekološkog obrazovanja.

LITERATURA

- Capra, F. (1998) *Mreža života*, Zagreb, Liberata.
- Goleman, D. (2010) *Ekološka inteligencija*, Beograd, Geopoetika.
- Goletić, Š. (2007). Projekat EU „Jačanje svijesti o okolišu“; *Obrazovanje o okolišu i održivom razvoju*, Priručnik za edukaciju nastavnika, Sarajevo, Fondoko.
- Goletić, Š. Terzić, R. (2005). *Ekološka edukacija*, Zenica, Univerzitet u Zenici.
- Jaganjac, A. i dr. (2007): *Izveštaj o jačanju svijesti o zaštiti okoliša u Bosni i Hercegovini*, EU CARDS projekt jačanja svijesti o okolišu Evropske komisije.

- Jukić, R. (2011) *Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba*, Zagreb, Filozofski fakultet.
- Koković, D.(1996) *Sociologija religije i obrazovanja* , Sombor, Učiteljski fakultet.
- Kundačina, M. (1998) *Činioci ekološkog vaspitanja i obrazovanja učenika*, Užice, Učiteljski fakultet u Užicu.
- Moore, D. J. (2002) *Uvod u antropologiju teorije i teoretičari kulture*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
- Omerović, M. (2009). *Rad Razrednika*, Tuzla, Off Set.
- Omerović, M. (2012). *Osnove ekološke pedagogije - metode ekološkog odgoja i obrazovanja*, Tuzla, Off Set.
- Prodanović, T. i Ničković, R. (1984), *Didaktika*, Beograd, ZUNS.
- Šušnjić, Đ (1998) *Religija* , Beograd, Čigoja.
- Tomić,R. (2009). *Metodika nastave prirode i društva (Moje okoline)*, Tuzla, Off Set.
- Žderić, M. i Stojanović, S. (1993) *Metodika nastave biologije*,Novi Sad, Univerzitet Novi Sad.
- www.eco-schools.org.
- www.uncsd2012.
- www.wikipedia.org.
- <http://unesdoc.unesco.org>.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Indira Durmić, prof.

Dr. sc. **Vahdeta Čatić**, doc.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zavidovići, BiH

KVALITATIVNA PERCEPCIJA DOBRE NASTAVE

Sažetak

Nastava je veoma kompleksan odgojno-obrazovni fenomen čija se kvaliteta nastoji utvrditi na osnovu objektivnog instrumentarija. Ključni problem determiniranja kvalitete nastave jest njena percepcija, jer nema nastave koja je dobra ili loša sama po sebi. U ovom radu želimo utvrditi na temelju kvalitativne analize percepciju dobre nastave od strane učenika. Rad nema pretenziju da procjenjuje i kvantificira relijabilne indikatore dobre nastave niti da utvrđuje njenu naučnu signifikantnost. Osnovni instrumentarij za kvalitativnu analizu je "miks kriterij" Hilberta Majera.

QUALITATIVE PERCEPTION OF GOOD TEACHING

Abstract

Teaching is a very complex educational phenomenon which quality is based on objective instruments. The key problem of the determination of the quality of teaching is its perception, because there is no teaching that is good or bad in itself. In this paper, we want to determine the student's perception of good teaching based on qualitative analysis. The paper is not intended to assess and quantify reliable indicators of good teaching, or to determine its scientific significance. The main instrument for qualitative analysis of good teaching in this work is Hilbert Meyer's "mix of criteria".

Key words: *Teaching, perception, quality, instruments, "mix of criteria"*

Uvod

Odgoj u svom najširem značenju je jedna od najstarijih svjesnih ljudskih djelatnosti a javio se iz potrebe da se mlađim generacijama prenesu iskustva i znanja, ali i kulturne i druge vrijednosti zajednice. U drevnim vremenima kada je ljudska spoznaja bila skromna prenosiooci tih iskustava su bili izrasliji pojedinci, ali kako se društvo razvijalo, javila se potreba za organizovanim odgojem i obrazovanjem i tako je nastala škola. U školi se prenošenje znanja odvijalo kroz nastavni proces koji se u svojoj suštini nije znatno izmjenio. Živimo u dinamičnom vremenu u kome se dešavaju radikalne promjene u svim segmentima ljudskog življenja. Da bi se mogle pratiti te promjene i da bi čovjek mogao baštiniti postignuća nauke i tehnologije nužna je promjena škole. Ona je u prošlosti bila osmišljena kao institucija koja pruža obavijesti učenicima, koji su se smatrali "korisnicima". Taj model u kome je nastavnik imao monopol na znanje, onaj koji širi mudrost a učenik kao pasivni primatelj te mudrosti, prazna posuda koju treba napuniti, davno je prevaziđen. Novo doba traži nove uloge nastavnika i učenika za koje školska struktura nije postavljena tako da bi se mogla efikasno nositi s tim promjenama, zbog toga se mora mijenjati filozofija odgoja i obrazovanja. Taj novi pristup školi Driden ilustrira ovim primjerom: "Zamislite da vam učenik dođe i kaže: "Došao sam do nove teorije o tome zašto je izbio građanski rat", ili drugi učenik koji kaže nastavnicu jezika, "Imam novu vrstu poezije", ili učenik koji na satu matematike kaže, "Pronalazim novi način korjenovanja." Dok bi neki nastavnici pozitivno reagirali, drugi hi možda sumnjičavo podigli obrve i tražili dokaz. Ako je vaš cilj promicati samopouzdanje i kreativnost u procesu razmišljanja, reagirat ćete s entuzijazmom i potporom.

Recite učeniku: “To je sjajno. Kaži mi više o tome.” Ti kratki trenuci mogu napraviti veliku razliku u životu učenika. Budite spremni na njih.“(Dryiden & Vos,2001:34)

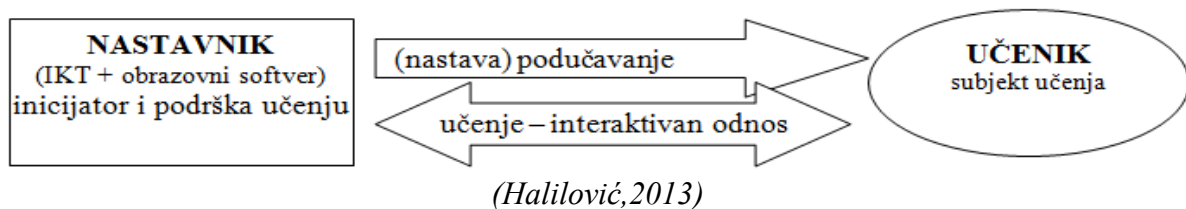
Da bi škole postale glavni nosioci razvoja društva, javlja se potreba njihove evaluacije i usporedbe što je kao i u drugim ljudski djelatnostima dovelo do uspostave kvalitete u obrazovanju. Mjerenja kvaliteta nastave obuhvata percepciju učenika, nastavnika, menadžmenta i eksternu evaluaciju. Za razliku od razvijenih zemalja koje imaju na državnom nivou razvijen instrument za evaluaciju nastave, u Bosni i Hercegovini se koriste različiti upitnici koji mjere isti konstrukt. Dominantna društvena percepcija različitih vrijednosti je često stereotip koji nije zasnovan na egzaktnim i provjerenim činjenicama pa tako i kada je u pitanju nastava čujemo izjave da je u toj i toj školi dobra nastava a u drugoj da je loša nastava. Mi ćemo u ovom radu da razmotrimo indikatore dobre nastave prema „miks kriteriju“ Hilberta Majera.

Pojmovno i sadržajno određenje nastave

Nastava je „naučno zasnovan i sistematski organiziran institucionalni odgojno-obrazovni rad namijenjen učenicima“ (Ćatić, 2003: 108). Jako sličan pojmu nastave je pojam obrazovanja koji se može definirati kao namjerno, intencionalno, pedagoški (didaktički) osmišljeno i sistemski organizirano učenje, odnosno iskustvo pojedinca koje se očituje u porastu (količinom i kvalitetom) znanja i vještina, te razvoju sposobnosti. (Jelavić, 1998)

Glavni cilj i funkcija nastave je postizanje uspjeha u učenju, što se čini podsticanjem učenika na raznovrsne aktivnosti, a kvalitetu nastave u ovom radu ćemo posmatrati kao plansko i organizirano kreiranje stimulatívne sredine za poboljšanje procesa učenja.

Suštinska odlika nastavnog procesa su interakcije učenika sa nastavnicima ,drugima uključenim u odgojno-obrazovni proces ili sa medijima i drugim izvorima znanja. U toj interakciji možemo sagledavati dva dijalektička bipolarna procesa –učenje i poučavanje.



Nastavnikovo poučavanje (ali i koncepcija obrazovnog softvera) će zavistiti od hronološke dobi polaznika, težine i vrste gradiva, njihove motiviranosti i osposobljenosti za samostalni rad, te za istraživanje i učenje, i drugih faktora. Učenje učenika/studenta podrazumijeva individualnu samostalnu intelektualnu (i svaku drugu) aktivnost. To je individualni napor kojim se žele postići određeni rezultati u nekom području.“ (Stevanović, 1998: 76)

Danas se nastava sa stanovišta kvalitete uglavnom vrednuje u odnosu na ciljeve i ishode učenja koje društvo postavlja. O tome govore i Bognar i Matijević gdje navode cilj odgoja: „U totalitarnim društvima cilj određuju dominantne društvene grupe, a u demokratskim

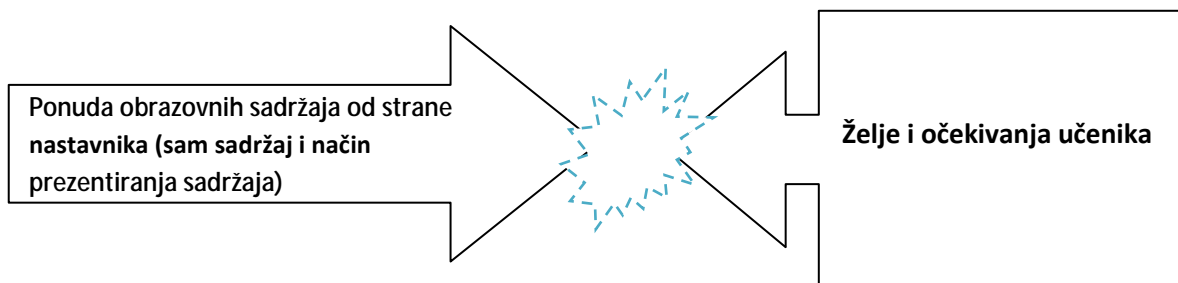
društvima je taj utjecaj manje izražen i moguća su veća odstupanja na nižim razinama konkretizacije cilja. Ipak, svako društvo kao odgojni cilj postavlja razvoj ličnosti koji će omogućiti reprodukciju postojećeg društva i eventualno njegov dalji razvoj, ako je društvo okrenuto promjenama.“ (Bognar i Matijević, 1993: 110)

Kvaliteta u obrazovanju

Kvaliteta je u raznim ljudskim djelatnostima sinonim za uspjeh a u proizvodnji je mjerilo upotrebne vrijednosti određenog proizvoda ili usluge, odnosno mjerilo njegove sposobnosti da zadovolji zahtjeve odgovarajućih potrošača i korisnika“. (Gotušić, 2001.)

Zbog svoje složenosti obrazovanje je teže sagledati i mjeriti zato je što vezano za raznolike interese subjekata uključenih u ovaj proces pa je zbog toga i uspostava kvalitete u obrazovanju kompleksniji postupak. Kvaliteta u obrazovanju „nema samo jednu svrhu, niti se temelji na jednoj metodologiji ili jednoznačnoj definiciji, već ima različito značenje u različitom kontekstu. Suštinska determinanta kvalitete u odgoju i obrazovanju su ishodi učenja odnosno očekivanja društva od škole

Ključna aktivnost obrazovnih ustanova je nastava kojom se i vrši transmisija odabranih znanja i dostignuća dosadašnjih generacija na nove naraštaje. Budući da je srž gore navedenog problema upravo u nastavi i u samoj realizaciji nastave možemo uočiti sličan problem. Naime, i u samoj nastavi, često dolazi do nesklada između onoga što se učenicima/studentima nudi, a pogotovo načina na kojim im se to nudi i onoga šta učenici/studenti žele, odnosno „potražuju“.



Percepcije kvaliteta nastavnog procesa možemo posmatrati sa stanovišta zadovoljstva učenika kao potrošača .Nivo zadovoljstva učenika je ustvari mjera razlike između očekivanja njihove percepcije dobijenog u toku nastave, mada neke studije govore da je zadovoljstvo učenika nedovoljno jasan koncept na koji utiču mnogi faktori koji nisu isključivo povezani sa kvalitetom nastave. Mjerenje zadovoljstva učenika se temelji na podacima o nastavi uopće, kvaliteti predmeta, strukturi i realizaciji predmeta, izboru tema, ocjenjivanju i opterećenju. Pitanje mjerenja kvaliteta nastave je veoma kompleksno pitanje koje se može riješiti jedino širokim pristupom ovom problemu koji zahvata područja pedagogije, psihologije, metodologije, ali i određenih praktičnih razmatranja, poput instrumentarija i postupaka. Svjesni smo da bi mjerenje kvalitete pristupom triangulacijom ,odnosno kvalitativni i kvantitativni način dao pouzdanije podatke

Ocjenjivanje kvaliteta nastavnog procesa od strane učenika ima svoja realna ograničenja koja su determinirana ciljem evaluacije i željenom upotrebom rezultata. Naime, upotreba jednog instrumenta za više namjena je moguća, ali ni u kojem slučaju nije praktična primjena jednog instrumenta za sve namjene. Već smo naglasili da se u ovom radu nećemo baviti kvantifikacijom nego ćemo sagledavati kvalitetu kroz dojmove, odnosno recepciju nastave u odnosu na zadovoljstvo učenika a primjenom miks kriterija, H. Majera. Ovaj autor dobru nastavu posmatra kroz deset indikatora kao konkretnih naputaka teorijskih paradigmi koje pridonose trajno visokim rezultatima kognitivnog, afektivnog i/ili socijalnog učenja. Ti su idikatori:

1. Jasno strukturiranje nastave
2. Visok udio stvarnog vremena učenja
3. Poticajno ozračje za učenje
4. Jasnoća sadržaja
5. Uspostavljanje smisla komunikacijom
6. Raznolikost metoda
7. Individualno poticanje
8. Inteligentno vježbanje
9. Transparentnost očekivanih postignuća
10. Pripremljena okolina

Za potrebe ovog rada koristili smo istraživanje u pet srednjih škola sarajevskog kantona (Ćatić&Halilović,2013) iz koga izdvajamo karakteristične percepcije navedenih indikatora.

Jasno strukturiranje nastave

Dobar čas je onaj koji je smišljeno održan, objašnjen, shvaćen i zanimljiv, odnosno kada se profesor kvalitetno pripremi za čas.

Visok udio stvarnog vremena učenja

Ako ja u toku 45 minuta naučim 85% i više gradiva, to je za mene kvalitetan čas. Dobar čas je onaj koji ima pouku, želim da sa svakog časa izađem bar malo pametnija. To je čas na kome mogu naučiti neke stvari koje će mi biti korisne u životu, a ne zamaranje bespotrebnim informacijama.

Poticajno ozračje za učenje

To je čas na kome je opuštena atmosfera, a mi smo opet zainteresirani za lekciju i rad. Dobra je nastava kada dođem umorna na čas, a izađem odmorna, odnosno kada profesor dođe veseo na čas, lijepo objasni lekciju i kada smo svi uključeni u razgovor o temi nastave.

Jasnoća sadržaja

Kvalitetna je nastava ako shvatim lekciju na času i poslije je dovoljno da je samo ponovim. Ako profesor lijepo i razumljivo objašnjava, daje životne primjere, tada smo više uključeni u sticanje znanja.

Uspostavljanje kvalitetne komunikacije

Nastava je mnogo zanimljivija ako na času vodimo debatu i ako sa profesorom ravnopravno komuniciramo. Takođe smatramo da je za dobru nastavu bitno da profesor bude povremeno šaljiv i da nam daje priliku da iznesemo i svoja drugačija mišljenja.

Raznolikost primjene nastavnih metoda

Škola je mnogo privlačnija ako nastavnici koriste filmove, slike, prezentacije, različita pomagala ili ako izvode neke eksperimente. Posebno je zanimljivo kada nešto neposredno istražujemo i rješavamo problemske situacije.

Individualno poticanje

Mi smo različite osobe i zato smatramo da bi profesori trebali znati više o svakom od nas i da na temelju tih spoznaja određuju i zahtjeve svakom ponaosob.

Inteligentno vježbanje

Škola je mnogo izazovnija ako imamo mogućnost izkazati svoju pametnost, zato volimo kada nam nastavnici postavljaju neke izazovne probleme da ih mi riješimo.

Transparentnost očekivanih postignuća

Dobra je nastava u kojoj jasno znamo dokle smo stigli u svom poučavanju i šta još treba da savladamo da bismo mogli uspješno absolvirati određeni predmet.

Pripremljena okolina

Voljeli bismo da naša škola ljepše izgleda, da joj je fasada u življim bojama, da imamo park oko škole i da u školi imamo sve sadržaje koji su potrebni da razvijamo svoje kapacitete.

Zaključak

Percepciju dobre nastave od strane učenika smo slobodno reinterpretili u odnosu na indikatore H.Majera iz koje se može zaključiti da učenici više ne žele da budu puki objekti nastavnog procesa, već da žele veću uključenost u sticanje znanja. Kada bismo ove impresije stavili u neke kvantitativne relacije i kada bismo ih testirali nekom od statističkih metoda, vjerovatno bismo pronašli značajne korelativne veze između nekih od deset indikatora (miks kriterija) H.Majera. Na kraju možemo zaključiti da kvalitativna analiza indikatora dobre nastave pokazuje da učenici mogu da razaznaju šta je to kvalitet u nastavi, odnosno da imaju dobru percepciju nastave.

LITERATURA

Bognar, L. i Matijević, M (1993) *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb.

Ćatić, R.; (2003), *Osnovi didaktike*, PF, Zenica

Dryden, G. i Vos J. (2001). *Revolucija u učenju*, Educa, Zagreb

Fejzić, N; Ćurković, B.: Kvaliteta u visokom obrazovanju – različiti koncepti, evropski model i primjena u Bosni i Hercegovini,

Gotušić i Reite, (2001). *Upravljanje kvalitetom prema ISO 9000 seriji i okolinsko upravljanje prema ISO 14000 seriji*, Jež, Sarajevo.

- Halilović, N., (2013), Doprinos informacionih tehnologija kvalitetu obrazovnih procesa u nastavi, doktorska disertacija, FF, Zenica
- Jelavić, F., (1993), *Didaktika*, Educa, Zagreb
- Meyer, H.: (2005), *Što je dobra nastava*, Erudita, Zagreb
- Stevanović, M. & Ćatić, R.; (2002), *Savremena didaktika*, PF, Zenica

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Vahdeta Ćatić

PhD Magda Sclaunich
University of Trieste
Trieste, Italy
sclaunic@univ.trieste.it

PhD Emanuela Nardo
University of Trieste
Trieste, Italy
nardoemanuela1@gmail.com

YOUTH' S IDENTITY AND HAPPINESS: A RESEARCH WITH ADOLESCENTS TO PROMOTE WELLBEING AT SCHOOL

Abstract

This research, inspired by the refusal of living of some adolescents, wanted to analyze the subject of happiness in the world of youngsters. Specifically the target was to understand what is "happiness" for young people and what can promote it. The test prepared for this purpose was on three questions of whose the second and the third "open". The questions were: a) how much are you happy out of ten? b) what are the first three words that you associate to the idea of happiness c) For me happiness is... .The test was anonymous but with the indication of gender, age, class attended. The subjects were 136 students of a Liceo Scientifico from the first to the fifth classroom from 14 to 19 years old. The results evidences that students are generally happy, but less happy the students of the fifth class. The second question, instead, reveals that happiness is not related with the owning of things or any specific activity, but linked with affects, emotions and feelings. The third question that asked to express through a phrase, a verse of a poem, the words of a song, a title of a film, a pleasant activity or an art masterpiece produced a series of materials that have been used for formative purpose.

Key words: identity, happiness, adolescents, wellbeing at school, research

IDENTITET I SREĆA MLADIH: ISTRAŽIVANJE S ADOLESCENTIMA RADI PROMOVIRANJA DOBROBITI U ŠKOLI

Sažetak

Ovo istraživanje, inspirirano odbijanjem življenja nekih adolescenata, želi analizirati predmet sreće u svijetu mladih. Naime, cilj je bio da se shvati šta je to "sreća" za mlade ljude i šta je može promovirati. Test pripremljen za tu svrhu bio je zasnovan na tri pitanja od čega su drugo i treće "otvorenog" tipa. Pitanja su: a) koliko ste sretni u rangu od jedan do deset? b) koje su prve tri riječi koje povezuje s idejom sreće c) za mene je sreća... Test je bio anonimn, ali uz naznaku spola, dobi i pohađanog razreda. Ispitanici su bili 136 učenika na Liceo Scientifico od prvog do petog razreda, od 14 do 19 godina. Rezultati pokazuju da su učenici uglavnom sretni, ali manje su sretni učenici petog razreda. Drugo pitanje otkriva da sreća nije u vezi s posjedovanjem stvari ili s nekom posebnom aktivnosti, već je u vezi s afektima, emocijama i osjećajima. Treće pitanje je tražilo da se učenici izraze kroz rečenicu, stih poeme, riječi pjesme, naslov filma, ugodnu aktivnost ili umjetničko djelo, što je produciralo niz materijala koji su korišteni za formativne svrhe.

Introduction.

Adolescence is a complicated time in life because it is a specific phase in the physical, biological and psycho-social development of the person (Palmonari, ed., 2011). Often the adolescents encounter difficulties in choosing a healthy and balanced path during this phase. Even pedagogues, teachers and social operators, who work in close contact with young people, find it hard to identify some guidelines for them. (Maiolo, 2002). Young people are

not always aware of the outcomes of their actions and specially of the reasons why they act in a certain way (Bonino, 2005). In discovering their identity, adolescents are fascinated by behavior which puts their own life or the life of others in danger (Ferraris, 2007). Nonetheless, even adolescents aim at happiness as a research which stimulates everybody to action, according to Epicurus' conception (see his "Letter on happiness"), but sometimes this action leads them to search for extreme experiences. <<One is never too young or too old to know happiness. Whatever age you are, it is pleasant to deal with the wealth of your soul ... It is right that young and old people dedicate themselves to the knowledge of happiness ... Therefore, let us try to know things which make us happy, because if there is happiness we have everything, otherwise we would try everything to have it>>.

The project.

After cases of young people of their same age who gave up their lives, the students of the Liceo Scientifico M.Grigoletti in Pordenone asked themselves what happiness is and above all what may favor it. With the help of some teachers, a project was designed. It was articulated as follows:

- 1 *Submission of a test to inquire how happy young people are;*
- 2 *Class work on happiness (tackled in various subjects and from various perspectives);*
- 3 *Making of a short film (as a last passage of the project).*

The test to inquire how happy young people are (first phase) was based on three questions with individual and written answers. The first question was closed while the second and the third questions were open. The use of open questions was connected to the choice of a qualitative analysis of the data (Coggi, Ricchiardi, 2005).

In the second phase of the project (class work on happiness), the data collected were used by the teachers of Philosophy, Italian and Science as a basis to tackle the concept of happiness from various perspectives. The students had a chance to think about their life experiences and to exchange them.

In the third phase of the project, the students made a short film which synthesized the whole experiment.

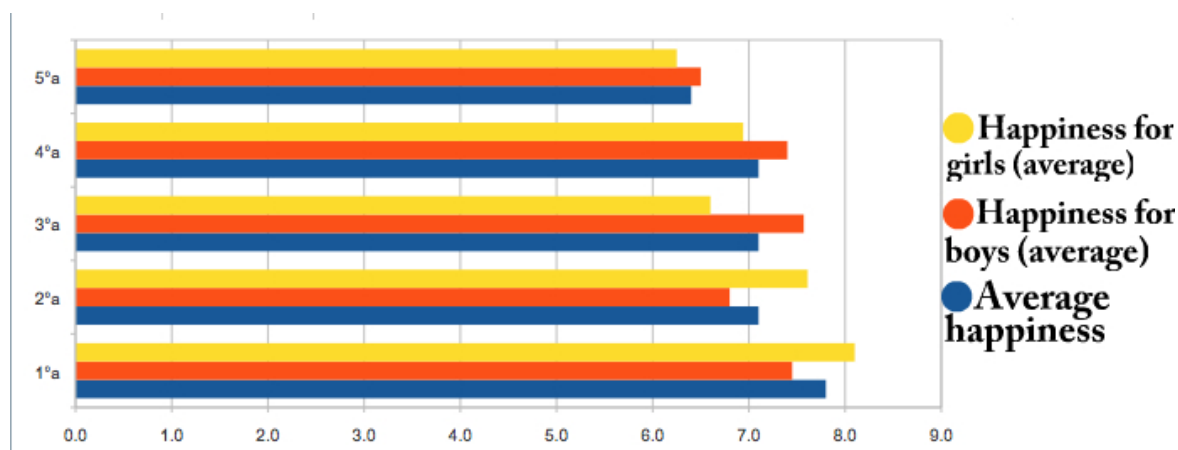
This paper presents only the findings related to the test designed to inquire how happy young people are (first phase of the project).

The survey: presentation and discussion of the findings.

The test designed to inquire how happy young people are was anonymous but the 136 respondents had to specify their sex, age and the school year.

· On a scale from 1 to 10, How happy are you?

The first questions asked: <<On a scale from 1 to 10, How happy are you?>>. In the following graph the findings are disaggregated per school year and sex.



GRAPH 1

The students feel quite happy, taking into account that the lowest average result (6.25) was scored by the girls of the fifth school year. It is remarkable that the average value of happiness among the students of the first year (7.8) is clearly higher than the average value of the students of the last year (6.4). The peak of happiness is therefore to be found among the students of the first school year and the lowest values among the students of the last. The average values between these two extremes are constant.

It could be inferred that more awareness, maturity and knowledge make the students less happy and more thoughtful. A possible explanation of this finding could be that more awareness brings about some fear of the future. The students of the first school year have just made an important choice affecting their school career (which school to attend). They are presently in a stable situation and will be so for the next four years. On the other hand, the students of the fifth school year are facing the moment when they have to make a new important choice, either to attend university or not, and sometimes they are uncertain about their future which may frighten them very much. These mature students hence see the future as a threat rather than as promise.

According to an Italian contemporary philosopher (Galimberti, 2007), we are facing a <<historical crisis>> which makes the adolescents distrust the future. It is likely that the reactions of the interviewed students confirmed this situation.

Another aspect revealed by the graph is that the girls of the first and second school years are happier than the boys of the same age (8.1 F versus 7.45 M among the students of the first year, 7.6 F versus 6.8 M among the students of the second year). A possible interpretation of these data is that the boys are going through a development phase during which tastes, passions and ideals are yet not well defined, whilst the girls have already got over this phase of uncertainty and they have matured a certain amount of serenity.

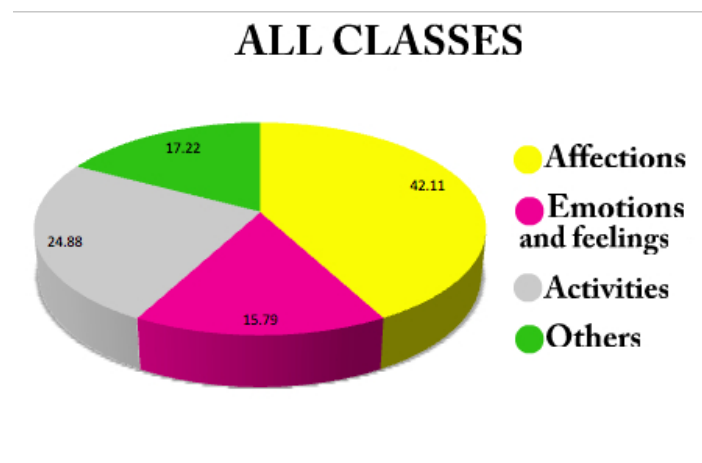
Among the students of the fourth and fifth school years the situation reverses, the boys are happier than the girls. The highest average score among the boys is to be found in the third school year (7.57) when they are 17 years old. They are going through important changes in

their physical and intellectual development. This aspect and probably the feeling of more potentiality and autonomy could be the reasons why they are happier.

· **What is happiness?**

The second question was: <<What are the first three words that you would connect to the idea of happiness?>> The students themselves classified *post hoc* the answers according to some meaningful categories they established. The students were involved in the design of this classificatory schema because the aim of the project was to offer them an opportunity to reflect and discuss happiness.

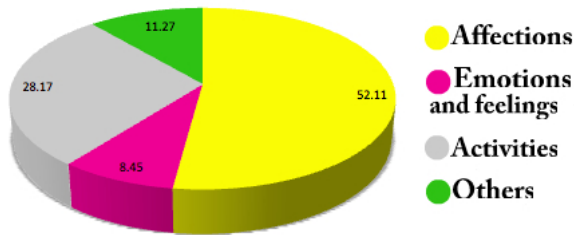
The four categories chosen by the students were: **1. affections, 2. emotions and feelings, 3. activities, 4. other.** In the category of the **affections** they put words such as friends, family, love, which underline the relational dimension. In the category of emotions and feelings there are words which indicate intimate and personal moods, such as serenity, freedom, joy, emotional (and not economic) wealth. Finally, with the category of the **activities** the students wanted to point out that the condition of happiness can be indeed achieved through “making things” as well. An interesting finding of the survey is that the interviewed students do not consider happiness linked to having or possessing things. This is striking considering that we live in a society very much focussed on material aspects. Notwithstanding the fact that our societies are devoted to shopping (Bauman 2008), in such a way that one would think it possible to somehow buy even happiness, these young students evidently share a different opinion.



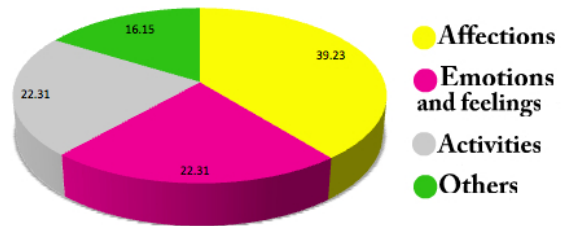
GRAPH 2

Graph 2 presents the overall findings, therefore the sample of all the students in any school year. It can be observed that happiness is primarily linked to affections (42%), then to activities (24,88,) as sport and playing music. We should remember that for young students of this age to be well and full of energy is basic. Finally, happiness is linked to emotions and feelings as well (about 16%). The most significant feature is that among the adolescents the affections, i.e. the relations with important people, appear to be the key factors of happiness.

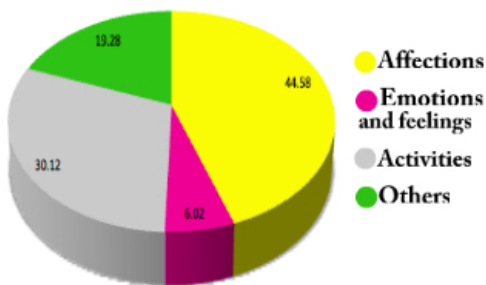
FIRST CLASSES



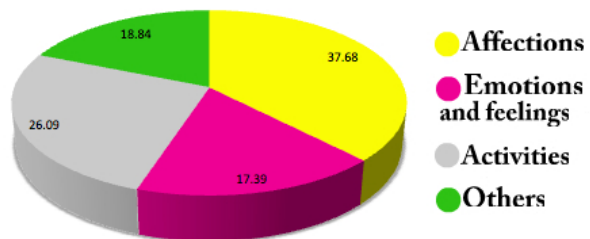
SECOND CLASSES



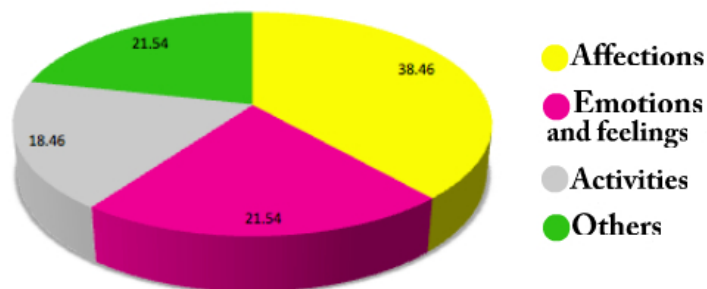
THIRD CLASSES



FOURTH CLASSES



FIFTH CLASSES

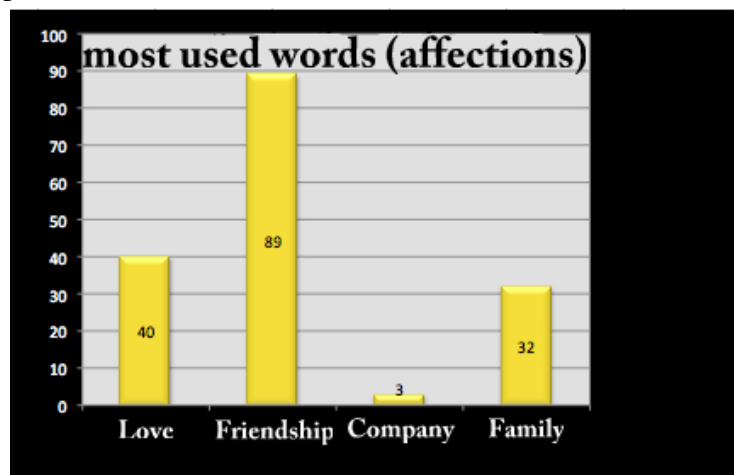


The comparison of the pie charts of each school year reveals some remarkable data. Firstly, it is possible to observe the greatly increased percentage of emotions and feelings recorded among the students of the second school year (22.31) in comparison with the recorded percentage among the students of the first school year (8.45), while the opposite trend was recorded with regard to the affections (52.11% among the students of the first school year against 39.23% among the students of the second year). Therefore the importance of the relations declines in comparison with the intimate and internal feelings. The percentage of the category of activities increases clearly among the students of the third school year, while the importance of the category of the affections declines. This is presumably due to the phase the

students are going through, because they now feel strongly the need to express all their vital strength and their will “to do something”. Affections, feelings and emotions, and activities appear to be more balanced among the students of the fourth and fifth year.

Let us move on now to the examination of the most recurrent words used to express the four categories, with regard to the whole sample of the interviewed students.

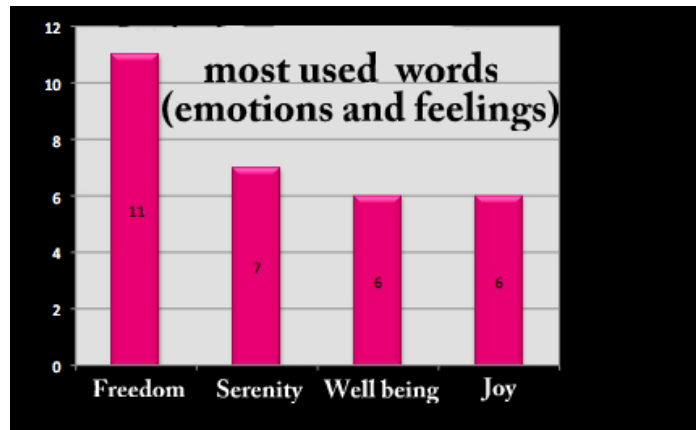
The analysis of the words referring to the category of the <<affections>>, as shown below in the graph, reveals that the peer group is fundamental for the adolescents. (The graph was later used to create the pie charts.)



GRAPH 3

Each interviewed student was allowed to indicate three words, and <<friendship>> occurred 89 times (which means that 89 students out of 136 employed it). It is the most recurrent item in the overall occurrences, as will be pointed out later. The peer group is the basic reference for the adolescent to obtain affectionate support, therefore it should not be considered as something which opposes the family. The peer group plays a similar role but it is at the same time a complement to the family. Being supported by the family and by friends and counting on their presence make the adolescent not excessively dependent on either of them. The peer group is at the same time the privileged place of affection, it is the place to be just for the sake of being there, to share some spare time even when there are no particular goals to achieve. Such a sharing is full of symbolic meanings (Pietropolli Charmet, 2000).

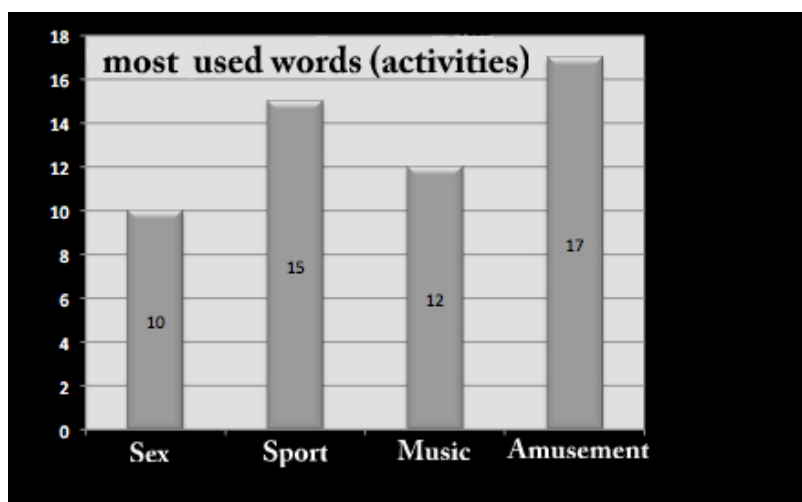
The importance of the family (underlined by Pietropolli Charmet, 2000) is disclosed even by the students answers, in which the family occurs 32 times. The family therefore is still a fixed point of reference for the youth during the school age, notwithstanding the fact that conflicts with the family may typically arise. In turn, the word <<love>> occurs 40 times. It is known that falling in love is the happiest experience in life (Argyle, 1987), but the interviewed students hold friendship in higher esteem because it is something lasting. In fact they state: <<a boyfriend is not for ever, but a friend is>>.



GRAPH 4

Graph 4, which was used to create the pie charts, allows us to analyze the category of feelings and emotions. The word <<freedom>> occurs 11 times and the students classify it as a feeling. According to Kohlberg (1976) the adolescent experiences the passage from a moral guided by others to an autonomous moral dimension. During this phase, the external norms dictated, for instance, by the parents and the school are objected to, contested and sometimes disobeyed. Paradoxically, the norms are internalized by the subject in this way. Kohlberg (1976), who basically agrees with J. Piaget, states that this process of internalizing norms through opposing them helps the passage from the typical pre-conventional moral of infancy to the conventional moral of adolescence, finally leading the individual to the post-conventional moral (moral on principles) of the adult age. It is therefore natural that freedom is important for the adolescents because it is connected to a significant phase of growth, leading to autonomy and independence. Other words more frequently indicated are substantially nuances of the concept of happiness: serenity, joy and well being. These words express sensations felt when one is happy.

The last graph refers to the words categorized by the students under the item <<activities>>. (Even this graph was used to create some pie charts.)



GRAPH 5

If the data are observed, we notice that young people feel happy above all when they enjoy themselves. A young person who does not enjoy her/himself is listless, demotivated and sometimes depressed. A second factor of happiness is sport, which allows them to stay together, to challenge each other, to reinforce one's self consciousness, both physically and psychologically. Music is the third factor of happiness. Listening to music or playing it is a universal way of communicating, of sharing experiences, and of relating to each other. Sex as well may be an important factor of happiness. Young people experience their own sexuality as a source of happiness, because to them it is a door on a undisclosed world. Statistically notable is the clear distinction posed by the students between sex and love, which are for them two completely different but important factors to be happy. Graph. 3 and Graph. 5 show a value of 40 for love and 10 for sex, the former resulting more important than the latter for the achievement of happiness. Another relevant difference is that love is categorized as feeling, while sex as activity, which is something connected to <<doing>>. Although sex and youth is a widely debated subject, the fostering of an aware and attentive sentimental education of the youth is always urgent, so that the adolescents may experience sexuality in a positive and responsible way.

· **To me happiness is...**

Finally, the third item of the survey was <<To me happiness is... You can express your concept of happiness using one or more of the following possibilities: a sentence, a drawing, some lines from a poem or a song, the title of a movie, a reference to a pleasurable activity, a work of art, other ...>>

The findings of this part of the survey will be not dealt with in this paper, because the students are going to develop them in the short film they are currently working on. However, we will signal some answers which are worth some consideration.

A student of the second school year defines happiness as: <<*A new beginning*>>. It is comforting to know that there are young people who feel enthusiastic about a new beginning. Therefore, not all the youth is demotivated by abundance and some of them still have dreams and wishes to fulfill. Indeed another student says: <<*Now I feel like I am waiting for something which I do not know is ever going to arrive, because I adore deceiving myself and hoping. You feel more alive when you are doing it*>> (Charles Bukowski).

Another interesting answer was: <<*You could spend minutes, hours, days, weeks or even months to analyze a situation, trying to put together the puzzle, and trying to justify what could have happened or what would have been right to happen. Otherwise you could simply leave the pieces of the puzzle on the floor, send everybody to hell and go on*>> (Tupac). These answers show the wish to overcome our difficulties. Notwithstanding their young age, these adolescents have understood that happiness is the ability to overcome the difficulties, not their absence.

Another intriguing aspect is revealed by the following sentence, focusing on the idea that to be happy one has to make an effort to search inside oneself, avoiding mediocrity: <<*To be*

happy, as a paradox, is tiring, it requires a huge effort of the self which is demanded every day and which we are not always prepared to accomplish, because we might prefer to abandon ourselves in vague mediocrity and hesitation>>.

Happiness could as well be a moment of poetry, like a sun ray – to quote a song by the Italian singer song-writer Jovannotti: <<*I come back to know without saying anything, without anything to do, but with a sun ray in my hand*>>.

Happiness can be the achievement of a goal, as a student says: <<*Happiness is an achieved goal*>>; or (another student says) to feel at your ease: <<*Happiness is to be right where you should be at that moment*>>; or (another student) to be loved: <<*Some love will come back and you will be happy*>>; or (another student): <<*You and I, a unit forever*>>. There is as well the awareness that happiness is a condition of the self: <<*You feel it when you are happy to wake up in the morning*>>, says a student. Sometimes it is associated with small but significant things: <<*Happiness is a mug of hot chocolate on a cold December morning*>> (boku ga ita).

The idea of happiness is hence changeable and everybody has his own perception of it. It was useful and formative for the students to deal with these aspects.

Conclusions.

We would like to recall that this paper did not present a research, but rather a preliminary survey designed to develop a formative project for the school. To summarize it, we could underline that:

- The interviewed students who said they were happy had an average score of 7,1 out of 10 and their level of happiness declines moving from the first school year to the fifth. The girls are slightly happier than the boys, particularly among the students of the first and second years.
- The students relate happiness to words and symbols which they categorize as: affections, emotions and feelings, activities, other.

42% of the words related to happiness are linked to the category of the affections, while 24.88% of the words are linked to the category of the activities (doing things).

<<Friendship>> (which occurs 89 times as a word) is what generates more happiness, <<love> comes second (40 occurrences).

- The students have a variety of ideas of happiness.

Thinking of the whole meaning of the data disclosed by this survey, we are left with a generally positive picture of the young people. In the <<liquid society>> of nowadays (Bauman 2008), it is striking to observe that for young people happiness is not linked to the possession of things, but rather to simple things (a mug of hot chocolate) or immaterial feelings (being happy when waking up in the morning). In one of the student's sentences there is a hopefulness which struck us very much : <<*I adore deluding myself and hoping...>>. Hope is our stronghold. <<In a society where people are dedicated to shopping, and a life*

made up of shopping, we are happy as long as we do not lose the hope of being happy in the future. As long as there is a bit of that hope, we feel protected from unhappiness. Nonetheless such hope can be alive only if we have in front of us a series of opportunities and new starts in a rapid sequence, which is the perspective of an infinite chain of stars>>> (Bauman, 2008, pag. 20).

Bibliography.

- Argyle M. (1987), *Psychology of Happiness*, London, Methuen.
- Bauman Z. (2008), *L'arte della vita*, Bari, Laterza.
- Bonino S. (2005), *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Firenze, Giunti.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Epicuro (2007), *Lettera sulla felicità*, Milano, Bur Rizzoli.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp.31-53), New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Maiolo G.(2002), *Adolescenze spinose*, Trento, Erickson.
- Oliviero Ferraris A. (2007), *La ricerca dell'identità*, Firenze, Giunti.
- Pietropolli Charmet G.(2000), *I nuovi adolescenti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Palmonari A. (2011) a cura di, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino.

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: koautori

Dr. sc. **Indira Meškić**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
indira.meskic@gmail.com

MUZIČKA EDUKACIJA U BOSNI I HERCEGOVINI IZMEĐU DVA SVJETSKA RATA

Sažetak

Period između dva svjetska rata veoma je značajan kada je riječ o muzičkom školstvu i muzičkom obrazovanju u općim školama, te muzičkoj kulturi u Bosni i Hercegovini uopće. Muzički kulturni život bio je u svim većim gradovima Bosne i Hercegovine u usponu, posebno kada je riječ o pjevačkim društvima, čiji je obnovljeni rad (u društvima koja su ranije osnovana) ili tek započeti rad u novoosnovanim društvima, imao sve veći nivo umjetničke interpretacije, posebno kada je riječ o horskom pjevanju. U ovom radu ćemo prezentirati tokove i sadržaje muzičke edukacije u BiH u navedenom periodu.

MUSIC EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA IN THE PERIOD BETWEEN TWO WORLD WARS

Abstract

The period between two World Wars brought an «Act about public schools» concerning pedagogical activity. According to it the schooling system was arranged in a new socio-political system on this territory and in a new state - the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes. This Act prolonged the length of primary school and music classes were present in four grades along with gymnastics. During the school holiday for the purpose of the improvement of teachers education and coordination of the demands forced by prolongation of the school system length some courses were organized: music, housewifery and economic-cooperative.

UVOD

Muzička djelatnost za vrijeme I svjetskog rata u mnogim gradovima i sredinama nije, bez obzira na ratna dejstva, prestala. Tako je 1916. godine u Banja Luci osnovan i **prvi gudački kvartet** u sastavu: **Artur Kalu(a)s** - prva violina, **Velimir Pišteljić** - druga violina, **Josip Bajor** - viola i **Josip Soukal** - čelo. Godine 1917. u kvartet je došao **Vlado Milošević**, te tako započeo svoju muzičku karijeru.

U čast Crvenog križa za vrijeme I svjetskog rata u Banja Luci je bilo mnogo dobrotvornih koncerata, uz učešće poznatih muzičkih djelatnika tog vremena: **F. Maćejovskog**, **M. Maćejovske**, **V. Kostića**, **gospodina i gospođe Soukal**, koji su na jednom od koncerata, u septembru 1915.g., izveli »Ouverturi« - kompoziciju na bosanske narodne teme **Franje Maćejovskog**. U ovom periodu značajna je i umjetnička muzička djelatnost pijanistkinje **Ane Molnar**, porijeklom Mađarice, koja je nakon završenog Muzičkog konzervatorija u Budimpešti (1910.g.) došla u Banja Luku. Radila je kao **profesor klavira i pjevanja** u Državnoj višoj djevojačkoj školi. Bila je istaknuti reproduktivni umjetnik - koncertant, ali je i kao klavirski pedagog odgojila niz pijanista-amatera. Pred II svjetski rat otišla je u Zagreb.

Poslije prvog svjetskog rata, ili pred sam njegov kraj, u Bosni i Hercegovini je došlo do obnavljanja velikog broja društava, koji su rad potpuno ili djelomično ugasili u ratnim godinama. Izuzetak su činila radnička društva, jer je došlo do zatvaranja radničkih domova i sindikalnih funkcionera, te otpuštanja radnika s posla, kao odgovor i opomena vlasti na oktobarske događaje u Rusiji i moguće posljedice u okviru Monarhije.

MUZIČKI ŽIVOT GRADSKIH KULTURNIH CENTARA

S obzirom da je muzički život u pojedinim gradovima u Bosni i Hercegovini, u periodu između dva svjetska rata, bio veoma bogat i raznovrstan, neke od tih gradova - muzičkih kulturnih centara smo izdvojili i detaljnije opisali njihov muzički život (redoslijed smo napravili prema abecednom redu naziva gradova).

1. Muzički život u Banja Luci

U periodu poslije prvog svjetskog rata mnoga društva, koja su osnovana za vrijeme Austro-Ugarske uprave, su obnovljena, a znatan broj društava je osnovan upravo u periodu između dva svjetska rata.

U tabeli smo prikazali najznačajnija društva i **muzičke djelatnike**:

Naziv društva	Muzički/ kulturni ansambl i sekcije	Istaknuti muzički djelatnici	Posebne napomene i događaji
Srpsko pjevačko društvo »Jedinstvo«	-horski ansambl	horovođe : dr. Vladislav Kostić (pravnik), Dušan Umićević (pravnik), Većeslav Nigl (vojni kapelnik), Pero Milošević (učitelj), Maksimilijan Mikšik(ć)-Čeh (vojni muzičar), Matko Čanković (činovnik), Vlado Milošević (profesor muzike)	-u avgustu 1934.g. pri društvu je osnovana Muzička škola: početni tečaj, niža muzička škola - 3 godine i srednja - 3 godine, sa odsjecima: violina, klavir i solo pjevanje. Nastavni kadar su bili: -Vlado Milošević- nastavnik violine i solfeggia i prvi direktor, -Draga Bukinac, klavir, -Dragan Šajnović, nastavnik violine i direktor od 1937/38.šk.g.
Hrvatsko pjevačko društvo »Nada«	-horski ansambl	horovođe : Matej Jankač (sudski tajnik), Dragutin Bajer (službenik banke), Viktor Prohaska (direktor banke), Većeslav Nigl (vojni kapelnik), Pavao Štefanac (činovnik), Marko Čanković (činovnik)	-od 1935.g. na mjesto horovođe su došli profesionalni muzičari: Dragan Šajnović, Jaroslav Plecity i Josip Kaplan
Jugoslovensko muslimansko pjevačko društvo »Sloga« ¹	-pjevački hor, tamburaška i dramska sekcija,	- horovođa : Đuro Tenodi (učitelj), - rukovodilac tamburaškog orkestra: Hašim Silahić, - horovođe : Jaroslav Plecity (dirigent Narodnog pozorišta),	-u društvu se posebno njevalo pjevanje sevdalinki, a poznati interpretatori su bili: braća Hamdija, Mustafa i Irfan Karabegović, Muhamed Čejvan, Muhamed Gušić,

¹ Prethodnik ovom društvu bilo je Muslimansko prosvjetno i potporno društvo »Spas«, koje je djelovalo odmah poslije I svjetskog rata i okupljalo je omladinu i nadarene pjevače u pjevački hor, kojim je rukovodio **Đuro Tenodi**, tamburašku sekciju je vodio **Hašim Silahić**, a radila je još dramska sekcija i grupa žena koja je izrađivala tradicionalne narodne rukotvorine.

		Marko Čanković (činovnik), Josip Jiranek (vojni kapelnik), Ljudevit Brozović (muzički amater) i Pero Safret (inženjer)	Adem Kovačević, Faik Hadžibegović, Sulejman Plićanić, Mustafa Blentić,
Radničko kulturno- umjetničko društvo »Pelagić«	-hor (od 1928/29.g., obnovljen 1934.g.), -ženski hor (od 1934.g.), -muzička, diletantska i knjižnička sekcija;	-horovođe: Avdo Čardžić (urarski radnik), Slavko Kesić, Jaroslav Plecity, Dragan Šajnović, Josip Kaplan;	-ženski hor ovog društva osnovan je 1934.g. i bio je prvi ženski radnički hor u Banovini
Srpsko kulturno- prosvjetno društvo »Prosvjeta« ²	-organizator godišnjih Sv.Savskih besjeda;	/	-na Sv.Savskim zabavama učestvovali su horovi osnovnih i srednjih škola, vojna muzika, članovi Narodnog pozorišta, pjevačko društvo »Jedinstvo« i drugi;
Srpsko društvo »Kolo srpskih sestara«	/	/	-društvo je osnovano kao nasljednik »Dobrotvorne zadruga Srpkinja«
Kulturno- prosvjetno društvo »Gajret«/ mjesni odbor	-u početku nije imao vlastite muzičke ansamble, -ženski pjevački hor (od 1931.g.);	-horovođa Josip Jiranek;	-društvo je bilo poznato po dobro organizovanim zabavama, ljetnim teferičima i Ramazanskim predstavama - u dane Ramazana;
Muslimansko kulturno- prosvjetno i dobrotvorno društvo »Bratstvo«	-tamburaška, horska, biciklistička, nogometna i šahovska sekcija;	-horovođa Boris Jakovljević;	
Muslimansko društvo »Budućnost«	-mješoviti pjevački hor, tamburaški orkestar, dramska, recitatorska i muzička sekcija;	-horovođa Većeslav Nigl, -rukovodilac muzičke sekcije: Ivica Mažar (član Kluba akademičara)	
Muslimansko kulturno društvo »Narodna uzdanica« (od 1923.)	-društvo nije imalo svoje muzičke sekcije, te je njegovalo saradnju sa »Nadom« i »Slogom«, poznatim pjevačima sevdalinki i vojnom muzikom;	/	-prema dostupnim izvorima ovo društvo je bilo prohrvatski orjentisano i u političkom pogledu je djelovalo kao protuteza prosrpskom »Gajretu«;

***Važno je istaći** da su pjevačka društva u Banjoj Luci za svoje članove priređivali različite tečajeve, u okviru društva ili privatno - po kućama, a predavači su bili amateri, nastavnici srednjih škola i vojni kapelnici. Jedno od njih bilo je Banjalučko đачko društvo »Mladost«, koje je osnovano šk. 1919/20.g. i okupljalo je veliki broj gimnazijalaca. U početku su imali mješoviti hor, a kasnije muzičku i dramsku sekciju.*

U prilog konstataciji da su pjevačka društva bila embrion razvoja muzičke kulture i muzičke djelatnosti (vrlo često i pedagoške), ne samo sredine u kojoj su djelovali nego i šire, i da je ta djelatnost vrlo često prelazila okvire i razinu umjetničkog i pedagoškog amaterizma, govori i podatak da je u okviru Srpskog pjevačkog društva "Jedinstvo" u Banja Luci, a na inicijativu

² Ovo društvo je odigralo značajnu ulogu i za otvaranje Učiteljske škole u Banja Luci.

tadašnjeg predsjednika Dušana Umićevića, godine 1934. osnovana Muzička škola, za koju smo osnovne podatke iznijeli u prethodnoj tabeli.

U Banjoj Luci je između dva rata djelovala i **vojna muzika**, čiji su članovi bili vrsni češki muzičari i dirigenti, koji su dali značajan doprinos razvoju instrumentalne muzike. Učestvovali su na koncertima, zabavama, u izvođenju opereta i komada s pjevanjem u Pozorištu. Dirigenti su bili **Josip Jiranek** i **Maksimilijan Mikšik(ć) -Čeh**, koji su bili svršeni đaci Konzervatorija u Pragu.

Početkom 30-tih godina prošlog stoljeća u gradu su osnovane slijedeće kulturno- historijske institucije: Etnografski muzej, Narodno pozorište Bosanske krajine i KAB- Klub akademičara Banja Luke, koji je intenzivno sarađivao sa društvom "Pelagić", a 1936. g. u kulturno-prosvjetnom radu istupao je kao Narodni univerzitet. Na priredbama su članovi KAB-a nastupali sa manjim ansamblima: oktet, kvartet i solo pjevanje i uz pratnju instrumenata. Klub je radio samo šest godina.

Specifičnosti u radu Narodnog pozorišta Bosanske krajine u Banja Luci bile su što je od sezone 1931/32.g. do 1939/40.g. izvedeno 20 opereta. **Dirigenti** su bili: **Jaroslav-Jarko Plecity** (1931 - 1937.), **Vlado Milošević** (1937 - 1939.), **Ivan Dominis** (1938 - 1940.), **Josip Jiranek** (1931 - 1936.).

2. Muzički život Mostara

U Mostaru su period između dva svjetska rata obilježila svojom aktivnošću društva koja su obnovila svoj rad i novoosnovana amaterska društva. Ukupno ih je bilo 11: "Gusle", "Hrvoje", "Gajret" (od ranijih društava), te novoosnovana: "Itihad", "Prosvjeta", "Napredak", "Narodna uzvanica", "Pobratimstvo", "Kadimah", "Abrašević" i "Jelovac".³

Putem tabele smo prikazali djelatnost najaktivnijih društava i **muzičkih djelatnika**:

Naziv društva	Muzička djelatnost/ansambl/sekcija	Muzički repertoar	Muzički djelatnik	Posebne/spe cifične napomene
Srpsko pjevačko društvo »Gusle« (obnovljeni rad od 1922.g.)	-ženski hor, vokalni solisti	Čajkovski (Tschaikovski), Milojević, Konjević, Haydn, Bach-Guno;	-Tihomil Vidošić (vojni kapelnik)	
Pjevačko društvo »Hrvoje«	-hor, -orkestar (od 1900.g. prerasta u »Sokolsku fanfaru«), -salonski orkestar (od 1920.g.)		-Tihomil Vidošić, -Mladen Stahuljak;	
Samostalna hrvatska muzika (od 1918.g.)	/	/	/	

³ Publikacija: «Simfonijski orkestar Mostar» - 25 godina, Sarajevo, 1979.godina, str.22., autorica Ljiljana Ivanović.

»Štrajh orkestar« učenika Učiteljske škole;	/	/	/	
Sokolska limena glazba;	/	/	/	
Orkestar pri Cecilijanskom zboru;	/	/	/	

U ovom periodu muzičkog života u Mostaru isticala su se dva muzička djelatnika: **Tihomil Vidošić** i **Mladen Stahuljak**:

- **Tihomil Vidošić**, vojni kapelnik, rođen je u Boljunu u Istri i bio je veoma značajan muzički djelatnik u pjevačkim društvima »Gusle« i »Hrvoje«. Kao vojni muzičar studirao je kompoziciju na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Nakon studija bio je vojni kapelnik u Tuzli, gdje je vodio pjevačka društva »Majevica« i »Gajret«, te u Mostaru. Kao kompozitor napisao je znatan broj orkestarskih djela klasične muzike, klavirske kompozicije, dvije kantate, tri suite za hor i orkestar (jedna od njih je »Jahorina«) i dvije opere. Poznate horske kompozicije Vidošića su: »Tri pjesme iz Mostara«, »Jezero na Zelengori«, »Tri pjesme sevdaha«, te dvije horske obrade narodnih pjesama: »Uzeh đugum« i »Mujo kuje konja«. Kada je otišao iz Mostara Tihomil Vidošić djelovao je kao upravitelj vojne muzičke škole u Zagrebu i kao profesor na muzičkoj školi u Zagrebu. U ovom gradu je i umro.

- **Mladen Stahuljak**, hrvatski i bosanskohercegovački kompozitor i muzički pedagog, rođen je 1914.g. u Zadru, u porodici poznatih i afirmiranih kompozitora. Djelovao je kao horovođa pjevačkog društva »Hrvoje«. Na zagrebačkoj Muzičkoj akademiji studirao je kompoziciju, violončelo i orgulje, a nakon studija rukovodio je horskim ansamblima nekih zagrebačkih pjevačkih društava. Poslije II svjetskog rata došao je u Sarajevo.

Posljednjih godina rada, uoči drugog svjetskog rata, horovi navedenih društava u Mostaru izvodili su uglavnom kompozicije - harmonizacije pučkog melosa ili slobodne obrade narodne pjesme. Osim vokalne muzike, koju su njegovali horovi pjevačkih društava, sve više se izvodila i instrumentalna muzika, što je prikazano u prethodnoj tabeli.⁴

3. Muzički život Sarajeva

Poslijeratna aktivnost sarajevskog **Radničkog kulturno-umjetničkog društva "Proleter"** počela je 1920.g., ali je već naredne godine (u julu), povodom atentata na ministra Draškovića, uništen cjelokupan inventar, arhiva i biblioteka "Proletera" i spaljena zastava društva. Međutim, "Proleter" nije odustajao od aktivnosti i svoj prvi veliki koncert održao je 19. marta 1927.g., kada je **horski ansambl** izveo djela: Maćejevskog, Ružiča, S. Mokranjca, E. Griga i I. Bajića. Godine 1933. kao horovođa "Proletera" djelovao je profesor **Cvjetko Rihtman**. Rad "Proletera" je 31. decembra 1940.g. zabranjen.

Drugo poznato pjevačko društvo u Sarajevu - **Srpsko pjevačko društvo "Sloga"**, svoju prvu poslijeratnu skupštinu održalo je 29.decembra 1918.g. **Horovođa** društva bio je **Ljubo Bajac**.

⁴ Djelovali su i orkestri pri društvima "Abrašević" i "Jelovac".

Usljed osipanja članova raspušten je ženski hor (1921.g.). Veliku koncertnu turneju po Srbiji (Beograd, Niš, Kruševac) Društvo je izvelo 1927.g.⁵

Jevrejsko pjevačko društvo "Lira" obnovilo je rad 1. januara 1919.g., kada je održana i prva poslijeratna skupština. Krajem jula iste godine **hor** društva imao je ukupno 111 pjevača: 7 tenora I, 22 tenora II, 20 basova I, osam basova II, 32 soprana i 22 alta. Solo dionice su pjevali: **g-din Josef Papo - tenor i gđa Riki Kabiljo. Dirigent hora** bio je **Alfred Pordes**, rođen 1907.g. u Sarajevu. Bio je svršeni student zagrebačke Muzičke akademije i pored horskog dirigovanja iskazao je i dar za operno dirigovanje (sa amaterskim ansamblima izvodio je »Madam Butterfly« G.Puccinia i »Cavalleria Rusticana« Mascagnia). Kompozitorski opus Pordesa čine: nekoliko opereta (najpoznatija je »Bosanska ljubav«), jedan balet i muzika za komad s pjevanjem. Svoju muzičku karijeru nastavio je u Beogradu, gdje je bio punih 19 godina dirigent beogradske opere. Poginuo je u II svjetskom ratu.⁶ Godine 1930. (17.maja) Društvo je priredilo godišnji koncert u Narodnom pozorištu, a horom je dirigovao **E. Krenek**.

Muzičku djelatnost navedenih društava i **muzičke djelatnike** prikazali smo i putem tabele:

Naziv društva	Muzički ansambl/sekcije	Muzički djelatnici	Posebne napomene
Radničko kulturno-umjetničko društvo »Proleter« (I početak - od 1920-21.g., II -1927-1940.g.);	-hor	-Horovođa: Cvjetko Rihtman	- prvi veliki koncert održan je 19.03.1927. godine, uz repertoar: Maćejovski, Ružič, Mokranjac, Grieg, Bajić;
Srpsko pjevačko društvo »Sloga« (od 1918.g.)	-hor	-horovođe: Ljubo Bajac, Trajko Prokopiev;	
Jevrejsko pjevačko društvo »Lira« (od 1919.g.)	-hor	-Alfred Pordes	-solisti društva su bili: Josef Papo (tenor) i Riki Kabiljo

Za razdoblje između dva rata najviše je, u muzičkom smislu, karakterističan procvat horske muzike u Sarajevu i Bosni i Hercegovini.⁷ Osim veoma kvalitetnih i uspješnih horova koja su imala sarajevska društva: "Trebević" (posebno u periodu u kojem je kao dirigent djelovao **Josip Hladek-Bohinjski** i poslije njega **Ivan Demeter**), te Pjevačko društvo "Sloga", koje je

⁵ Dalji rad i godina prestanka rada društva, prema raspoloživim izvorima i podacima, nisu nam poznati. Ali, prema pisanju Mladena Pozajića o razvoju horske muzike u Bosni i Hercegovini za jugoslovensku muzičku reviju »Zvuk«, br.2 iz 1977.godine, str. 58, možemo izvesti zaključak da je »Sloga«djelovala sve do početka II svjetskog rata, jer Pozajić navodi djelatnost **makedonskog kompozitora Trajke Prokopieva** kao **nastavnika muzike** i **dirigenta** pjevačkog društva »Sloga« u Sarajevu u posljednje dvije godine prije II svjetskog rata.

⁶ Pozajić, Mladen, navedeni članak u časopisu »Zvuk«, str.57.

⁷ Pozajić, Mladen, navedeni članak, str.55.

vodio **Cvjetko Rihtman**, u to vrijeme nastavnik Učiteljske škole, uspješne horove imala su i društva u Banja Luci, Mostaru i Tuzli.

U Sarajevu je, u periodu od 1920. do početka II svjetskog rata, došlo i do osnivanja kulturnih institucija koje su svojim radom i djelovanjem već u tom periodu, a posebno poslije drugog svjetskog rata, dale puni zamah organizovanom muzičkom školstvu, institucioniziranom, programski osmišljenom i kadrovski stručno zastupljenom.

Tako je, krajem 1921.g., u adaptiranoj zgradi počeo rad **Pozorišta** u Sarajevu.⁸ Početak rada pozorišta nije bio vezan isključivo za njegovu prvu predstavu u Sarajevu, jer je Sarajevsko pozorišta svoje prve predstave odigralo u: Tuzli, Brčkom i Dubrovniku (1920.g.), pa tek onda u Sarajevu.⁹ Na repertoaru Pozorišta našla su se sva značajnija djela autora sa prostora bivše Jugoslavije.

Od samog početka Pozorište je u svoju djelatnost uključilo Simfonijski orkestar, dramska intermezza za scensku muziku, a u komade s pjevanjem i operete. Autori uspješnih opereta bili su vojni kapelnici **Josip Maj(y)er** i **Alfred Pordes**, koji je u nastavku svoje karijere bio i dirigent Beogradske opere. Dirigent **Alfred Pordes** je 1930.g. izveo operu "Madame Baterfly", kao prvu operetsku predstavu s domaćim amaterskim snagama. Ova godina je značajna »kulturna« godina za Bosnu i Hercegovinu, jer je iste godine otvoreno i Narodno pozorište u Banjoj Luci, u kojem na sličan način simfonijskog orkestra učestvuje vojna muzika.

Značajniji doprinos domaćoj scenskoj muzičkoj literaturi tog vremena čine oko 20 komada s pjevanjem na teme iz bosanskog narodnog života za koje su, u Sarajevu, pisali muziku **Beluš Jungić**, **Franjo Maćejovski** i **Jarko Plecity**.

Veliki kulturni događaj u Sarajevu predstavljalo je "Veče muzika, pokreta i narodne poezije", koje je izvedeno na prijedlog **Oskara Danona**, tadašnjeg dirigenta Sarajevske filharmonije, a održano je u oktobru 1939.g.¹⁰ Program su činili: četiri scenske realizacije narodnih pjesama u stilu sintetičnog pozorišta - "Starac Vujadin", "Smrt majke Jugovića", "Mali Radojica" i "Oranje Kraljevića Marka", recitacije i neke klavirske kompozicije.

Izvođači programa su bili: prof. **Ljubo Bajac**, **Matusja Blum**, **Oskar Danon**, **Jovica Lukan**, **Vojo Dimitrijević**, **Jahiel Finci**, **Jelena Kešeljević**, **Milan Jasnić**, **Zahid Nalić**, **Ubavka Milanković** (balerina), **Ana Rajs-Radošević** (balerina i koreograf) i **recitatorski hor** od 16 članova ("Voice - bend").

Muzički djelatnici: **Oskar Danon** (dirigent), **Matusja Blum** (pijanistica), **Ana Rajs-Radošević** (balerina), likovni umjetnici: **Vojo Dimitrijević**, **Ismet Mujezinović**, **Roman**

⁸ Publikacija: «Narodno pozorište Sarajevo (1921.-1971.)», Sarajevo, 1971.g.

⁹ Zbog zakašnjelih radova na adaptaciji zgrade bivšeg »Društvenog doma« Sarajevsko pozorište je svoju prvu predstavu izvelo u Tuzli.

¹⁰ Danon, Oskar: « Muzika i muzičari u NOB-i », Beograd, 1982.godina, str.81.

Petrović i Danijel Ozmo, inženjeri: **Jahiel Finci, Emerik Blum i Šalom Šuica**, pisci i javne ličnosti: **Pavle Goranin, Jovan Kršić, Boro Drašković** i drugi su iste godine u okviru Sarajevske filharmonije osnovali sekciju umjetnika i prijatelja umjetnosti "**Collegium artisticum**". U okviru Kolegijuma su održavani ne samo koncerti nego i predavanja iz svih oblasti umjetnosti i izložbe naprednih slikara. Jedan od koncerata ove sekcije bio je priređen u okviru izložbe »Bosansko selo«, kada su na repertoaru bili domaći kompozitori: M.Tajčević, B.Papandopulo, J.Gotovac, P.Konjović, a kao solisti su nastupili: **Matusja Blum, Oskar Danon, Tonči Kristen i Libuša Dušek**. Vrhunac djelatnosti ove sekcije jeste predstava "Zašto plače mala Ema". U izvođenju predstave učestvovalo je preko 100 lica, orkestar, dva hora, baletski hor i recitatori.¹¹

Kako smo već spomenuli u okviru djelatnosti Sarajevskog pozorišta i neke od nastupa Sarajevske filharmonije potrebno je navesti da je prethodnik Sarajevske filharmonije bio **Kvartet Filharmoničkog udruženja**, uglavnom sastavljen od nastavnika Oblasne muzičke škole: **Josip Hladek-Bohinjski** i **dr. Josip Goldberg** - violine, **Jakov Sternberg** - viola, **Beluš Jungić** - violončelo i **Klemens Menšik** - klavir. Prvi koncert je održan 15.aprila 1920.g., a u sezoni 1922/23.g. Oblasna muzička škola je priredila osam »Muzičkih matineja« sa nastupima ovog kvarteta.¹² Uz Kvartet su nastupali i solisti: **Blanda Hoeller** (violina), **Petar Dumičić** (klavir), **Evgenija Endowicka** (klavir), **Ljubo Bajac, Josip Hladek-Bohinjski, Milanković, Ljudevit Reuss, Aleksandar Lukinić, Paul Weingarten** (klavir), a kvartet je nastupao i sa vojnim orkestrom divizijske oblasti.¹³

Sarajevska filharmonija je osnovana u julu 1923.g., a prvi predsjednik je bio **dr. Bogdan Milanković**. Ovaj orkestar je imao za cilj njegovanje simfonijskog koncertnog muziciranja u okviru djela narodne i opće muzičke umjetnosti, propagiranje univerzalnih vrijednosti muzičke umjetnosti i profiliranje sarajevske publike. Izvršni članovi - muzičari Filharmonije postali su i djelatnici amaterskog orkestarskog udruženja pri Oblasnoj muzičkoj školi, a dirigent je bio **Aleksandar Lukinić**.

U muziciranju Sarajevske filharmonije učestvovali su i muzičari vojnog orkestra, koji je pripojen Filharmoniji, pa je jedan od dirigenata bio i major **Josip Roždalovski**. U ovom periodu djelatnost Filharmonije se može podijeliti na dva razdoblja, jer je usljed finansijskih razloga nekoliko puta aktivnost orkestra prekidana: I razdoblje je bilo od 1923 - 1928.g., kada su održana 44 koncerta i II razdoblje (od 1929 - 1940.g.), sa ukupno održanih 36 koncerata.

Osim finansijskih evidentni su bili i kadrovski problemi, jer je u ovom periodu u Sarajevu bilo nedovoljno obrazovanih muzičara, a većina instrumentalista bili su talentovani amaterski djelatnici i vojni muzičari, koji su muzicirali za potrebe vojne službe, filharmonije i Pozorišta, što je dovodilo do zasićenja i premorenosti muzičara u vojnoj službi.

¹¹ Danon, Oskar, nav.dj., str.82.

¹² Pinjo, mr. Mirsad: «Sarajevska filharmonija u periodu 1923-2000.», magistarski rad, Sarajevo, 2003.g.

¹³ Prvi koncert sa vojnim orkestrom Kvartet je izveo u sali Narodnog pozorišta, 09.maja 1923.g., a dirigent je bio **Josip Roždalovski**. Na drugom koncertu je dirigovao **Aleksandar Lukinić**, nastavnik violončela u Oblasnoj muzičkoj školi.

Ovaj problem je riješen osnivanjem civilnog orkestra, koji je sadržavao dotadašnje članove Filharmonije, učenike Oblasne muzičke škole, muzičare amaterskih društava i građane - ljubitelje muzike i orkestarskog muziciranja (ljekare, sudije, trgovce, profesore). Još jedna poteškoća u radu Filharmonije bila je nedovoljno muzički educirana publika, te se počeo birati primjereniji - »lakši« repertoar, održavani su i matine-koncerti za školsku omladinu, a uvedena je i praksa da se, gotovo redovno, uz koncerte organizuje i predavanje, uglavnom od strane »Collegium artisticuma«.

Pored ranije navedenih dirigenata u ovom periodu djelovanja Sarajevske filharmonije dirigovali su i: **E.Krenek, Beluš Jungić, A.Weiner, Maks Unger, Oskar Danon.**¹⁴

4. Muzički život Tuzle

U Tuzli je u periodu između dva rata došlo do obnavljanja rada gotovo svih društava, koja su djelovala prije prvog svjetskog rata: Srpskog pjevačkog društva, Hrvatskog pjevačkog društva »Majevica«, Rudarske glazbe, Češkog kružoka i Naobrazbenog kluba.

Novinu u muzičkom i kulturnom životu Tuzle u ovom periodu predstavljalo je osnivanje Muslimanskog kulturno-prosvjetnog društva "Gajret" (sa tamburaškim orkestrom), Radničkog sportskog društva "Gorki" (1919.g.) i Sokolskog društva (1932.g.), koje je nastalo iz podmlatka raspuštene Rudarske glazbe (koja je 1929.g. prestala sa radom).

Djelatnosti ovih društava i najznačajnije **muzičke djelatnike** prikazali smo putem tabele:

Naziv društva	Muzički/kulturni ansambli i sekcije	Muzički djelatnici	Posebne napomene
Srpsko crkveno pjevačko društvo (od 1919.g.)	-pjevački zbor	-dirigenti: Risto Miletić, dr. Stevan Milčić, Veljko Česarević;	- od 1920.g.novi naziv društva je bio »Srpsko pjevačko društvo Njeguš«, - repertoar društva bile su kompozicije: Mokranjca, Čajkovskog, Borotnjanskog, Hristića, Satnera;
Hrvatsko pjevačko društvo »Majevica« ¹⁵	-pjevački zbor		-ovo društvo je 1933.g. (10. decembra) održalo koncert zajedno sa vojnim štrajh-orkestrom, kojim je dirigovao Tihomi(r)l Vidošić, te je ovo bio prvi koncert u historiji Tuzle koji je prenosio radio; -pri garnizonu je djelovao i vojni orkestar, kao aktivni sudionik muzičkog života u gradu;
Limena glazba pod nazivom »Hrvatska glazba«	-orkestar	-dirigenti / vojni muzičari: Janko Ravnihar i Ferdo Linhart,	-Limena glazba formirana je od članova Sokolske glazbe;
Naobrazbeni klub (od 1918.g.)	pjevačka i pozorišna sekcija, tamburaški zbor, biblioteka	/	- rad kluba je prekinut 1920.g.
Rudarska glazba	orkestar	-dirigenti: Kralik i Snjižek	-dirigentima smo naveli samo prezimena jer nismo našli njihova imena u pronađenim

¹⁴ Povodom proslave 30-godišnjice umjetničkog muziciranja **Klemensa Menšika (Menschika)**, klaviriste, Sarajevska filharmonija je održala koncert 1940.g.

¹⁵ Hrvatsko pjevačko društvo »Majevica« djelovalo je u okviru Hrvatskog doma, uz tamburaški zbor i «Hrvatsku glazbu».

			izvorima;
Sokolska glazba (1932.g.)	orkestar	- kapelnik: Marko Banfić (učitelj), - dirigenti: Antun Moravek i Janko Ravnihar,	- osim ove glazbe i rudarske glazbe, od 1928.godine, djelovala je i Vatrogasna glazba;
Sokolsko društvo	-sokolska glazba, -tamburaški orkestar i pjevački zbor (od 1924.g.)	/	/
Češki kružok (od 1926. društvo je dobilo naziv »Češka besjeda«);	-gudački i duhački zborovi i manji ansambli;	/	/
Muslimansko kulturno-prosvjetno društvo »Gajret«	hor	- dirigent: Tihomi/r/l Vidošić,	

Osim navedenih društava u ovom periodu djelovala su i radnička sportska i kulturna društva: Radničko-sportsko društvo "Gorki" (od 1919. do 1923.g.), čiji je osnivač bio Mitar Trifunović-Učo, sportsko društvo "Hajduk" (od 1924.g.), Radničko kulturno- prosvjetno društvo "Sloboda" (od 1927.g.) sa: tamburaškom, horskom i dramskom sekcijom, Muslimansko kulturno društvo "Bosna" (od 1934.g.), sa: folklornom, dramskom i predavačkom sekcijom i pjevačkim horom.

5. Muzički život Zenice

U ovom periodu u Zenici su djelovali: nacionalna društva, duhački i gudački orkestri, Limena glazba »Muslimanske dobrotvorne zajednice«, Vatrogasna limena glazba, Hrvatska limena glazba - »Napretkova glazba«, tamburaški orkestri: »Stefan Dečanski«, orkestar RKUD »Radnički«, orkestar Hrvatskog pjevačkog i tamburaškog društva »Zvečaj«, orkestar HKD »Napredak« i nekoliko samostalnih tamburaških orkestara.

Djelatnost navedenih društava i najznačajnije **muzičke djelatnike** naveli smo u tabeli:

Naziv društva	Muzički/kulturni ansambl i sekcije	Muzički/kulturni djelatnici	Posebne napomene
Hrvatsko kulturno-prosvjetno društvo »Napredak«	-tamburaški orkestar	/	/
Hrvatsko pjevačko društvo »Zvečaj«	-hor, -tamburaški orkestar	/	/
»La Benevolencija«	/	/	-pjesnik Jakov Ozmo je vodio društvo
»Gajret«	-pjevački zbor	/	/
»Itihad«	-tamburaški orkestar	/	/
»Muslimanska zajednica«	-tamburaški orkestar, -limena glazba	/	-muslimanska društva su se 1930.g.

			fuzionisala u »Muslimansku dobrotvornu zajednicu«;
Srpsko pjevačko i tamburaško društvo »Dečanski«		-Veljko Milošević, pjevač	
Srpsko kulturno-prosvjetno društvo »Prosvjeta«			
Srpsko kulturno-sportsko društvo »Soko«			
Kulturno-umjetničko društvo svih konfesija	-muzička sekcija: -literarna sekcija: -dramska sekcija: -tamburaški orkestar	-Ibrahim Perviz, voditelj sekcije, -Nedo Radić, voditelj sekcije -Derviš Imamović, voditelj sekcije	

I djelatnost gudačkih, duhačkih i drugih orkestara i **muzičkih djelatnika** prikazali smo putem tabele:

Naziv orkestra	Zastupljeni instrumentarij	Muzički djelatnici	Posebne napomene
Rudarski gudački orkestar (od 1922.g.)	-gudački instrumenti, klavir, flauta, klarinet, truba, horna, mali doboš i bubanj	-Ivan Ruf, osnivač i dirigent, -Rudolf Šuh, voditelj orkestra, -Dragan Matić, sudija i voditelj orkestra, -dr. Ivo Gay, advokat i dirigent	-članovi orkestra su bili: Franjo Ruf (violončelo), Johan Šestak, Franjo Šestak i Josip Šestak (violina), Anton Hvala (viola), Drago Poznić (klavir), Stipo(e) Blaškan (klarinet), Konstantin Aleksijev (klarinet), Franjo Razboršek (klarinet), Petar Ereš (flighorn), Slavko Strniša, Ivan Ruf, Franjo Raić
Sokolski simfonijski orkestar (1926.g.)	-flighorn, truba, klarinet, oboa, violina, klavir;	-Ivo Gay, dirigent, -Dragosav Matić, rukovoditelj orkestra, -Jozef Suk, violina -Jelena Markić, violina, -Jelena Dopuđa, violina, -Karlo Komarovski, violina, -Martin Hnat, violina, -Žan Suk, -Anton Hvala, -Stipo(e) Blaškan-Alfred Cikrle, flighorn, -Ibro Hasanbašić, flighorn -Avdo Saračević, truba,	-Alfred Cikrle-Čeh, bio je jedan od najznačajnijih dirigenata u Zenici i svirač na flighorni; ¹⁶

¹⁶ Prema Bošku Joviću, navedeni diplomski rad, Čeh **Alfred Cikrle** je bio jedan od najznačajnijih dirigenata u Zenici, u periodu prije II svjetskog rata. U Zenicu je došao 1924.g., osnovao je Rudarsku glazbu, zatim je nekoliko godina vodio i veliki orkestar Sokolske glazbe, a bio je i izvanredan solista na flighorni.

		-Avdo Buljugić, klarinet -Lemberger, oboa -Ida Gafenko, Ana Paraviček, Natalija Vaclav - klavir, -Joža Šofenhauer, Ilinka Hajne, Ivan Švarc, Joki Kresnik,	
Sokolska limena glazba (1924.g.)	-flighorn, truba, trombon, drveni duhački instrumenti, klarinet, violina,	-Alfred Cikrle, -Ibro Hasanbašić, -Avdo Saračević, -Joki Kresnik, -braća Kurka, -braća Pepo, -Veno Vinduška, -Ibro Čerkez, -Josip Suk, -Muharem Beganović, -Alija Karić, -Joža Homolak, -Avdo Buljugić, -braća Rajić;	
Rudarski duvački orkestar (1926.g.)	-duhački instrumenti	-Alfred Cikrle, dirigent, -Rudolf Šuh, dirigent, -Ivan Ruf, kapelnik -članovi orkestra: Josip Šestak, Franjo Razboršek, Ivan Čepin, Johan Šestak, Ervin Keser, Pero Marinović, Rudi Stupnišek, Prkljačić, Đuro Bajštingl, Petar Ereš, Rudi Knez, Andrija Knez, Franjo Šestak, Ludvig, Stipo Meštrović, Edo Rejc, Konstantin Aleksijev, Franjo Raić, Strniša Slavko, Frano Jurčević, Stipo(e) Blaškan, Lijenović Ibro, Tonko Dakić, Vikić Vilko, Pepi Beker;	
Limena glazba »Muslimanske dobrotvorne zajednice« (1928.g.)	-limeni duhački instrumenti	-Alfred Cikrle, dirigent, -Panto Vuković, dirigent -Ibro Hasanbašić, Avdo Saračević, Muharem Beganović, Mustafa Mujkić, Mehmed Begimam, Refik Smailović, Tahir Mutapčić, Ibrahim Musić, Hazim Musić;	
Vatrogasna limena glazba (1935.g.)		-Avdo Smailović, dirigent i kompozitor;	
Hrvatska limena glazba - »Napretkova glazba« (1935.g.)		-Oplustil, dirigent češkog porijekla, -Alojz Vranić, flighornista i dirigent, -dr. Ivo Gay, dirigent	
Tamburaški orkestar »Stefan Dečanski« (1918.g.)		-Milan Marjanović, rukovodilac orkestra, -Bogdan Rastovac - Cico, svirač na primu i rukovodilac orkestra, - Milan Mrđa (Srbijanac), model-stolar, graditelj instrumenata i svirač, -Ljubo Damjanović - Čebadžija, svirač na primu, -Stanko Stojanović,	
Tamburaški orkestar RKUD	-prim, basprim, kontra i bas (berda),	-Đuro Bajštingl, tamburaš i dirigent, -Nedo Radić, rukovodilac društva	-djelovala je i dramska sekcija,

»Radnički« (1920.g.)		-svirači: Karlo Bajštingl, Ljupko Ljiljak, Petar Riling, Joki Kresnik, Petar Marčinković	
Tamburaški orkestar Hrvatskog pjevačkog i tamburaškog društva »Zvečaj« (1932.g.)		-Anto Perčinlić, dirigent, -Đuro Bajšingl, dirigent, -Josip Bamfić, dirigent, -Ivan Miličević, dirigent, korepetitor hora na klaviru i pjevač u horu, -Perica Perčinlić, basista	
Tamburaški orkestar HKD »Napredak« (1935.g.)		-Anto Perčinlić, rukovodilac, -članovi: Rudo Zamboni, Zvonko Andrić, Drago Ivanović, Ivica Haračić, Marko Hrnkaš, Ivo Dujić, Ivica Vidović, Anđelko Tuco, Anto Križan, Ivo Fišić, Perica Perčinlić, Franjo Vukovc, Vili Rus, Vili Bajštingl, Pero Marčinković;	-izvodili su instrumentalne odlomke iz opereta i minijature, te kratke komade sa pjevanjem i sviranjem;

Pored navedenih orkestara u ovom periodu su djelovala i tri samostalna tamburaška orkestra:

- manji orkestar **Milivoja Konstantinovića**, koji je u Zenicu došao 1908.g. i djelovao u ovom gradu do 1930.g., a orkestar je izvodio narodne napjeve i kola;
- orkestar **Vase Stankovića** iz Šapca, koji je u Zenicu došao još 1900.g.,
- orkestar »Andalija«;

PROCVAT HORSKE MUZIKE U BOSNI I HERCEGOVINI

Za ovo razdoblje je najviše, u muzičkom smislu, karakterističan procvat horske muzike u Bosni i Hercegovini.¹⁷ Veoma kvalitetne i uspješne **horove** imala su društva u Banjoj Luci, Mostaru i Tuzli, zatim sarajevsko društvo "Trebević", posebno u periodu u kojem je kao dirigent djelovao **Josip Hladek-Bohinjski** i poslije njega **Ivan Demeter**, te sarajevsko Pjevačko društvo "Sloga", koje je vodio **Cvjetko Rihtman**, u to vrijeme nastavnik Učiteljske škole.

Najpoznatiji dirigenti horova u ovom periodu bili su, pored navedenih (**Josipa Hladeka-Bohinjskog, Ivana Demetra i Cvjetka Rihtmana**), slijedeći muzički djelatnici: **Vlado Milošević, Jaroslav Plecity, Avdo Čardžić, Slavko Kesić, Dragan Šajnović, Josip Kaplan, Josip Jiranek, Ljudevit Brozović, Marko Čanković, Pero Safret, dr. Vladislav Kostić, Dušan Umičević, Većeslav Nigl-Čeh, Pero Milošević, Maksimilijan Mikšik(ć)-Čeh, Matej Jankač, Dragutin Bajer, Viktor Prohaska, Pavao Štefanac, Ljubo Bajac, E. Krenek i Ivan Dominis.**

Istovremeno u ovom periodu, u neposrednom okruženju Bosne i Hercegovine, a pod okriljem tadašnje zajedničke države Srba, Hrvata i Slovenaca, odvijale su se specifične i značajne kulturne i muzičke aktivnosti. Tako je u Ljubljani, u jesen 1919.g., osnovan Prvi jugoslovenski konzervatorij, sa organizacijom po uzoru na konzervatorije u Beču i Pragu, a koji su u to vrijeme uživali svjetski ugled.¹⁸

¹⁷ Pozajjić, Mladen, navedeno djelo, str.55.

¹⁸ Časopis: «Pro musica», br.45, Beograd, 1970.g., str.26.

Konzervatorij je prvobitno nosio naziv "Jugoslovenski konzervatorijum za muziku i igračku umjetnost u Ljubljani", a osnovao ga je **Matej Hubad**, direktor "Glazbene matice" u Ljubljani. Instrumentalni odsjek na konzervatoriju, koji je 1926.g. prešao pod državnu upravu pod nazivom "Državni konzervatorij" u Ljubljani, imao je dva pripremna razreda i školovanje u trajanju od šest godina, a na pedagoškom (nastavničkom) odsjeku školovanje je trajalo tri godine, sa svim teoretskim predmetima. Konzervatorij je na umjetničkom (instrumentalnom) odsjeku imao slijedeće glavne predmete: **solo-pjevanje, klavir, violinu, violončelo, orgulje, kompoziciju i dirigovanje.**

Istovremeno u Beogradu je Narodno pozorište, čija je prva predstava odigrana 22. novembra 1868.g., bilježilo svoju 53. godinu postojanja i rada.¹⁹ Već na prvoj predstavi nastupio je i orkestar, koji je pod upravom **kapelnika Dragutina Reša**, izveo "Srpsku uvertiru". Orkestar je brojao 12 članova. Kao zasebno organizovani sektor Narodnog pozorišta, u pozorišnoj sezoni 1919/20., osnovana je i Opera sa angažovanim solistima, operskim horom i orkestrom i počecima baleta. Prvi dirigent i prvi direktor Beogradske opere bio je **Stanislav Binički**, kompozitor, dirigent, pedagog i organizator.

ŠKOLSTVO I MUZIČKI PREDMETI U OVOM PERIODU

U periodu između dva svjetska rata u Bosni i Hercegovini, kada je školstvo u pitanju, osnovne i srednje škole su uređene Zakonom za narodne škole, kojim je produženo trajanje osnovnog obrazovanja.²⁰ **Nastava pjevanja** je bila zastupljena u sva četiri razreda, dva puta sedmično zajedno sa gimnastikom, a nastavni sadržaj je bio uglavnom u obliku dječije igre sa pjevanjem.

Povećanje trajanja školovanja zahtijevalo je za nastavu pjevanja viši nivo učiteljske naobrazbe, te su se često u toku školskog ferija organizovali tečajevi od četiri do šest nedelja i to: muzički, domaćićki i privredno-zadružni.

Program za **osnovnu školu** iz 1934.godine, kada je **nastava muzike** u pitanju, nalagao je šire i preciznije zahtjeve: razvijanje sluha i glasa za samostalno pjevanje, razvijanje interesa i ljubavi za pjesmu, te jačanje estetskih i rodoljubivih osjećanja.²¹ Ali je zato privremeni program za više ženske i muške narodne škole iz 1932.g. nalagao vrlo zahtjevne sadržaje vezane za **teoriju muzike i solfeggia**. Cilj **nastave pjevanja** bio je razvijanje sluha i glasa i osposobljavanje djece za samostalno pjevanje, buđenje interesa i ljubavi prema pjesmi, jačanje estetskih i rodoljubivih osjećanja i oplemenjivanje dječije duše. Za razliku od ranijih programa, u ovom programu su se nalazila, i to u općem dijelu, i didaktičko-metodička

¹⁹ Časopis: «Pro musica», br.36, Beograd, 1968.g., str.9.

²⁰ U prelaznoj fazi, do potpunog osmogodišnjeg školovanja, uvedeno je produženo obrazovanje u gradskim i seoskim školama, i to u vidu: nižeg tečaja za V, VI i VII razred, sa nastavom koja se odvijala dva puta sedmično i višeg tečaja, koji se odnosio na osmu godinu i u kojem je nastava trajala neprekidno deset mjeseci.

²¹ U nastavnom programu akcenat je stavljen na pjevanje pjesama po sluhu, koje su sadržajem bile vezane za narodno stvaralaštvo i rodoljubivu tematiku, te pjesmice u vezi sa dječijim igrama, a što je bilo u funkciji razvoja ritma, dok je muzičko opismenjavanje spomenuto vrlo šturo i tek u IV razredu, kroz osnovne pojmove o notama i skali.

uputstva, tako da se može konstatovati da je ovaj program imao ozbiljne pretenzije vezane za oblast muzičke umjetnosti.²²

Novi nastavni program iz 1938.g. donio je **nastavu pjevanja** u svim razredima: u pet razreda niže narodne škole (gdje se u prva tri razreda prakticira pjevanje, a u četvrtom razredu se unosi više elemenata muzičkog opismenjavanja, te zahtjev za uvođenjem pjevanja po notnom sistemu) i u tri razreda više narodne škole.²³ Nedostatak nastavnog kadra za nastavu pjevanja rješavan je tako što su nastavu muzike često izvodili učitelji (radeći na više škola istovremeno) ili nastavnici drugih predmeta, koji su imali smisla za muziku. U mnogim školama su postojali horovi i tamburaški orkestri, što samo nadopunjuje sliku bogatog muzičkog života u ovom periodu (koji smo naveli u ranijem izlaganju), a kojem je značajno doprinosila i muzička djelatnost u školama.²⁴ U ovim školama radio je znatan broj nastavnika koji su obavljali i nastavu muzike, dakle muzičkih djelatnika-pedagoga u širem smislu.

Veoma važnu ulogu u kulturnom životu svakog grada, kada su škole i njihova djelatnost u pitanju, imale su **gimnazije**. Po završetku I svjetskog rata u Bosni i Hercegovini je radilo sedam državnih gimnazija i realki, i to u: Sarajevu (ukupno 3), Mostaru, Banjoj Luci, Tuzli, Bihaću, a do šk.1922/23.g. otvoreno je još devet gimnazija. Neke od ovih gimnazija su bile potpune i to u: Bijeljini, Prijedoru i Trebinju, a neke nepotpune (sa samo četiri razreda): u Brčkom, Derventi, Foči, Gacku, Livnu i Stocu.²⁵ U Sarajevu su otvorene još dvije ženske gimnazije, u Banjoj Luci jedna i u Bosanskoj Gradišci nepotpuna realna gimnazija.

Nastava muzike i zastupljenost po razredima se mijenjala sa svakim novim nastavnim planom: do 1927.g. bila je u prva tri razreda sedmično sa po dva časa, od 1930.g. u prva dva razreda sedmično po dva časa, a od trećeg do osmog razreda bilo je kolektivno vokalno ili instrumentalno muziciranje.

U nedostatku muzičkih škola predviđeno je da se, za one učenike srednjih škola koji to žele, organizuje nastava sviranja, uključujući ih postepeno u sviranje u ansamblima. Zbog toga je većina škola imala uz hor i orkestre, te diletantske sekcije i književno-umjetnička društva.

***Važno je napomenuti** da je Književno - umjetničko društvo »Omladina«, koje je djelovalo u Velikoj gimnaziji u Sarajevu, priređivalo programe sa predavanjima, čitanjem originalnih učeničkih radova i muzičkim tačkama. Tako je u školskoj 1931/32.g. nastupao povremeno kao dirigent pjevačkog zbora »Omladina« i kao klavirist **Oskar Danon**, u to vrijeme učenik ove gimnazije.*

²² Ferović, dr. Selma: «Teorija i praksa muzičkog vaspitanja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini», Sarajevo, 1991.g., str.41.

²³ Prvi put se u ovom programu spominje primjena očiglednih sredstava u nastavi muzike.

²⁴ U građanskim i višim djevojačkim školama milosrdnih sestara, koje su u Bosni bile javne škole, učilo se: **pjevanje, sviranje klavira**, a postojali su u nekim školama i **mandolinsko - gitaraški orkestri**, dok su škole bile dobro opremljene instrumentima: klavir, harmonij, violina i bogatim fondom nota i udžbenika.

²⁵ Zbog nedovoljnog broja učenika i nedostatka nastavnog kadra nešto kasnije su zatvorene.

Privatne konfesionalne gimnazije imale su mnogo veći **instrumentalni fond** od državnih gimnazija. Tako je gimnazija u Širokom Brijegu svom instrumentalnom fondu imala: 7 klavira, 27 tamburica, diple, sviralu i liricu, te knjižni fond sa više od 440 knjiga, a Klasična nadbiskupska gimnazija u Travniku posjedovala je: 2 klavira, 3 harmonijuma, 50 instrumenata za potrebe orkestra, te bogat udžbenički fond od: 611 kompozicija, 189 raznih knjiga o muzičkoj umjetnosti i 270 crkvenih pjesmarica.

U gimnazijama se, osim **horskog muziciranja**, njegovalo i **instrumentalno muziciranje**, najčešće u tamburaškom i duhačkom orkestru, a učenici su svirali notalno. Horski repertoar bio je izuzetno zahtjevan: izvodili su odlomke iz opera i rukoveti S.Mokranjca. Muzičko znanje koje su sticali učenici konfesionalnih škola bilo je zadovoljavajuće, ali se ipak isticalo da se moraju uvesti strožiji prijemni ispiti, koji će omogućiti samo muzički talentovanoj djeci da se upisuju u sjemeništa i bogoslovije.

Tako je u časopisu, koji piše o crkvenoj muzici, pod nazivom »Sveta Cecilija« isticano da je u oblasti muzike u ovim školama obrazovanje slabo. Prijemni ispit se sastojao od provjere muzičkog sluha, osjećaja za ritam, te provjere fizičkih sposobnosti za pjevanje i sviranje. Učenici su bili obavezni da vježbaju klavir, harmonij i orgulje, zatim da pjevaju u horu i diriguju horom.

Od **muzičkih nastavnih predmeta** imali su: **osnove muzičke teorije, solfeggio, osnove nauke o harmoniji i historiju muzike**. Cilj ovako koncipirane nastave muzike bio je ne samo osposobljavanje učenika za bogoslužje, nego da oni nadareniji djeluju i kao muzički djelatnici u muzičkim odnosno pjevačkim društvima. Obrazovanje nastavnika muzike samim tim postalo je veoma važno, jer se i uloga muzičkog pedagoga usložnjava: muzički pedagog je upoznao učenike sa muzičkom umjetnošću i budio interes i ljubav prema muzici, otkrivao i pronalazio muzičke talente i usmjeravao ih na daljnje muzičko školovanje, te stavljao svoje znanje i svoju muzičku djelatnost u službu postavljanja osnove pravilnog razvoja društva u muzičko-estetskom smislu. Za rad u srednjim školama muzički kvalifikovanog nastavnog kadra nije bilo dovoljno. Zbog toga je »Prosvjetni glasnik« objavio konkurs za prijem kandidata na jednogodišnji kurs za nastavnike muzike u srednjim školama. Kandidati su morali imati završenu učiteljsku školu i deset godina pedagoške prakse. Prijemni ispit se polagao iz solfeggia i sviranja na violini ili na klaviru. Nakon položenog završnog ispita kandidati su mogli raditi kao nastavnici muzike u srednjim školama.

Posebno su bili visoki zahtjevi za nastavnika muzike u učiteljskoj školi jer su, prema Zakonu o srednjim školama (iz 1929.g.), redovni nastavnici učiteljskih škola za muziku bili: profesori, suplenti, učitelji i učiteljice. Suplent za vokalnu i instrumentalnu muziku bio je onaj ko je položio ispit zrelosti u srednjoj školi, završio nastavnički odsjek muzičke akademije, konzervatorija ili muzičke škole u Beogradu, te imao položen diplomski ispit, dok je profesorom postajao suplent koji je, sa napunjenih tri godine staža, morao polagati profesorski ispit u Zagrebu i Beogradu. Muzičko obrazovanje za učenike učiteljske škole bilo je veoma važno, tako da se pri upisu učenika u ovu vrstu škole tražilo ispitivanje sluha. Zakon o učiteljskim školama iz 1929/30.šk.g. donio je jedinstven nastavni plan i program i godine

školovanja za sve učiteljske škole na prostoru tadašnje države. Učenici koji su završili nižu gimnaziju i građansku školu mogli su biti primljeni u učiteljsku školu.

Predmeti **sviranje** i **pjevanje** izučavani su sa po dva časa sedmično, od prvog do četvrtog razreda, a **horsko pjevanje** su imali u svih pet razreda, po jedan čas sedmično. Sviranje na violini bilo je obavezno, individualno i u orkestru, a klavir je bio neobavezan predmet, zastupljen sa po jednim časom sedmično, u grupama od 6 do 8 učenika. Klavir su svirali samo oni koji su imali svoj instrument i visoku ocjenu iz pjevanja i violine.

U Bosni i Hercegovini u ovom periodu radilo je pet **učiteljskih škola**: muška i ženska u Sarajevu (koja od šk.1934/35.g.postaje mješovita) i mješovite učiteljske škole u: Mostaru, Banja Luci i Derventi. Ove škole su imale znatan broj klavira, harmonija, violina i udarajućih instrumenata za nastavu muzike, a naročito je bila opremljena »Ženska učiteljska škola i vježbaona« u Zavodu sv. Josipa u Sarajevu, jer je imala: 9 klavira, 2 harmonija, 14 tamburica, 8 defova, violine, violončela i kontrabas.²⁶

Svaka škola je imala hor ili horove: muški, ženski i mješoviti, te violinski orkestar, a neke od njih i tamburaški zbor (kao Učiteljska škola u Banja Luci).

PRVE MUZIČKE ŠKOLE U BiH

O prvoj muzičkoj školi u Bosni i Hercegovini, po godini njenog osnivanja, mogli bismo govoriti u kontekstu kulturnih i društvenih prilika u periodu Austro-Ugarske uprave. Međutim, izlaganje o njoj ostavili smo za kasnije, pošto je riječ o prvoj školskoj instituciji u Bosni i Hercegovini, čiji je rad vezan isključivo za muzičku umjetnost i muzičko obrazovanje i unaprijed obezbijeđen stručnim pedagoškim i muzičkim znanjem nastavnika, a namjera nam je bila i da o njoj izložimo u kontekstu kontinuiteta prvih i velikih koraka kada je riječ o osnivanju muzičko-školskih institucija.

1. Muzička škola Franje Maćejevskog

Odobrenjem Zemaljske vlade u Sarajevu je, 01.septembra 1908.g., počela da radi "Glazbena škola" **Franje Maćejevskog**, prva privatna muzička škola u Bosni i Hercegovini. Njeni prvi i jedini nastavnici bili su **František-Franjo Maćejevski**, Čeh, kompozitor i horovođa, koji je bio svršeni đak Konzervatorija muzike u Pragu (Odsjek za orgulje) i njegova supruga **Mara**, koja je bila pijanistica.²⁷

Franjo Maćejevski je predavao **gudačke instrumente, klavir, solo pjevanje i nastavu teoretskih predmeta**. Škola je u četvrtoj godini rada angažovala trećeg nastavnika - **Nadu Pržbilovu**, koja je predavala **solo pjevanje**. U petoj godini rada u školu su upisana 124 učenika.

²⁶ Ferović, dr. Selma, navedeno djelo, str.52.

²⁷ Pozajić, Mladen: «Život Franje Maćejevskog», materijali zavještani Muzičkoj akademiji u Sarajevu.

Škola je redovno priređivala interne i javne nastupe svojih učenika, i u to vrijeme bila je pravi rasadnik muzičkih talenata i animator muzičke kulturne djelatnosti u gradu. U njoj su prvo muzičko obrazovanje dobili mnogi koji su kasnije postali ugledne ličnosti sarajevskog muzičkog života - **Ljubo Bajac, Jelka Đurić i Beluš Jungić.**

Ratne prilike su onemogućile daljnju djelatnost škole, te je 30. juna 1915.g. škola prekinula rad i nije ga više obnovila.

Dakle, osim što je začetnik muzičkog školstva u BiH kao jednog od preduslova, inicirajućeg ili posljedičnog, razvoja muzičke kulture jednog društva, razvijao je i muzičku amatersku djelatnost, koja i svojim kvantitetom, u vremenu u kojem evidentiramo i njegov lični doprinos, polučuje rezultate izuzetne kvalitativne razine.

2. Oblasna muzička škola

Osim privatne škole Franje Maćejevskog, koja je bila prva te vrste u Bosni i Hercegovini i koja predstavlja pionirske korake muzičkog školstva u Bosni i Hercegovini, u Sarajevu je, u periodu između dva rata, otvorena još jedna muzička škola, čiji je doprinos muzičkom školstvu i muzičkoj kulturi Bosne i Hercegovine bio izuzetan.

Veoma bogata koncertna djelatnost brojnih škola, kvalitet koji je postignut u muziciranju mnogih vokalnih i instrumentalnih ansambala, školskih i onih u pjevačkim društvima, gostovanja stranih ansambala i solista, stvorili su ambijent u kojem je došlo do sve izraženije potrebe za otvaranjem muzičke škole u Sarajevu, koja bi svim ljubiteljima muzike, mnogim profesionalnim i amaterskim muzičkim djelatnicima, te svršenim učenicima ranije privatne muzičke škole Franje Maćejevskog, popunila prazninu u kulturnom i muzičkom životu Sarajeva, a koja je nastala prekidom rada privatne muzičke škole F. Maćejevskog (1915.g.)

Na inicijativu nekoliko prijatelja muzičke umjetnosti i angažovanjem načelnika Prosvjetnog odjeljenja pri Kr. banskoj upravi Drinske banovine - **Đoke Kovačevića**, Ministarstvo prosvjete je osnovalo Oblasnu muzičku školu (1920.g.) i to kao osmu muzičku školu otvorenu na prostorima tadašnje Jugoslavije.²⁸

Osnovni cilj ove škole, koja je u periodu kada je osnovana bila prva i jedina škola ove vrste u Bosni i Hercegovini, bio je muzički obrazovati što šire slojeve građana. Ova škola bila je u rangu srednje škole. Pohađali su je uglavnom đaci srednjih škola, a s obzirom na to da u Sarajevu nije bilo fakulteta, nastavni plan škole je bio takav da je omogućavao prijem svojih svršenih učenika na više muzičke škole u drugim gradovima. U početku je školovanje u ovoj školi trajalo šest godina, a kasnije je produženo na osam.

Na čelu uprave škole nalazilo se Starateljstvo (Odbor koji je imenovalo Ministarstvo prosvjete), čiji je predsjednik bio **Milan Đuković**, inače direktor Prve gimnazije. Članovi

²⁸ «Spomenica - II izvještaj Oblasne muzičke škole u Sarajevu prilikom 10-godišnjice, «Državna štamparija» Sarajevo, 1930.g.

Starateljstva su bili ljudi različitih zanimanja: advokat, državni nadodv(j)etnik, direktor banke, profesor, trgovac, direktor Tehničke srednje škole, direktor Željeznice, a bilo je i članova iz Zagreba, Beograda, Skoplja, Splita i Zenice.

U školi su se učili **klavir i violina** (za uzrast od devete godine starosti), **duhački instrumenti**: flauta, klarinet, rog, trompeta, pozauna, oboa i fagot (za uzrast od četrnaeste godine), **gudački instrumenti**: violončelo, kontrabas i viola, te teorija muzike. Prijemni ispiti su bili veoma zahtjevni, a nakon nižeg tečaja koji je trajao tri godine i za sve učenike bio redovni vid nastave, polagao se prijemni ispit za viši tečaj, koji je trajao pet godina i imao vanrednu i redovnu nastavu.

Vanredni učenici su izučavali samo jedan predmet, a redovni su učili više predmeta: **elementarna teorija, nauka o harmoniji, horsko pjevanje, kamerna muzika i orkestarske vježbe**. Nastava instrumenta je bila individualna i obavljala se dva puta sedmično, dok je nastava ostalih - sporednih predmeta bila kolektivna, sa po jednim časom sedmično i za nju redovni učenici nisu plaćali posebnu školarinu.

Od školske 1922/23.g. škola je priređivala i redovne koncerte, sa biranim klasičnim i modernim programima. Ti koncerti su imali formu muzičkih matineja, a na njima su nastupali nastavnici i istaknuti umjetnici sa strane. Pri kraju te školske godine oformljen je i **gudački orkestar**, koji su sačinjavali učenici škole i gosti - amateri. Orkestar je dobio naziv "**Filharmonično udruženje Oblasne muzičke škole**", a prvi **dirigent** bio je nastavnik **Aleksandar Lukinić**. Koncerti ovog orkestra su priređivani u Narodnom pozorištu, na narodnom univerzitetu i u Zimskoj bašti hotela »Evropa«, jer škola nije imala dovoljno prostora ni za nastavu.

Neki od učenika ove škole kasnije su svojom muzičkom djelatnosti, i kao muzički pedagozi i kao reproduktivni umjetnici i kompozitori, dali veliki doprinos razvoju muzičkog života ne samo svoje sredine nego i Bosne i Hercegovine: **Ivan Demeter, Tihomir Mirić, Franjo Drabek, Oskar Danon, Emil (Milo) Cipra, Nevenka Popovac, Svetozar Smiljanić, Pavle Stojković** i drugi.

O većini navedenih muzičkih djelatnika, koji su svoju prvu muzičku naobrazbu stekli u Oblasnoj muzičkoj školi, govorili smo u dijelovima ovog rada u kojima je njihova djelatnost i obilježila period i sredinu u kojoj su djelovali. Jedan od njih, o kojem nismo ranije izlagali, a značajan je ne samo kao učenik ove škole, nego i kao bosanski muzički djelatnik koji je uspješno djelovao van BiH, bio je **Emil Milo Cipra**. Rođen je 1906.g. u Varešu, školovao se u Sarajevu u Oblasnoj muzičkoj školi, gdje se počeo baviti i kompozitorskom djelatnošću. Muzičke studije je nastavio u Zagrebu i nije se više vratio u Bosnu. Komponovao je horske kompozicije sa folklornim motivima.

Uprava Oblasne muzičke škole, uz pomoć svojih staratelja i tadašnjeg vojnog kapelnika **Josipa Roždalovskog**, koji je izrazio spremnost da i orkestar škole da svoj doprinos, osnovala je samostalno društvo pod imenom "**Sarajevska filharmonija**". Time je škola svojim

nastavnicima omogućila još jedno polje djelovanja, a đacima mogućnost slušanja umjetnički vrijednih djela, te vlastito učešće u njihovom interpretiranju.

Oblasna muzička škola je 1927.g., povodom stogodišnjice smrti Ludwiga van Beethovena, priredila koncert svojih nastavnika za sve učenike srednjih škola u Sarajevu.

Od samog početka škola je stipendirala svoje učenike. Tokom deset godina rada 67 učenika besplatno je pohađalo nastavu, a znatan broj učenika je uživao popust u plaćanju: 82 učenika su uživala popust od 50 odsto, a 29 učenika popust od 33 odsto od školarine.²⁹ Ovaj popust uživala su djeca činovnika - državnih i općinskih, ali i radnika. Istovremeno, škola je organizovala ukupno 17 javnih časova i koncerata, a lokalni listovi su ih redovno bilježili kao važne kulturne događaje.

Važno je napomenuti da je broj upisanih učenika opadao u prve tri godine rada škole, jer se u prvoj školskoj godini veliki broj polaznika upisao privučen znatiželjom, ne znajući o kakvoj se organizaciji i vrsti muzičkog rada radi, što je za posljedicu imalo osipanje učenika. Školska godina je trajala od prvog septembra do kraja juna i bila je podijeljena na tri tromjesečja. Nastava je obuhvatala: **klavir, gudačke instrumente, druge orkestarske instrumente** (prema potrebi i mogućnostima) i **solo pjevanje** - kao glavne predmete, te **horsko pjevanje, teoriju muzike** (elementarnu i nauku o harmoniji), **kamerne muzičke i orkestarske vježbe**, kao sporedne predmete.

Cilj nastave je bio da učenike u muzičkom i tehničkom pogledu osposobi za umjetničku reprodukciju klasičnih i modernih kompozicija, te da ih osposobi za eventualno školovanje na nekoj visokoj školi za muziku. Oni učenici koji su završili školu kao redovni primali su godišnja uvjerenja kao školski dokument, a vanredni učenici za završeni razred samo jednog predmeta dobivali su đачki list.

Uslovi za prijem u školi su bili sljedeći:

- a) navršena deveta godina starosne dobi (za djecu ispod devet godina organizovan je privatni tečaj), za duhačke instrumente navršena 14 godina starosne dobi, a za solo pjevanje završen period mutacije;
- b) potpuna pismenost;
- c) izvjestan dar za muziku (dobar sluh).

Direktor škole, sve do 1941.g., bio je **prof. dr. Bogdan Milanković**, profesor romanistike i muzikolog, koji je bio i dugo godina muzički kritičar i poznati graditelj violina. Nastavni kadar se često mijenjao, jer pojedini nastavnici nisu imali adekvatnu stručnu spremu i potrebnu pedagošku sposobnost, a naročito je bila česta fluktuacija nastavnog kadra na odsjeku za violinu. **Prvi nastavnici klavira** bili su **Jelka Đurić** i **Ljubo Bajac**, svršeni učenici privatne muzičke škole Franje Mačejovskog. Već smo u izlaganju o Oblasnoj

²⁹ Školarina je za ono vrijeme bila prilično skupa: iznosila je za redovne učenike 900, a za vanredne 1.200 dinara.

muzičkoj školi naveli da je pri kraju školske 1922/23. g. formirano samostalno društvo pod nazivom "**Sarajevska filharmonija**", a koje su sačinjavali članovi "**Filharmoničnog udruženja Oblasne muzičke škole**" i članovi vojnog orkestra, koji je vodio vojni kapelnik g. **Josip Roždalovski**. **Dirigenti** Filharmonije bili su: **Edo Krenek**, **Beluš Jungić** i kasnije **Oskar Danon**. Posljednji koncert Sarajevske filharmonije, pred II svjetski rat, trebao je biti održan (već je bio i plakativan) 09. aprila 1941. godine. Na programu je bila Mozartova »Simfonija u g-molu«, jer je i cijeli koncert bio posvećen Mocartovim djelima. Međutim, napad njemačkih aviona na Sarajevo, 06. aprila 1941. godine, prekinuo je i ovaj i mnoga druga planirana zbivanja u društvenom i kulturnom životu grada.³⁰

ZAKLJUČAK

Period između dva svjetska rata veoma je značajan kada je riječ o muzičkom školstvu i muzičkom obrazovanju u općim školama, te muzičkoj kulturi u Bosni i Hercegovini uopće. Muzički kulturni život bio je u svim većim gradovima Bosne i Hercegovine u usponu, posebno kada je riječ o pjevačkim društvima, čiji je obnovljeni rad (u društvima koja su ranije osnovana) ili tek započeti rad u novoosnovanim društvima, imao sve veći nivo umjetničke interpretacije, posebno kada je riječ o horskom pjevanju.

Osim **horske muzike** veoma se mnogo njegovalo i **instrumentalna muzika** (pri pjevačkim društvima, u vojnim ili samostalnim instrumentalnim društvima i orkestrima). Svakako jedan od najvećih razloga ovakvog stanja u kulturnom životu Bosne i Hercegovine bio je taj što su već počele aktivni kulturno-pedagoški rad muzički obrazovane generacije (ili bar obrazovanije od onih koje su bile osnivači društava, prvi predavači u školama i kursivima i sl.).

Potrebno je i istaći značaj, doprinos i muzičku naobrazbu i onih koji su radili na početku vladavine Austro-Ugarske ili svojim radom označili taj period razvoja muzičke kulture, jer je i među tim ljudima bilo školovanih muzičara, svršenih đaka Muzičkih konzervatorija europskog ranga i kvaliteta, kao što su oni u Pragu i Beču, mada uglavnom stranaca.

Muzička škola Franje Maćejovskog i Oblasna muzička škola dale su temelj domaćem muzičkom obrazovanju. Njihovim osnivanjem i radom pojam muzičkog obrazovanja - koje za svoje formalno i kvalitativno postojanje pretpostavlja stručnost i specifičnu instituciju, te niz drugih organizacijskih i metodoloških pretpostavki - smješten je u didaktičke okvire, okvire nastave.

Osim u ovim **muzičkim školama**, koje su radile po specifičnom nastavnoma planu i organizaciji, muzičko je obrazovanje (ali ne pod ovim nazivom) dobilo potpuno novi tretman i u **stručnim i srednjim školama** u Bosni i Hercegovini, i to u periodu pred početak drugog svjetskog rata.

³⁰ Danon Oskar, navedeno djelo, str.89.

Školstvo u Bosni i Hercegovini, u periodu između dva rata, karakteriše težnja da se nastava unificira, jednoobrazovno organizuje na cijeloj teritoriji tada jedinstvene državne cjeline, tadašnje Jugoslavije. Prvih godina poslije prvog svjetskog rata nastava se odvijala, uglavnom, prema zatečenim nastavnim planovima, sve do školske 1924/25.g., kada je Ministarstvo prosvjete u Beogradu počelo sprovoditi svoj plan unificiranja nastave u cijeloj tadašnjoj Jugoslaviji. U Sarajevu je (1919.g.) pri Pokrajinskoj vladi osnovano Prosvjetno odjeljenje, tzv. "Ministarstvo prosvjete - odjeljenje za BiH u Sarajevu".

Veoma značajnu ulogu u kulturnom životu Sarajeva i Bosne i Hercegovine u ovom periodu imalo je i **pozorište**. Godina koja se uzima, u historiji bosansko - hercegovačke kulture, kao početak pozorišnog života jeste 1864., kada je u Tešnju izvedena prva bosansko-hercegovačka javna pozorišna predstava, na privatnu inicijativu, a izveli su je glumci-amateri.

U periodu vladavine Austro-Ugarske uprave osnovano je prvo bosansko-hercegovačko Narodno pozorište - 1898.g. u Tuzli. Ovo pozorište je izraslo iz dramske sekcije, koja je 1894.g. formirana u okviru »Donjo-tuzlanskog srpskog pjevačkog društva Njeguš«, dok je od naučnih ustanova osnovan Zemaljski muzej i Balkanski i Geološki institut.

U periodu između dva svjetska rata tadašnja Država Srba, Hrvata i Slovenaca osnovala je samo dvije državne umjetničke ustanove: Narodno pozorište u Sarajevu (1921.g.) i Narodno pozorište u Banja Luci. Sarajevsko pozorište je za svojih prvih deset godina djelovanja priredilo 150 premijera (u prosjeku 15 premijera po sezoni), sa gotovo 2.000 predstava, koje je gledalo oko pola milijuna gledalaca. Pozorište je bilo pravi književni i umjetnički centar BiH.

Već u prvoj sezoni izvođenja muzičkih tačaka formiran je i **pozorišni orkestar**, koji je bio prvi veći profesionalni instrumentalni sastav koji je djelovao u Bosni i Hercegovini. Orkestar je uglavnom u početku svirao između činova. Ali, kada je u drugoj godini njegovog rada za **dirigenta** postavljen **Franjo Maćejovski**, repertoar orkestra se proširuje sa djelima sa lokalnom muzikom i prvim komadima sa pjevanjem iz bosansko-hercegovačkog života, a koje je komponovao Maćejovski. Nakon Maćejovskog, za dirigenta pozorišnog orkestra došao je **Beluš Jungić**, koji je prvi kompozitor bosansko-hercegovačkih komada sa pjevanjem. Komad se zvao »Almasa«, na tekst Jovana Palavestre.

U trećoj godini svog rada orkestar je počeo izvoditi i operete, a glavni uloge su, u nedostatku pjevača, ponekad pjevali i glavni glumci. Tako su se u sezoni 1928/29.g. na repertoaru našle dvije opere: Puccinijeva »Madame Butterfly« i Mascagnijeva »Cavalleria rusticana«, a orkestrom je dirigovao **Alfred Pordes**, talentovani dirigent, čijim je odlaskom iz Sarajeva (1931.g.), prekinuta praksa rada na operama. Jedan od dirigenata ovog orkestra bio je i **Josip Maj(y)er**, vojni kapelnik (od 1934.g.).

Narodno pozorište Bosanske krajine u Banja Luci počelo je sa radom odlukom bana Vrbaske banovine Svetislava Milosavljevića (02.septembra 1930.g.) i specifično je po tome što je, od svoje prve predstave (18.oktobra 1930.g.), bilo pozorište jedne čitave regije, a ne samo jednog

grada, kao većina pozorišta. U pozorištu je, pored drame, njegovana i opereta, a redovno je organizovano i gostovanje poznatih muzičkih umjetnika, baletskih i operskih velikana tadašnje jugoslovenske muzičke scene. U periodu od 1931. do 1940. g. izvedeno je ukupno 20 opereta.

Najveću zaslugu za muzičku umjetničku djelatnost pozorišta imali su: **Jaroslav Plecity**, **Vlado Milošević** i **Josip Jiranek**. Pod dirigentskim vodstvom **Jaroslava Plecitya**, u periodu od 1931.-1937.g., izvedeno je 13 opereta, a bio je veoma plodan i kao kompozitor (komponovao je scensku muziku za sedam predstava). **Vlado Milošević** je kratko djelovao u pozorištu - samo dvije godine (od 1937-1939.g.) i izveo je pet opereta. **Josip Jiranek** je kao dirigent izvodio komade s pjevanjem, za koje je sam komponovao muziku.

Pozorišne predstave izvodile su se i u Prijedoru i to već od 1887.g., posebno u okviru dramske sekcije »Vile«.

U ovom periodu bilježimo i skromni, ali konstantni uspon bosansko-hercegovačkog **muzičkog stvaralaštva**. **Kompozitori** su najviše komponovali umjetničke obrade narodnih pjesama stvarajući različite forme: **Franjo Maćejovski** (rukoveti i komadi sa pjevanjem), **Bogomir Kačerovsky** (solo pjesme), **Beluš Jungić** (kompozicije za vokalne sastave ili soliste uz pratnju malog orkestra i komadi s pjevanjem), **Jaroslav Plecity** (rukoveti, solo pjesme, klavirska djela), **Vlado Milošević** (rukoveti, orkestarske svite), **Cvjetko Rihtman** (horske kompozicije, solo pjesme), **Tihomil Vidošić**, **Josip Kaplan** i **Ivan Demeter** (horske kompozicije), **Alfred Pordes** (opereta »Bosanska ljubav«, balet »Oganj u plamenu«, muzika za komad sa pjevanjem »Nasrudin-hodžina čudesa«), **Josip Maj(y)er** (opereta »Napoleonov dvojnik« i »Na Jadranu«, orkestarske kompozicije).

Period između dva svjetska rata u BiH je bio od izuzetne važnosti za razvoj muzičke edukacije u BiH. Možemo konstatovati da je u mnogim oblastima razvoja muzičkog školstva i kulture bio od temeljog značaja i u razvoju kulturnog identiteta svih naroda i narodnosti u BiH. Digitalno doba je taj razvoj pojačao svojim specifičnostima, ali i u pojedinim segmentima razvoja muzičkih kulturnih vrijednosti umanjio kvalitet, značaj i ulogu vrijednosnih tekovina muzičke umjetnosti.

LITERATURA

Časopis „Pro musica“, br.45, Beograd, 1970. god.

Časopis „Pro musica“, nr36, Beograd, 1968. god.

Danon, Oskar, „Muzika i muzičari u NOB-i, Beograd, 1982. god.

Ferović, Selma, Teorija i praksa muzičkog vaspitanja i obrazovanja u BiH, Sarajevo, 1991. god.

Ivanović, Ljiljana, „Simfonijski orkestar Mostar – 25 godina“, Publikacija, Sarajevo, 1979. god.

Pinjo, Mirsad, „Sarajevska filharmonija 1923-2000.“, Sarajevo, 2003. god. (magistarska radnja).

Pozajić, Mladen, Članci iz Jugoslovenske muzičke revije „Zvuk“, br.2, 1977. god.

Pozajić, Mladen, Život Franje Maćejovskog.

Publikacija „Narodno pozorište Sarajevo“, Sarajevo, 1971. god.

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: dr. Indira Meškić

Dr.sc. **Matjaž Duh**, izvanr. prof.
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Maribor, Slovenia
matjaz.duh@uni-mb.si

Špela Kresnik, prof.
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Maribor, Slovenia
spelakresnik@hotmail.com

MONITORING ART AND DESIGN STRATEGIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

The study monitored the characteristics of artistic expression of nine to ten-year aged students. The emphasis was on monitoring the depiction of the human figure, as we were interested in the processes that the students use for this depiction. The study employed an observational case study that was used to observe, analyse and study the creative work of students in different painting techniques. The research sample comprised six students. Using a detailed study of students' artwork, we established differences and similarities in different students depicting human figures. The obtained findings confirm the assumption that students' art and design strategies change with regard to the offered painting technique. We established that the ways to the final goal and to the creation of a product are much individualised and differ from one student to the other.

Key words: artistic development of children, painting, depiction processes, human figure, individualised artistic expression

PRAĆENJE LIKOVNO–OBLIKOVNIH STRATEGIJA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak

U istraživanju pratili smo karakteristike likovnog izražavanja djece između devete i desete godine. Naglasak je bio na praćenju prikaza ljudskog lika, jer je naš interes išao u smjeru praćenja postupka na koji ga način učenici realiziraju. U istraživanju smo koristili studiju slučaja sa kojom smo promatrali, analizirali i proučavali kreativni rad učenika u različitim slikarskim tehnikama. Uzorak istraživanja predstavljalo je šest učenika. Na temelju detaljnog proučavanja dječjih likovnih radova utvrđivali smo razlike i sličnosti prikaza ljudskih figura kod različitih učenika. Dobiveni rezultati potvrđuju pretpostavku da se likovno-oblikovne strategije djece razlikuju prema ponuđenoj slikarskoj tehnici. Utvrdili smo da su putovi do cilja i do stvaranja likovnog rada vrlo individualni i znatno se razlikuju među učenicima.

Ključne riječi: likovni razvoj djeteta, slikanje, proces likovne realizacije, ljudski lik, individualan likovni izraz

INTRODUCTION

Children through visual art expression learn about the world and try to interpret it in their own way. They express themselves through painting and drawing in order to show what they are interested in and what excites them (Jakubin, 1996). As children are growing up, their drawings become more proportionate and more realistic and include a growing number of elements and details. In this context, it needs to be said that analyses of drawings made by children of different age groups indicate certain developmental characteristics that determine

different developmental stages of a child's artistic expression (Thomas and Silk, 1990; as referenced by Marjanovič Umek and Lešnik Musek, 2001). A child's drawing is gradually transformed from objective depiction into pictorial forms, a direction that leads from objects to images. It is not to be neglected, as Schrader notes, that a "child draws, not what he sees, but uses the drawing to bring about interesting, pleasant or exciting situations that he wishes to re-experience" (Schrader, 2000: 234). The non-verbal nature of drawings gives the child the freedom to express emotions and behaviors that would otherwise be difficult to evaluate. Duh and Vrlič (2003) speak of five levels of visual art expression depending on the mode of child's artistic expression as follows: (1) level of expression with primary symbols, (2) level of visual art expression with composite symbols, (3) level of the intellectual realism, (4) level of the visual realism and (5) level of artistic conceptual system. Karlavaris (1991) talks about regimentation into four phases of visual art expression as follows: (1) phase of scribble, (2) phase of scheme, (3) phase of forms and phenomena, and (4) phase of an integrated artistic expression. However, Groezinger (1978) specifically distinguishes between three phases of the scribble as follows: striking drawing, lines drawing and circle drawing. A child's early artworks initially do not yet show a realistic looking things and phenomena and therefore they are still incomprehensible to adults. Kukman (2007) talks about the idea, that child's drawing may be easier to explain, if we know the universal meaning of an early formatting of the structures through which a child communicates.

CHARACTERISTICS OF ARTISTIC EXPRESSION OF CHILDREN BETWEEN NINE AND TEN YEARS OF AGE

Since we were monitoring visual art and design strategies of ten-year-old children in our research, we are going to present characteristics of this period from the perspective of visual art and design in more detail. Children's art works of this period are no longer subordinated to the concept. Pupils are phasing out an intuitive gained notion and are entering into the period of visual realism. The spontaneity is therefore retreating from the intellect; pupils want to show the realistic image, so often we see passive imitation of other objects with realistic images. The images are also more detailed. Development of the linear presenting of a space in virtual deepening of spatial relations is not developing in phases, since nine-year-old children in particular are still putting spatial phenomena in the plane of the image. When children are about ten years old, they are already able to lean most of the surfaces that strive into the depth of the space obliquely upwards and so deepen them towards the background (Gerlovič, 1976). At six years of age children are already trying to use more realistic colour of the objects drawn (Vrlič, 1999). Children aged from nine to ten years typically draw only with the colours which are characterized for the objects drawn. This is why some get into painting with the same colours every time they paint or draw (Gerlovič, 1976).

The human figure is one of the most common elements that children draw. The first recognizable form of the human figure is called a cephalopod and is defined as a figure, which has the head and legs and no torso, which would be specifically separated from the head (Marjanovič Umek, 2011; quoted from Cox and Parkin, 1986). It is not until later stage that this integrated symbol of the body is distinguished to the head and torso. Lastly the figure gets the neck. From a simple cephalopod soon is formed a human figure with a belly, arms and

legs. Human figure is drawn statically at the beginning. Dynamism is established by human figure drawn with the subject in the hand or changing of position of arms and legs. Older the child is getting, more complete his or her drawing is becoming. In order for human figure to be noticed, a child draws it much bigger than the other subjects and objects on the drawing.

QUALITATIVE ARTS EDUCATION RESEARCH

Similarly to social and humanistic sciences, arts education research employs both the quantitative and the qualitative paradigm of scientific educational research (Vogrinc, 2008). While quantitative research aims to measure the impact of the arts on student learning by testing the claims of its advocates through controlled, experimental methods, qualitative research methods may be applied in an effort to describe the impact of the arts in education. (O'Farrell, Meban, 2005). Often a combination of both approaches is desired in order to establish a comprehensive understanding of arts education and didactics related subject matter (Duh, Slatinšek-Mlakar, 2012). In qualitative research, researchers are directly included in the environment. As Lichtman notes, qualitative research is "a way of knowing in which a researcher gathers, organizes, and interprets information obtained from humans using his or her eyes and ears as filters. It often involves in-depth interviews and/or observations of humans in natural and social settings. It can be contrasted with quantitative research, which relies heavily on hypothesis testing, cause and effect and statistical analyses." (Lichtman, 2009:5). These are researches that analyze and deal with the material in a verbal way without using measurement methods that provide numbers and without operating with numbers (Mesec, 1998). Qualitative scientific educational research focuses more on the processes of educational work and not only on end results. In a qualitative research, data is collected through observation (participant or nonparticipant, by recording sound and picture), interviews and discussions, an analysis of students' work, by using an opinions scale, polling and collecting available data (Sagadin, 1991). Qualitative techniques of data collection are less structured. Their advantage lies in the diversity or wealth of obtained data. They include open-ended questionnaires, document analysis, journals (teacher's, student's observer's), non-standardized interviews, unplanned or random observation, essay type tasks, etc. (Cenčič, 2002). The present study employed qualitative research, as it involves a process of reciprocal clarification of the researcher's concept of the research subject on the one hand and the concepts that frame the investigation on the other. These notions are built up from cases, sometimes by searching for similarities among several examples of the phenomenon that seem to be in the same general category (Ragin, 2007). The main technique of data collection in the presented observational case study is participant observation. "In order to monitor art and design strategies of children, i.e. to establish how artwork is constructed, the qualitative approach should be used, as the process of how artwork is made needs to be monitored. The appropriate technique of data collection is a combination of observation and document analysis, i.e. visual material. Sufficiently reliable data for the analysis of art and design strategies of children can be obtained by filming the process and with target-oriented photographing of the studied individuals."(Duh, Slatinšek-Mlakar, 2012:35). Photographs for qualitative research need to be taken in a manner clearly showing the studied elements. "The decision on the angle of view depends on the theoretical assumptions of the researcher and his understanding of the research position. The visual material is analyzed in the same manner as

text, as photographs also tell a story” (Duh, 2009: 88). Today, photographs play a different role in arts education research. Photographs evolved from their initial illustrative role to being regarded as independent and autonomous research material. Peez notes that “photos are being increasingly used in qualitative empirical researches; usually not as the only research material but as addition to participant observations, transcripts of statements (e.g. interviews) or written reports by students on art or their own artwork.” (Peez, 2006:15). If a photograph is used as a research document, the researcher has to verify its authenticity.

METHODOLOGY

The study focuses on rendering of the human figure as ten-year-old pupils draw it. In this research we used observational case study, in which we analyzed in detail individual pupil while carrying out various art work assignments. As we followed the development of the individual elements of the situation monitored, we used ideographical approach, so we were observing and comparing visual art and design strategies of two children with same fine art base. We used descriptive and comparative empirical research method. In the research we carried out data gathering technique using photographs of products. With recordings we analyzed the procedures of depictions of figures, which represents the basic source of data used for the analysis of visual art and design strategies pupils were implementing. Children's fine art product was used as a tool by which the information was gathered. Before the beginning of an art class pupils were given uniform instructions for the implementation of art work assignments. Then the observation of performance and recording specificities of the formation of artistic product followed, occasionally we would also be taking pictures of that process.

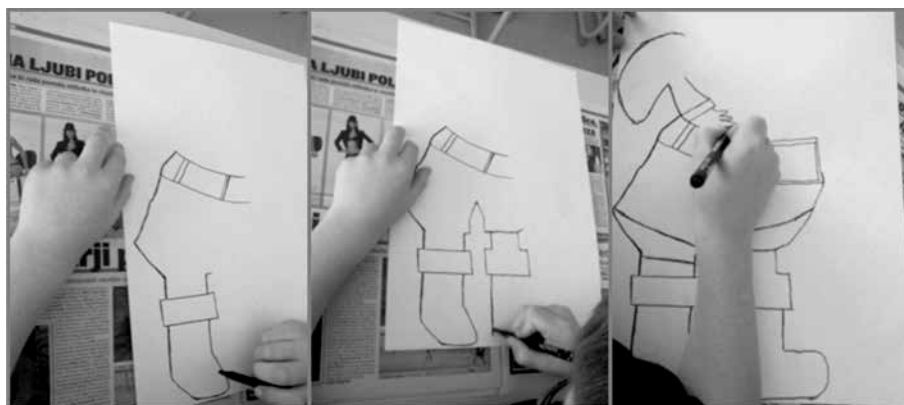
In the research we were focusing on the various processes of depictions of human figures. We were interested in how pupils engage in drawing of the human figure and which typical developmental characteristics can be detected within them. The research was based on the basic research question: Do the depictions of human figure in visual art and design strategies differ from one pupil to another?

RESULTS AND INTERPRETATION

Pupils were painting with tempera paints. They portrayed one of the three good men. Below we describe the process of work first of a boy-pupil and then of a girl-pupil. On the final products we noticed a completely different approach those two pupils had taken concerning visual art and design strategies.

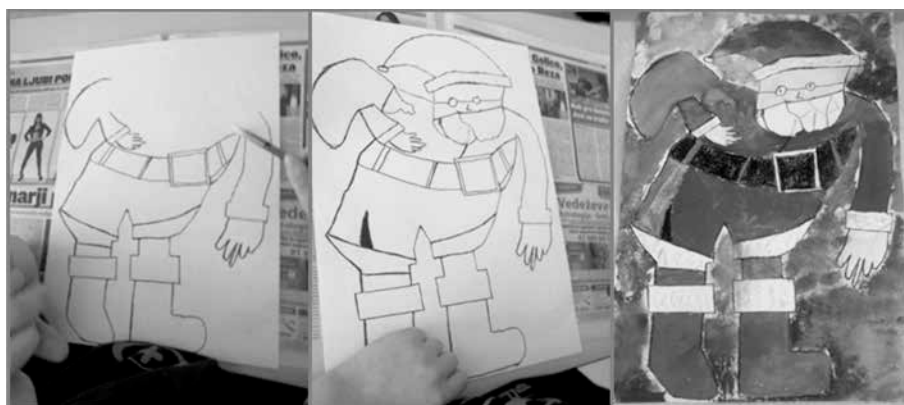
Visual art and design strategies of the pupil A

The pupil A equipped his working area with newspapers and then put a drawing sheet on it. The pupil A is right-handed. He placed a drawing sheet in the vertical position. Then he put the necessary materials (pen, tempera paints, water bowl, brush, sponge ...) on the table and prepared himself for work. He started with drawing on the bottom of the drawing sheet (picture 1).



Picture 1: Pupil A performing the artistic activity. The process of drawing the picture.

At the beginning he drew left leg, which he linked to the lower part of the torso. The boot, that he drew on the left leg, is slightly uplifted, which indicates movement of the figure in right direction. He continued with drawing waist, which took a little more than half of the space on the drawing sheet. Then he moved on with drawing on the right side of the drawing sheet. The right leg is in contrast to the left one drawn and placed on the floor. In other aspects he drew it completely the same. Above the legs he drew pants with belt on. When pupil had finished drawing the belt, he continued drawing the upper part of the torso. He drew the upper clothing of Santa Claus and placed bag with gifts on his shoulders. At the end he also drew head with facial details (beard, nose, glasses) and hat on. When he had finished with drawing, he started colouring the figure.



Picture 2: Pupil A performing the artistic activity. The drawing process and the final product.

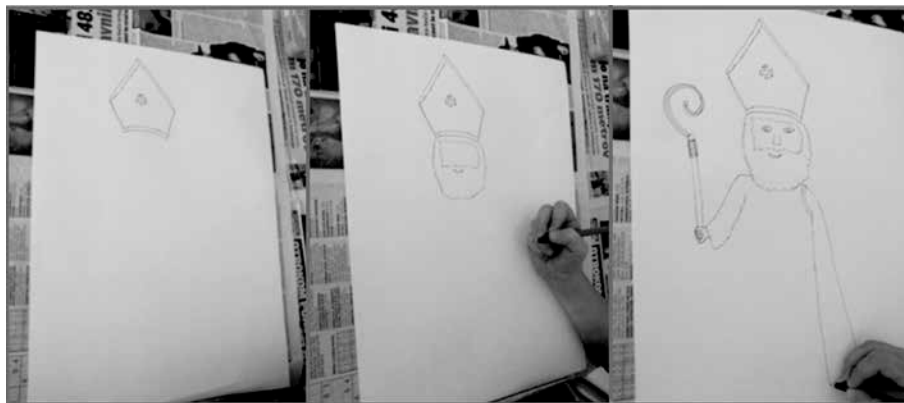
He coloured boots and bag with brown colour, Santa Claus suit and hat with red colour, borders with white. The beard is also coloured white. For colouring the belt he used black colour, face, fingers and hands are coloured with skin kind of shade of colour. When he had finished colouring the figure, he also coloured the background. He used blue colour, mixing it with white one, so he got variety of shades of blue colour. By painting the background with cold blue colours, which is suitable contrast to the dominant warm colour hues used for the Santa Claus, he created distinct warm-cold contrast. He used sponge to do that.

The final art work product is exceptionally original. The way the pupil had started with the drawing is interesting, since it is quite unusual to start the drawing process with drawing the

leg. He had placed the figure on the drawing sheet very appropriate. With uplifted leg he indicated movement of the torso. The fact that he had drawn the whole figure in inclined position is also quite interesting. Among all the pupils in the classroom he was the only one to draw the figure in this position.

Visual art and design strategies of the pupil B

The pupil B, who is also right-handed, equipped her working area with newspapers and then prepared all the necessary materials and accessories needed for the drawing process (colour pencils, black pen, tempera paints, water bowl, brush, sponge ...). She placed a drawing sheet on the newspapers in vertical position. She started with drawing on the upper part of the drawing sheet. At the beginning she drew mitre on the head of her St. Nicholas. Around the mitre she drew wavy line and in the centre of it she drew a symbol. She continued with drawing the head, which she also surrounded with wavy line (picture 3).



Picture 3: Pupil B performing the artistic activity. The process of drawing the picture.

First she drew a beard and mouth and after that nose and eyes. When she had finished drawing head, she continued with drawing torso. She drew long white clothing and over it priest's robes. In one of St. Nicholas hands she put a crook of a bishop, which is curved and decorated at the top. She drew second hand sticking out from under the mantle. This hand is much shorter in comparison to the other. The proportions she drew were expected and not correct. The arms are too short. When she had finished drawing the mantle and arms, she drew legs. We may notice, that legs are positioned from another angle than the rest of the torso. They are positioned from the side, while the rest of the torso is facing the front.



Picture 4: Pupil B performing the artistic activity. The drawing process and the final product.

When the figure was drawn, the pupil B started with colouring. She started to colour at the upper part of the figure, at the mitre. Parts that seemed more important to her are coloured with yellow, which she probably used instead of golden colour. Some parts she coloured yellow with more intensity (a crook of a bishop, some parts of the mantle) and others with less intensity (face, hands). She used brown colour for the shoes and red colour for the symbol on the mitre. She didn't colour the mantle, so it would stay white.

When pupil B finished with colouring the figure, she started to colour the background. She used the sponge. She used blue colour, mixing it with white one, so she got variety of shades of blue colour. In context with dominant yellow colour on the figure that creates a pleasant warm-cold contrast. She was quite successful fulfilling the space on the drawing sheet, slightly distracting are only large unpainted surfaces. Painting is otherwise relatively successful, but on the other hand also shows that the process of depicting of the human figure was thought.

CONCLUSION

To summarize the conclusions of our case studies and combine them with the known facts, we conclude, that the characteristic of artistic composition of this period is evenly filled format. This would be noticed with boys and as well as with girls. The balance between the left and right side and central setting of the main motives is typical. With all of these typical characteristics both boys and girls have a special way depicting and individual characteristic. When observing pupils in artistic creativity it was noted that girls have distinctive perception of space and they tend to fill the whole format with figures and objects so large that they dominate on the surface. With some boys it seemed that this capability is not yet fully developed. We have also noticed that girls also develop a diverse figure and do not always derive from a similar installation of the human figure. With some boys we have seen that they repeatedly draw a similar figure. It can also be noted that boys tend to draw more round and oval shapes than girls. Both genders seem to indicate that they focus on very detailed design of the human figure, as the figures look very sophisticated and drawn with many details.

In the research we tried to find an answer to the research question: do the depictions of the human figure in visual art and design strategies differ from one pupil to another. We came to the conclusion that the depiction of the human figure among children takes place at equal underlying principles, but every child begins his or her drawing process differently. Some pupils first draw the upper part of human figure, that is head or a hat, and continue on the lower part of the torso. That would be the most typical procedure of depiction of human figure and it is also most common. Some pupils begin their drawing process on the lower part of torso and then continue drawing the upper parts. So it depends on each pupil separately, where he or she will start to depict the human figure. Each begins where it seems best and easiest to start. However, it is noticed that pupils often begin by portraying the upper part of the figure and end up at the bottom. In our case study we have noticed evident differences at visual art and design strategies in terms of depicting the human figure and so we have answered to the research question.

The awareness of different approaches to carrying out the same art work assignments and different visual art and design strategies among pupils is essential for high-quality teaching. Each pupil performs the same art work assignment in his or her own individual way according to his or her own visual art and design strategies. For some these are constant, while for others they are based upon the artistic technique, choice of motif, etc. This difference in approach to carrying out the same art work assignments is enriching pedagogical practice. It is important that teachers recognize these differences and also encourage them in their pedagogical practice.

REFERENCES

- Cenčič M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela*. Ljubljana, PeF.
- Duh M. (2009). *Likovno-oblikovne strategije predšolske djece*. Znanstvena monografija: Interdisciplinarni pristup ucenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta. UF Rjeka, PeF Maribor, 85-97.
- Duh, M., Slatinšek-Mlakar, A. (2012). *Individual approaches to the creation of artwork in primary school students*. Metodički obzori 7 št.1 str. 31-46.
- Duh, M., Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Gerlovič, A., Gregorač, I. (1976). *Likovni pouk otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga
- Jakubin, G. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odojal*. Rijeka: Hofbauer p.o.
- Kukman, K. (2007). *Razumevanje otroškega likovnega jezika*. EDUCA, XVI, 4/5, 5-11.
- Lichtman, M (2009). *Qualitative Research in Education. A user's Guide*. Edition 2. Thousand Oaks, London, Sage Publications.
- Marjanovic Umek L., Lešnik Musek P. (2001). *Otroška risba*. V: Marjanovic Umek L., Zupancic M. (2001). *Razvojna psihologija: Izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo
- Marjanovič Umek, L., Zupančič M. (2011). *Otroška risba*. V: Marjanovič Umek, L., Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana, VŠ za socialno delo.
- O'Farrell, L; Meban, M (2003). *Arts Education and Instrumental Outcomes: A Introduction to Research Methods*, UNESCO. (pridobljeno 3.2.2014)
http://portal.unesco.org/culture/es/files/22202/10911069663ofarrell_meban.pdf/ofarrell_l_meban.pdf
- Peez, G. (2006). *Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis*. München; Kopaed.
- Ragin, C. C. (2007). *Družboslovno raziskovanje. Enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana, FDV.
- Sagadin J. (1991b). *Študija primera*. Sodobna pedagogika, letnik 40, 9/10, 465-472.
- Schrader, W. (2000). *Die sinnerfüllte Kinderzeichnung von innen begriffen*. Hohengehren, Schneider Verlag.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

- Vrlič, T. (1999). *Vloga barvnih odnosov v razvoju likovnega izražanja*. Panika, 4, 2, str. 26-28.
- Zupančič, M. (2011). *Razvojna psihologija: Izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Koautori su dali Izjavo o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Anita Bowen

Dr.sc. **Jerneja Herzog**
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Maribor, Slovenia
jerneja.herzog@uni-mb.si

Mišela Jeza, prof.
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Maribor, Slovenja
mischela.jeza@gmail.com

IDENTIFIKACIJA LIKOVNIH TALENATA NA RAZREDNOM STUPNJU OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak

Autori u članku opisu karakteristike nadarenih učenika, uzroke za školsko neuspješne darovite učenike i ulogu učitelja na tom području. Ta se u suvremenoj nastavi ogleda u radu s darovitim učenicima. Važno je da učitelj dobije odgovarajuća znanja za rad s darovitim učenicima, da je motiviran, kreativan, fleksibilan, iskren, samouvjeren, profesionalno obrazovani i voljan raditi sa nadarenima. Studija predstavlja identifikaciju likovne nadarenosti učenika sa strane učitelja i sa strane likovne struke. Rezultati su pokazali da nastavnici nemaju svih potrebnih znanja za objektivno prepoznavanje likovnih talenata.

Ključne riječi: likovni talent, prostorne sposobnosti, identifikacije likovnih talenata, kreativnost

RECOGNISING ARTISTICALLY GIFTED STUDENTS AT LOWER PRIMARY SCHOOL LEVEL

Abstract

In the article, the authors present the characteristics of gifted and talented students, reasons for poorer school performance of gifted students and the role of the teacher in this field. In modern education, this role also encompasses work with gifted students. It is important for teachers to acquire the corresponding knowledge, to be motivated, creative, flexible, fair, confident, professionally qualified and willing to work with gifted students. The study looks into how artistically gifted students are recognised by lower primary school teachers and the professional field of visual arts. The study results have shown that teachers do not have all the required knowledge to objectively recognise students' artistic talent.

Key words: artistic talent, spatial skills, recognising artistic talent, creativity

INTRODUCTION

These days, methods of recognizing and working with talented young people differ and are more systematic than in the past (Bela knjiga, 1995). In years 1999/2000 the Council of Experts Republic of Slovenia accepted the Concept of discovering and working with talented young students in nine-year primary School. That concept holds all the basics for working with such students in nine-year primary School (Bezić, 2001). Multiple researchers were trying to define the terms “gifted” and “talented”, some of them with the theoretical differences. Jones (2003) states two different authors view on the matter. First is Foster (1981, prav tam), who says that there exists two main views: there is no difference between the “gifted” and the “talented” one, and the second view is, that the phrase “gifted” is used for

those, who show extraordinary intellectual and academic abilities, while the word “talented” is used for those, who have skills in creativity and sports (Gagne, 1985, *ibid*).

Gifted is the term that was used in the past by the teachers when they discovered a brilliant student. That is a special property that is not common for everyone. Although the appearance of the gifted ones is not any different from the others, but their inner structure and dynamic personality is totally different (Jurman, 2004). Čudina Obradović is saying that there is no actual argument on who is gifted and who is not. Child, who is gifted can this gift develop further, although it is not necessary that it stays gifted, when a child grows up. Since not all are gifted from their childhood, as many of the adult artists (Čudina - Obradović, 1991). Freeman has the same opinion, he is saying that there is more than hounded definitions about being gifted, and they are mostly based on developed psychological constricts like intelligence and creativity.

Terman was the first one, who defined “being gifted” with high level of intelligence. His criterion was the IQ of 140 and more (Jurman, 2004). Nagel says that the “gifted” are different from all the other students, because they stand out in thinking and the development of their peers. The child's talent is reflected in various areas such as general intellectual, artistic, psychomotor, and social talents (Nagel, 1987). Čudina Obradovic (1991) indicates that the main feature of the “gifted” one is being unusual and exceptional. While Cropley (1995) points out that in recent times the definition of giftedness include, in addition to School achievements, also extra-curricular school work. George (1997) points out that gifted children have the ability to search for new answers to the questions that have special needs and special problems, but not all.

Von Krafft (2008) believes that talent is innate tendency or ability, which explains why someone achieves above-average results in the scientific, practical or artistic field. "According to Korenovi definition, being gifted is a unique set of properties that enable the individual productively or reproductively achieved above-average success in one or more areas of human activity." (Jurman, 2004, p. 149). There are many more different definitions of giftedness, so it's good that every teacher develops its own definition. We have to keep in mind that every teacher has to develop its own approach how to work with the talented young people. Gifted pupils are individuals who have developed mental abilities and above-average natural (innate) ability and above-average potential abilities. They achieve above-average long-term results and their IQ between hundred and two hundred best in the homogeneous group of thousands of students. Gifted are often special people, loners and independent people (George, 1997). "Some students with above average ability attract attention, they seem strange and special to the teachers, because once their activity is bursting, but sometimes they are dreamy and absent, and then again they express their dissatisfaction with the slow pace while working in the class." (Blazic, 1994, p. 56). Characteristics of gifted students are evident in many areas of personality, which will be summarized from Škufca 2003:

Mental - cognitive area

Gifted students developed divergent and logical thinking. They are very fast and effective in detecting cause-effect relationships between objects and phenomena. They are creative when it comes to solving problems of life situations. They are able to connect practical with abstract empirical and theoretical. They have a lush and unusual imagination and a good memory. They are capable of precise observation and have a sense of humor.

Learning - performance- area

Talented should be well versed. They feature a large academic performance. They love to read and start to use broad and in-depth vocabulary very early. They have a desire to learn and experience something new. Their language is rich and smooth. They are eager to communicate, wonder and ask new questions. They are able to read early in their childhood. They read faster than their peers. They are interested in various activities such as dancing, singing, music, dramatization and literature.

Motivational area

Gifted are capable to face the problem and they look for new solutions to a given problem. They are very curious, asking a lot and require specific answers. They enjoy in their achievements and they are very persistent. They often complement the teacher, and want to be given more difficult problems, where more reflection is needed. They get bored with easier tasks and are not satisfied with the simple and obvious solution. To work more effectively, they have to be extra motivated by their teacher.

Social-emotional area

Gifted are known as special people, individualistic and often inflexible. Many are impatient when they speak with their peers because they do not keep up with their fast contrivances and thoughts. So they prefer to seek the friendship with equally capable to them. They have the ability to manage and are often leaders of the group. They are independent and have a sense of organization. They have high self-esteem as well as self-confidence, which is more evident in intellectual than in social terms (Bezić 2001; summarized from Škufca, 2003, p. 483).

Due to their exceptional intellectual and creative abilities, the gifted students are exposed to severe pressure at school and at home. Underachievement of pupils can be influenced by many factors. Usually the students work failure is connected to not having enough studying habits. This can occur when children come from socially and culturally disadvantaged backgrounds, where there is a lack of discipline (Geršak, 2003). Bezić (2001) points on some of the unsuccessfully gifted students personality traits, which hinder us in identifying and promoting appropriate development of the talent. The features are as follows: disinterest in school, fear of asking, low self-esteem, lack of confidence, poor attention, and hyperactivity, emotional and social immaturity. "A lot of evidence shows that gifted students who are not identified and are not approached with special attention to their needs, usually become concerned and disappointed about the school and thus become ineffective and problematic" (Sisk , 1998, in Mills, 1992, p. 156). It is known that gifted and talented children do not

experience any more problems than other children, but there are several factors, that indicate, that those individuals are exposed to a bigger risk of behavioral and emotional disorders. These are uneven development, unrealistic expectations from their parents and teachers, including excessive and inappropriate praise, a mismatch between the child's ability and learning environment and problems with peers (Morawski, Sanders, 2008).

It is required to provide a safe home environment for the student, which will give him the opportunity to fully develop. Parents should be interested in the activities for the gifted child, whom they have to trust and provide assistance when needed. Gifted students have the need for complex learning challenges, so they must be able to work independently as well in the group (Geršak, 2003).

Although not much is known about the education of gifted and talented pupils, individual study and interaction with parents indicate that they need help with upbringing their children, not only with school obligations but also in other aspects of parenting. The study indicates that gifted and talented students have a lot of the problems with their peers (better be understood by adults), this problem is specific for them, and it can be associated with uneven development, a sense of otherness or lack of common interests and opportunities with other students. These can be seen as different, and commonly labeled as "nerds" or "teacher's favorites". Such markings can lead to problems with the interaction and as well to the isolation and bullying (Morawski, Sanders, 2008).

The teacher`s task is to motivate the student and make him know that he belongs to the class, and making sure to include the talented student among others students. Many children are talented, but they are not successful in school, but they are usually more successful in other activities, for example in extracurricular activities (Geršak, 2003). Teachers must be adequately trained, and they should also participate in extra trainings, how to work with gifted students. Gifted pupils are the ones, who need more attention, and use different methods to work with them (Ferbežer, 1998). Gifted children are often hypersensitive, which can have a negative impact on their relationships with loved ones. Certain have an incredible imagination, which can present great difficulties in school or social environment. These children are also very emotional and very dependent on a specific person, but when rejected they can become depressed. Many children fear their own failure and not reaching their own goals, because that makes them feel less valuable (Geršak, 2003).

Not only the parents have an important part in the upbringing the gifted children, but as well their teachers. They have the opportunity to observe the student every day in a variety of situations in school. So they can notice the students who stand out from their peers in the musical expression, artistic creativity, who has a rich vocabulary that can easily accept a variety of information and have deeper knowledge in one or more areas, as the prescribed curriculum (Ferbežer, 1998). Nagel thinks that teacher should encourage and help talented students, so that they will develop a positive image of themselves, they will learn more about their talents. It is important that teachers look at the each student as an individual and measure their abilities separately and *not* as the class average. Especially talented should be provided

with their own ideas and tips. They should be encouraged to do the independent, systematic work, and be encouraged with their hobbies and creativity (Nagel, 1987).

The teacher's role in discovering and encouraging young talented students is irreplaceable. Teachers are aware of the responsibility of working with talented students. It is important to follow the professional development, because only the necessary knowledge and innovation in their work will handle all the demanding tasks. Teachers are the one who should provide the best atmosphere in the classroom.

METHODOLOGY

The empirical study was to examine the artworks of students 5th grade in relation to the recognition of artistic talent. For the research we asked following questions: *How successful were the teachers in identifying gifted students? (RC 1) How many of the selected pupils are showing signs of artistic talent? (RC 2) How many students are conditionally gifted? (RC- 3)*

Collecting of the pupils' work was conducted from November 2012 to February 2013. The research sample represented a total of 25 pupils, age 11. Participants in the research were three Primary Schools from Drava Statistical Region in Slovenia. In total, we collected 76 artworks. In this paper we will present two art product from two schoolgirls (A and B), who do not reach standards of talented students, but teachers recognized them as a talented art students. Pupils' work was divided into three groups, first group presented a lot of properties of a talented art student, second group presented only few visible properties of a talented art student and the third group which has shown no art talented students.

Table 1: Collected data in relation to the talent in selected works of art.

Primary school	GIFTED	CONDITIONALLY GIFTED	NO TALENT	TALENTED
Primary School A	0	4	28	32
Primary School B	0	6	24	30
Primary School C	0	2	12	14
All together	0	12	69	76

Table (Table 1) shows that we do not have a single work of art from which we could assume or recognize a gifted student. There were 12 works of art, which were recognized as work of a conditionally talented student, 69 works of art were recognized as work of no talented student, and 76 works of art were recognized as work of a talented student.

RESULTS AND DISCUSSION

Every single art product had held information of his creator's sex, age and details of fine art. However the art work was interpreted by the signs of artistic talent, creativity, and considering the students' knowledge of art theory. Fine work has been valued according to the learner's compliance of the art theory and in-depth guides in art product. We determined the level of creativity in each art work Creativity was determined with the help of specific factors

technical and as well theoretical knowledge of each student. Based on these criteria, we wanted to determine whether the students were identified properly.

Below we represent the art works by two schoolgirls, which were recognized as talented by their teacher.



Figure 1: Girl A (11 years). Technique: Pencil.

The group, which showed very few visible properties of work made by art talented students included the schoolgirls (Girl A) drawing (Figure 1). Figure 1 shows a drawing of a sad girl. Details are shown detailed and precisely. The space is well situated with the architecture in the background and two streets, which reflects the knowledge of central perspective. The figure is drawn in one direction, from the front. Shoulders and neck are recognizable. The face is depicted, but not with details. The process of creating artistic expression and artistic structures is visible. Flexible thinking and flexible implementation is fairly shown. We can recognize a variety of artistic ideas and diverse technical implementation. Artistic elements are good used and consistent. The art technique and experience is satisfied, it shows that the school girl is as any average student, she is capable to draw a figure with a lot of actual properties of a human being. The girl A does not show and special art talent.

The second drawing (Figure 2), work of another schoolgirl (Girl B), was placed into the second group, where we did not notice any art talent. The art work was made using ink technique.



Figure 2: Schoolgirl B (11 years). Technique: Ink.

Schoolgirl B presented the motive of the sea (Figure 2). Details are detailed and accurately displayed. Elements are classified according to content. The area is not shown properly. In the distance we can see that the sky is implied. We can see that template was used when drawing the sun and the palm.

Depending on the girl's final work we can determinate that the crating process and composition are satisfying. Presence of flexible thinking and flexibility in implementation are minimal. The level of artistic ideas is average as well as technical diversity. It is shown that the schoolgirl is an average student, and at this level of maturity she is capable to draw figures with few details. Elements of taste and visual sensibility are minimalistic. Individuality is barely shown and recognized, expressive value and individual handwriting is minimal. We cannot recognize any signs of this girl being gifted or talented.

CONCLUSION

We found out that a lot of students are creative, but this is far from the only category that could be said to be a gifted student in the artistic field. Probably there are many students who are creative and talented, but were overlooked. As well, according to the reasoning and identification of students, who are artistically talented, the teachers were not the reliable in recognizing the talent, because they do not notice enough satisfactory evidence of giftedness. Also, we can raise the question, how many pupils were passed, how many of them have therefore not been detected/recognized.

On the question of how teachers were successful in identifying gifted students, we got the answer that their identification is not good enough. From a total of eight pupils there were not even one recognized as talented, that is why we can claim that the teacher evaluation was poor.

Second question was asking, how much of the selected pupils shows signs of artistic talent. They have recognized three students with signs of artistic talent. For these students, we can say that the teachers recognized their artistic talent.

With the last question asking, how many students are conditionally gifted, there were five pupils recognized with some signs of artistic talent. For these students we may assume that their art sense will become stronger, but it depends on the proper teacher guidance and on their choice in their career path.

We believe that most of the teachers (teaching from grade 1 to 4) are still not informed properly and that is why they are not capable to objectively recognize the artistic talented student or they are assume that they are talented in the art field just because they are successful in others areas of study, it may depend as well on their character and working habits.

LITERATURE

- Bezić, T., Brinar Huš, M., Marovt, M., Maleševic, T., Kričaj Korelc, B. in Bragato S. (2001). *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole: Modeli delovanja. Spodbudno vzgojno-učno okolje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V M. Blažič (Ur.), *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne zmožnosti* (str. 55-61). Novo Mesto: Pedagoška obzorja
- Čudina - Abradović. M. (1991). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Šolska knjiga.
- Ferbežer, I. (1998). Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. V T. Bezić (UR.), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo* (str. 33-66). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Geršak, S. (2003). Učno neuspešno nadarjeni učenci. V *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. (str. 193–200). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
- Jeriček, H. (2003). Nadarjenost – privilegij ali breme? V *Nadarjeni med teorijo in prakso*. (str. 92–100). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
- Jones, W. Timothy. (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational&Child Psychology*, vol. 13, no. 2, 44-66.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mills, J. C. (1992). Academically Talented Children: The Case for Early Identification and Nurturance. *Pediatrics*, vol. 89, no. 1, 156-157.
- Morawska, A., Sanders, R., M. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 2008; 42:819-827
- Nagel, W. (1987). *Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Von Krafft, T. in Semke, E. (2005). *Odkrijmo in razvijmo otrokovo nadarjenost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Koautori su dali Izjavo o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Maja Meklin

Dr.sc. **Bernadin Ibrahimpašić**, vanr. prof.
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
Bihać, BiH
bernadin@bih.net.ba

ZLATNI OMJER U NASTAVI U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI

Sažetak

U osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju postoji potreba za što čvršćim povezivanjem nastavnih oblasti, kako unutar jednog, tako i među različitim nastavnim predmetima. Povezivanjem sadržaja nastavnih predmeta objedinjuju se i motivi za njihovo savladavanje. Zlatni omjer (zlatna sredina, zlatni rez, Božija proporcija, zlatni broj, itd.) je specijalan broj koji se dobije dijeljenjem duži na dva dijela, tako da se duži dio prema kraćem odnosi kao cijela duž prema dužem dijelu. Zlatni omjer se pojavljuje u mnogim oblastima prirode i nauke, kao što su umjetnost, arhitektura, anatomija, biologija, matematika, itd. Pronalazimo ga u broju latica cvjetova, u rasporedu sjemenki, u izgledu ananasa, kod šiškarki bora, pri grananju drveća, u školjkama, u spiralnim galaksijama, kod uragana, kod tijela čovjeka i životinja, kod molekula DNK, te kod da Vinčijevog Vitruvijevog čovjeka i Mona Lise. Također postoji posebna veza između zlatnog omjera i Fibonačijevih brojeva, koji su dobili ime po Leonardu od Pise (1170 - 1250) poznatog po imenu Fibonači.

Ključne riječi: Zlatni omjer, Fibonačijevi brojevi

THE GOLDEN RATIO IN TEACHING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

Abstract

Teaching in primary and secondary school is in need of a sound networking of teaching fields both within each subject, and also, among various subjects. This is one of the most effective current strategies in education. The Golden ratio (golden mean, golden section, divine proportion, golden number, etc.) is a special number found by dividing a line into two parts so that the longer part divided by the smaller part is also equal to the whole length divided by the longer part. The Golden ratio also appears in many forms of nature and science, such as art, architecture, sculpture, anatomy, biology, mathematics, etc. Some unexpected places include: flower petals, seed heads, pinecones, tree branches, shells, spiral galaxies, hurricanes, fingers, animal bodies, DNA molecules, Great Pyramid of Giza, da Vinci's Vitruvian Man and the Mona Lisa. There is a special relationship between the Golden ratio and Fibonacci numbers. The Fibonacci numbers is named after Leonardo of Pisa (1170 – 1250), who known as Fibonacci.

Key words: Golden ratio, Fibonacci numbers

Interdisciplinarna nastava i transfer znanja

Učenje se smatra kao aktivnost koja dovodi do promjena u ponašanju ili preciznije rečeno imamo da se učenje javlja kao proces relativno trajnih promjena pojedinca nastalih tokom obavljanja novih aktivnosti a koje se očituju u njegovom izmijenjenom načinu ponašanja. Obavljajući aktivnost učenja tokom cijelog života, čovjek mijenja i sebe i svoju okolinu. Čovjek može učiti sam, ali i na temelju tuđih iskustava. Treba napomenuti da se učenje ne javlja samo u periodu školovanja i sistemskog pripremanja za životni poziv, iako treba istaknuti da je to period čovjekovog najintenzivnijeg učenja. Škola je u dosadašnjem razvoju ljudskog društva bila jedan od glavnih puteva sticanja znanja i obrazovanja. Kako se društvo razvijalo, pred njom su bili postavljeni sve različiti i složeniji zadaci. Potrebe za znanjem rastu, možemo čak reći, eksponencijalno. Nastavom, kao organizovanim sistemom

odgoja i obrazovanja, mora se reagovati u svijetu promjena, alternativa i pluralizma. U postojećoj nastavnoj praksi nedostaje jaka i motivirajuća teorijska orijentacija. Još nisu pronađeni prikladni putevi da se postojeća teorijska saznanja pretoče u stvaralačku nastavnu praksu. Već i sama sadašnjost, a pogotovo budućnost, će obrazovanje sve više i više usmjeravati na učenje metoda i načina pomoću kojih se dolazi do određenih činjenica i zakonitosti. Obrazovne institucije moraju biti u mogućnosti da daju široka temeljna i prilagodljiva znanja s velikim i otvorenim mogućnostima njegovog transfera. Kadrovi moraju biti takvog profila da mogu udovoljiti takvim zahtjevima. Moraju biti široko obrazovani i pripremljeni za stalne promjene.

U današnje vrijeme se pedagoška praksa susreće s nizom pojmova koji do sada nisu u potpunosti detaljno razjašnjeni, niti pojmovno niti teoretski. U većini tih pojmova se kao ključna riječ pojavljuje interakcija, koju možemo shvatiti kao akciju između dviju osoba, grupa ili stvari. Tako imamo pojmove kao što su interaktivno učenje i interaktivna nastava, zatim interaktivni metodi i postupci. Mnogi autori smatraju da se dosadašnje obrazovanje prvenstveno bavilo znanjem a zanemarivalo interakciju. Kako u svojoj osnovi interakcija podrazumijeva komunikaciju, to ovakav način rada tjera sve učesnike u obrazovnom procesu na razvijanje savremenijih, fleksibilnijih i kreativnijih modela nastave, koji su nužna posljedica ali preduslov neophodne komunikacije. U analizi interakcije se može pristupiti s više aspekata, ali posebno treba istaknuti kognitivni, emocionalni, ciljni i djelatni. Sve to nam daje osnovu da zaključimo da interaktivno učenje podržava optimalni razvoj djeteta.

U istraživanjima vezanim za pojam učenja, istraživače je zanimao odgovor na pitanje o mogućem uticaju prethodno usvojenih znanja na nova učenja. Pojavu kada znanja stečena u ranijem učenju olakšavaju i ubrzavaju procese sticanja novih znanja nazvali su transferom učenja, dok su pojavu kada prethodna znanja otežavaju i usporavaju proces sticanja novih znanja nazvali negativnim transferom ili interferencijom.

U vezi s transferom se može govoriti o njegovim dvjema vrstama, i to specifičnom ili vertikalnom i opštem ili lateralnom. Specifični transfer je moguć u učenju onih sadržaja i školskih predmeta koji imaju izrazitu hijerarhijsku strukturu gradiva, kao što su matematika, strani jezici i predmeti iz prirodnih nauka. Postupnost u učenju najprije elementarnih znanja uslovljava pojavu transfera pri usvajanju složenijih znanja višeg nivoa. Opšti transfer se odnosi na prenošenje znanja među bliskim područjima ili školskim predmetima. U samostalnom učenju kao i u školskom podučavanju neophodno je stvarati uslove za pojavu transfera, jer se time olakšava i ubrzava proces usvajanja. Jedan od osnovnih uslova je da se sadržaji učenja usvajaju s razumijevanjem. Jedino učeći na taj način će biti moguće u prethodno naučenim sadržajima nalaziti komponente i generalizacije koje su slične i koje se mogu upotrijebiti u aktuelnom učenju. Time će i proces aktuelnog učenja biti uspješniji. Također, u školskom podučavanju je nastavnik dužan pri prijelazu na novu temu upozoriti učenike, ne samo na sve sličnosti koje aktuelna građa ima s već prijeđenim i usvojenim sadržajima, nego i na njihove bitne sadržajne razlike. To će pomoći učenicima da u novom učenju brže i učinkovitije napreduju. Osim toga, treba istaknuti da saznanja o transferu imaju u edukacijskoj praksi i širu upotrebu. Tu se posebno misli na situacije planiranja i

programiranja različitih oblika, kako opšteg tako i profesionalnog podučavanja, kao i na situacije vezane za kompletan sistem edukacije i obrazovanja na različitim nivoima školovanja (Grgin, 1997).

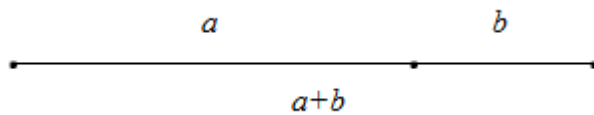
Galovej (Galloway, 1976) iznosi mišljenje o tri dimenzije transfera, za koje on smatra da su međusobno zavisne. Prvu dimenziju čini saznanje da je transfer (bilo pozitivni ili negativni) moguć, ne samo na kognitivnom, već i na afektivnom i psihomotoričkom području. Drugu dimenziju transfera određuje činjenica da prethodno usvojeni sadržaji u svim spomenutim područjima mogu olakšavati i ubrzavati, ali i otežavati i usporavati proces učenja novih sadržaja, što odgovara pozitivnom, odnosno negativnom transferu. Treću dimenziju predstavljaju njegove vrste, kao i to da li je transfer planiran i očekivan ili je slučajan.

U modernom planiranju i izvođenju nastave, jedan od puteva ka kvalitetnijoj i savremenijoj nastavi je mjesečno timsko planiranje nastave na sjednicama razrednih vijeća. Timsko planiranje se provodi na način da se iznese planirani sadržaj svakog predmeta za idući mjesec. Na osnovu planiranih sadržaja planiraju se moguće poveznice među predmetima kroz korelaciju i integraciju. Ako u dva predmeta postoje slični sadržaji, onda su ta dva predmeta u korelaciji i nastavnici mogu učenicima naglasiti da sličan sadržaj uče i u tom drugom predmetu. Na taj način je učenicima gradivo iz različitih predmeta smislenije i lakše ga povežu. Korelacija (suodnos) moguća je i unutar jednog predmeta i između različitih predmeta. Osim toga mogu se korelirati predmeti u istom, ali i među različitim razredima. U planiranju nastave može se ići i korak dalje. Neki sadržaji se mogu i integrirati. Integracija se odnosi na spajanje različitih dijelova u jednu cjelinu. To znači da se kod integracije više predmeta dogovara jedna zajednička tema oko koje se ti predmeti povezuju. Na kraju planiranja i programiranja se izrađuje tzv. "mentalna mapa" za sljedeći mjesec na kojoj se prikazuje sadržaj sviju predmeta te sve integracije i korelacije. Kao središte na mentalnoj mapi nalazi se "središnji pojam" koji predstavlja korelaciju i/ili integraciju u tom mjesecu. Središnji pojam može proizaći iz nastavnih sadržaja za idući mjesec ili se može zadati vezano na neki događaj ili datum koji se želi obilježiti kroz razne predmete. Te se "mentalne mape" stavljaju na vidljivo mjesto kako bi učenici, nastavnici, roditelji i svi ostali zainteresirani mogli na jednom mjestu vidjeti što će koji razred učiti u narednom mjesecu.

Kako korelacija omogućava funkcionalno povezivanje građe različitih predmeta u jedinstven nastavni proces obrazovanja i vaspitanja, ali i povezivanje sadržaja u okviru jednog predmeta, to se nastavnik, tokom pripreme za određenu nastavnu jединicu, opredjeljuje za oblik, metodu rada i nastavna sredstva uz pomoć kojih će na najbolji način realizovati postavljene ciljeve. Didaktički zahtjev za korelacijom nastavnih sadržaja posmatranog predmeta i ostalih predmeta se rješava saradnjom nastavnika odgovarajućih predmeta.

Spomenuta međupredmetna korelacija, koja se vrlo često naziva i interdisciplinarnost traži poseban angažman i nastavnika i učenika. Takva nastava kod nastavnika pretpostavlja njihovu motiviranost i spremnost na otvorenu komunikaciju i saradnju. Ta saradnja se očituje i na relaciji nastavnik – učenik, ali i na relaciji nastavnik – nastavnik. Iako nije nužno, ipak interdisciplinarnost na nekim časovima zahtijeva prisutnost dva ili više nastavnika, što

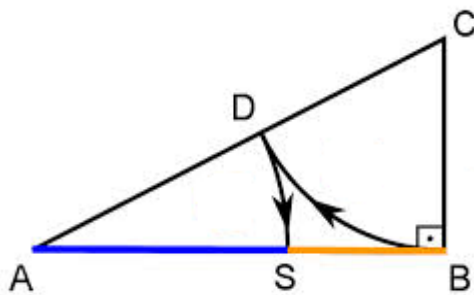
učenicima pruža mogućnost dobijanja informacija iz više izvora odjednom. To im daje mogućnost da povezuju znanje uz veće razumijevanje i primjenjivost naučenog, te da uspoređuju i vrednuju dobijene informacije a samim tim i lakše uče.



Također na svom primjeru i primjeru drugih uče surađivati.

Zlatni rez

U matematici, i ne samo matematici nego i u umjetnosti i u mnogim drugim sferama ljudskog života, pojavljuje se pojam zlatnog reza (zlatnog omjera, zlatne sredine, zlatnog broja). To je kompozicijski zakon u kojem se veći dio prema manjem odnosi kao ukupno prema većem. Preciznije rečeno, ukoliko duž želimo podijeliti na dva dijela tako da se dužina dužeg dijela prema dužini kraćeg odnosi kao dužina cijele duži prema dužini dužeg dijela, takav broj, tj. omjer, se naziva zlatni omjer (omjer zlatnog reza). Taj iracionalan broj (omjer) je matematička konstanta i označavamo ga s φ . Oznaku je 1909. godine predložio američki



matematičar Mark Barr u čast starogrčkom kiparu, slikaru i arhitekti Fidiji (Phidias, 480–430. god. pr.n.e.), koji je predvodio izgradnju Partenona (najpoznatija preostala građevina antičke Grčke) i koji je koristio zlatni omjer. Označimo li dužinu dužeg dijela s a , a dužinu kraćeg dijela s b , tada je

$$\frac{a}{b} = \frac{a+b}{a} = \varphi = \frac{1+\sqrt{5}}{2} \approx 1,6180339887.$$

Klasični postupak za podjelu duži u zlatnom omjeru je sljedeći.

1. Na duži \overline{AB} u tački B se konstruiše normala \overline{BC} dužine pola udaljenosti između tačaka A i B .
2. Oko C se konstruiše kružnica poluprečnika $|\overline{BC}|$ i njen presjek s duži \overline{AC} se označi s D .
3. Oko A se konstruiše kružnica poluprečnika $|\overline{AD}|$ i njen presjek s duži \overline{AB} označi sa S . Tačka S dijeli duž \overline{AB} u zlatnom omjeru.

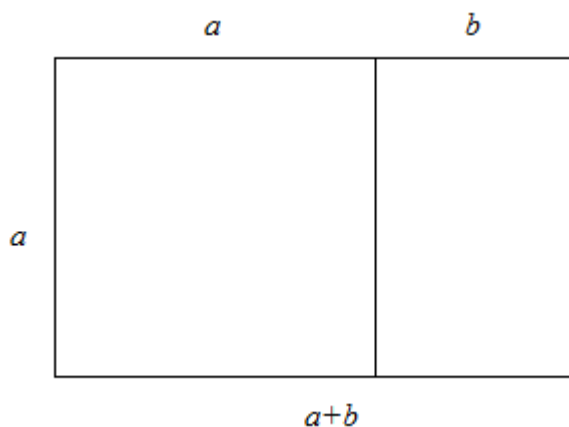
Još jedan metod koji se u praksi koristi kada želimo nešto podijeliti u zlatnom omjeru je metod koji koristi Fibonačijeve brojeve. Ime su dobili po Leonardu od Pise (oko 1170–1250., poznat pod imenom Fibonacci), jednom od najtalentiranijih matematičara srednjeg vijeka, koji je raširio upotrebu arapskih cifara u Europi. To ime im je dao francuski matematičar Eduard Lukas (Edouard Lucas, 1842–1891.) koji je i najzaslužniji za njihovo sistematsko proučavanje. Fibonačijevi brojevi su članovi niza prirodnih brojeva 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, ... koji se formira na način da su prva dva člana brojevi 1, a da se svaki sljedeći dobija kao zbir dva prethodna. Preciznije rečeno, to su brojevi definirani rekursivnom relacijom oblika $F_{n+2} = F_{n+1} + F_n$, $F_1 = 1$, $F_2 = 1$, $n \geq 1$. Veza između Fibonačijevih brojeva i zlatnog omjera dolazi iz činjenice da je broj F_{n+1} najbliži cijeli broj broju φF_n . Tako se broj φ može

po volji tačno aproksimirati razlomcima oblika F_{n+1}/F_n . Preciznije, imamo da omjeri susjednih Fibonačijevih brojeva

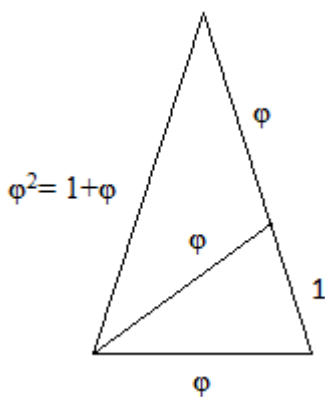
$$\frac{2}{1}, \frac{3}{2}, \frac{5}{3}, \frac{8}{5}, \frac{13}{8}, \frac{21}{13}, \frac{34}{21}, \frac{55}{34}, \frac{89}{55}, \frac{144}{89}, \frac{233}{144}, \dots$$

predstavljaju najbolje moguće racionalne aproksimacije iracionalnog broja φ . Krenuvši od razlomka $2/1$, svaki sljedeći se na brojevnoj pravoj nalazi s druge strane broja φ i svaki sljedeći mu je sve bliže i bliže. Tako se broj $144/89 \approx 1.6179775281$, za koji vrijedi da je $\frac{144}{89} - \varphi < 0.0000565$, smatra dovoljno dobrom aproksimacijom za većinu primjena u praksi. U skladu s navedenim, u praksi kada nešto želimo podijeliti u zlatnom omjeru, to podijelimo npr. na 13 jednakih dijelova a zatim to podijelimo u omjeru 8:5. Ako želimo bolju aproksimaciju, onda dijelimo na 21 jednak dio i to podijelimo u omjeru 13:8. Što nam je potrebija veće preciznost, to idemo sve dalje i dalje.

Uz pojam zlatnog omjera se direktno vežu još dva geometrijska pojma, koja su se kroz historiju često primjenjivala u mnogim sferama ljudskog života. To su zlatni pravougaonik i zlatni trougao.



Zlatni pravougaonik je pravougaonik u kojem je odnos duže i kraće stranice jednak zlatnom rezu φ . Jedna od osobina takvog pravougaonika je da se on jednom paralelom s kraćom stranicom može podijeliti na kvadrat i još jedan zlatni pravougaonik. Drugim riječima, ako imamo zlatni pravougaonik s dužom stranicom a i kraćom stranicom b , onda dodajući mu kvadrat stranice a ponovo dobijamo zlatni pravougaonik s dužom stranicom $a + b$ i kraćom stranicom a .



Osim zlatnog pravougaonika, kojeg su umjetnici i arhitekta koristili i koriste iz estetskih razloga, umjetnici koriste i zlatni trougao. To je jednakokraki trougao kod kojeg je omjer dužine kraka i osnovice jednak zlatnom omjeru φ . To je jedinstveni trougao čiji su unutrašnji uglovi u omjeru 2:2:1 ($72^\circ:72^\circ:36^\circ$). Još jedna osobina zlatnog trougla je da simetrala ugla na osnovici dijeli dani zlatni trougao na dva jednakokraka trougla, od kojih je jedan također zlatni, a drugi je takav da mu je omjer osnovice i kraka jednak zlatnom omjeru (osnovica mu je najduža stranica, a unutrašnji uglovi su mu u omjeru 1:1:3 ($36^\circ:36^\circ:108^\circ$)).

Treba također napomenuti da je svaki krak pravilne zvijezde petokrake jedan zlatni trougao.

Primjena zlatnog omjera i Fibonaccijevih brojeva u interdisciplinarnoj nastavi

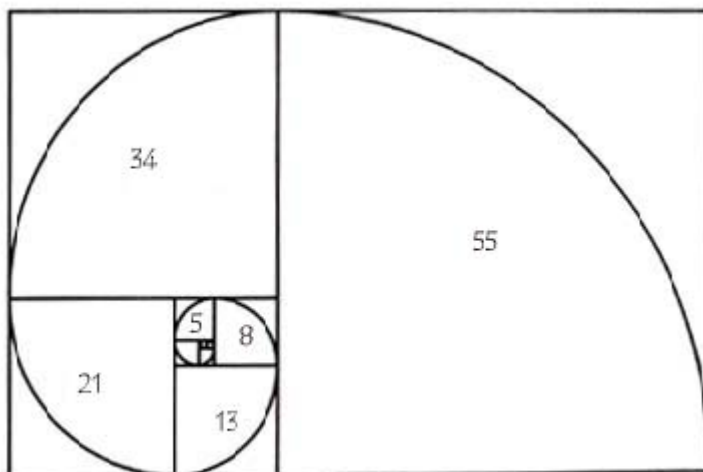
Pojam zlatnog omjera, a samim tim i Fibonačijevih brojeva, je vrlo pogodan za izvođenje nastave na način da se povezuje više nastavnih oblasti, kako u horizontalnom smislu, gdje dolazi do povezivanja nastave iz matematike s nastavom fizike, historije, kako likovne tako i muzičke umjetnosti, arhitekture te skoro svih dijelova biologije, tako i u vertikalnom smislu gdje se vrši povezivanje različitih nastavnih oblasti unutar same matematike.

Najkasnije od renesanse, mnogi umjetnici i arhitekta su nastojali svoje radove praviti prema pravilima zlatnog omjera, posebno koristeći formu zlatnog pravougaonika. Vjerovali su da je ovaj omjer estetski zadovoljavajući. U grčkoj arhitekturi je zlatni rez služio kao mjerilo za planiranje. Teorija zlatnog omjera je započela još u antičko doba, ali je procvat doživjela u renesansi, kada su umjetnici, matematičari, fizičari i astrolozi tražili savršenstvo u kompozicijama poznatih struktura. Grčki matematičar Euklid je prvi matematički izrazio zlatni omjer i u svojim „Elementima“ prvi dao njegovu definiciju. U pojašnjavanju veze između estetske ljepote i matematičkih odnosa treba istaknuti starorimskog arhitektu Vitruvija (Marcus Vitruvius Polio, rođen oko 80. god. pr.n.e., umro oko 15. god. pr.n.e.) i njegovo najpoznatije djelo „Deset knjiga o arhitekturi“, koje je nastalo kao sinteza ranijih radova brojnih autora, a iz kojeg je Leonardo da Vinči (Leonardo da Vinci, 1452–1519.) učio o proporcijama ljudskog tijela. Vitruvije je ucrtao ljudsko tijelo u kružnicu, iz čega je kao rezultat 1492. godine nastalo poznato djelo Leonarda da Vinčija pod nazivom „Vitruvijev čovjek“.

Ako ravninu popločavamo kvadratima čije su dužine stranica uzastopni Fibonačijevi brojevi onda se takvo popločavanje naziva Fibonačijevo. Ako sada posmatramo spiralu koja se dobija iscrtavanjem lukova koji spajaju suprotne vrhove kvadrata u Fibonačijavom popločavanju, ta se spirala naziva Fibonačijeva ili zlatna spirala. Jedan od najljepših primjera zlatne spirale je puž Nautilus. Ljudsko uho je također jedan primjer zlatne spirale.

Leonardova Mona Lisa obiluje zlatnim spiralama i pravougaonicima.

Mikelandelova Sveta familija je smještena u pet zlatnih trouglova koji su kraci zvjezde petokrake. Rembrantov autoportret je smješten u trougao čija visina dijeli osnovicu u zlatnom



omjeru. Stradivari je koristio zlatni rez pri konstrukciji i izradi svojih čuvenih violina. Omjer bočne visine Keopsove piramide i visine piramide jednak je zlatnom rezu. Zlatni omjer je korišten također u gradnji Partenona, Aje Sofije, Taj Mahala i drugih poznatih građevina, kako nekada tako i danas. Tako ga pronalazimo na zgradi UN u New Yorku i na CN tornju u Torontu.

Priroda koja nas okružuje obiluje zlatnim omjerima. U pčelinjoj košnici je omjer broja ženskih i muških pčela jednak zlatnom omjeru. Broj latica na cvijetu je uglavnom jednak nekom Fibonačijevom broju. Pogledamo li dozreli cvijet suncokreta vidimo da su sjemenke u njemu složene su u dva skupa spirala koje se uvijaju u suprotnim smjerovima. Ta dva broja spirala su dva uzastopna Fibonačijeva broja, i to uglavnom 34 i 55. Ako odozdo pogledamo šišarku bora, također primijetimo dva skupa suprotno uvrnutih spirala. Opet ta dva broja predstavljaju dva uzastopna Fibonačijeva broja. Ista je situacija s plodom ananasa koji je pokriven romboidnim pločicama koje su složene tako da čine dva skupa spirala uvrnutih u suprotnim smjerovima. I ponovo brojevi spirala predstavljaju dva uzastopna Fibonačijeva broja. I tu se priča ne završava. Takvih primjera ima mnogo.

Zlatni omjer se pojavljuje i kod čovjeka. Kompletno idealno ljudsko tijelo je u zlatnom omjeru. Omjeri dijelova tijela, raspored očiju, usta, nosa i ušiju na ljudskom licu su u zlatnom omjeru. Dužina članaka prstiju ljudske ruke odgovara zlatnom omjeru, kao i omjer dužine dlana i podlaktice. Širina i dužina molekule DNA su u zlatnom omjeru.

I u modernoj tehnologiji je prisutan zlatni omjer. U dimenzijama zlatnog pravougaonika je izrađen iPod i dizajniran Twitter. Kreditne kartice i osobna dokumenta se izrađuju u obliku zlatnog pravougaonika.

Zlatni pravougaonik ljudi koriste u svim sferama svog života i smatraju ga najugodnijim za ljudsko oko.

Literatura

Dujella, A. (2000). *Fibonacci brojevi*. Zagreb: HMD.

Galloway, C. (1976). *Psychology for Learning and Teaching*. New York: Mc Graw–Hill.

Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Ibrahimpaišić, B. (2012): *Fibonacci numbers used for connecting teaching units and the transfer of knowledge*, Theory and Practice of Connecting and Integrating in Teaching and Learning Process, 91 – 101.

Polya, G. (1956). *Kako ću riješiti matematički zadatak*. Zagreb: Školska knjiga.

Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R & S.

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

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Senka Ibrahimpaišić, prof.

Edin Tabak, prof.
KŠC „Sveti Pavao“ Zenica
Zenica, BiH
edin.tabak@gmail.com

Dr.sc. **Dževad Burgić**, doc.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
burgic_dz@yahoo.com

Dr.sc. **Edin Berberović**, doc.
Politehnički fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
eberberovic@mf.unze.ba

GEOGEBRA: DINAMIČKI MATEMATIČKI SOFTVER ZA NASTAVU I UČENJE

Sažetak

U ovom radu je prikazan program Geogebra i njegova primjena u nastavi matematike. Pokazani su osnovni elementi i karakteristike programa, ukazujući i na način izrade materijala potrebnih za nastavu. Cilj rada je da se program približi nastavnicima i studentima koji ga do sada nisu koristili i da se pokažu njegove prednosti za nastavnike i studente. U radu su navedene razlike između jednog sata nastave održanog na konvencionalni način, uz pomoć table i krede s jedne strane, i s druge strane uz pomoć softvera Geogebra. Pokazuje se da učenici mnogo bolje mogu da prate nastavu i shvataju kompleksnu materiju koja se predaje, ako im se približi kroz jedan prigodan vizualiziran način, gdje mogu uživo da prate i testiraju efekte dinamičke promjene parametara u trenutku njihovog mijenjanja, bez dodatnog utroška vremena na izvođenje rješenja koje se često pokazuje kao suvišno.

Ključne riječi: *Geogebra, nastava matematike, dinamička promjena*

GEOGEBRA: DYNAMIC MATHEMATICAL SOFTWARE FOR TEACHING AND LEARNING

Abstract

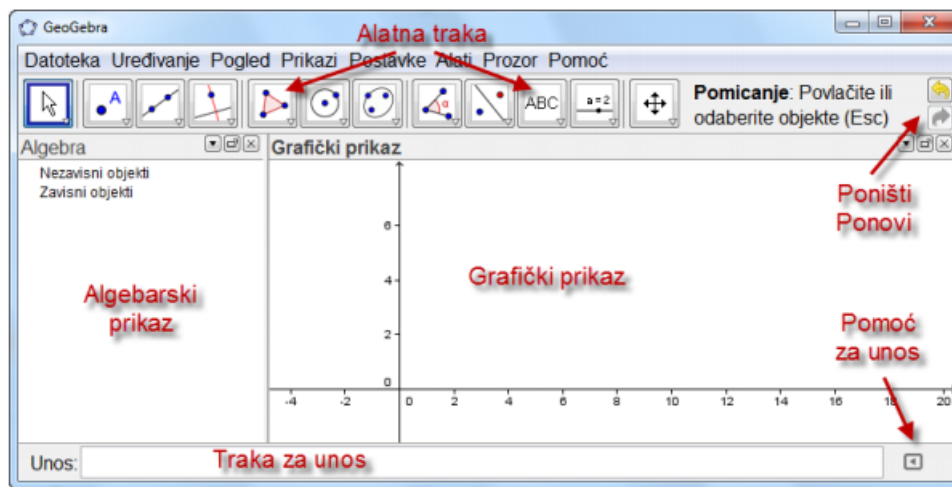
This paper presents the program Geogebra and its use in the mathematics course. Basic elements and characteristics of the program are shown, indicating the way in which teaching materials should be prepared. The subject of the paper is to bring the program closer to teachers and students who have not used it yet and to show its benefits for teachers and for students. Main differences are given between one teaching hour held in a conventional manner, using blackboard and school chalk on one side, and using the software Geogebra on the other. It is shown that students are able to much better follow the course and understand the complex material being taught, if it is brought to them through an appropriate visualized manner, where they can follow live and test the effects of the dynamic changes in parameters in the moment of their altering, without additional waste of time for deriving the solutions, which is often proven to be superfluous.

Key words: *Geogebra, mathematics course, dynamic change*

UVOD

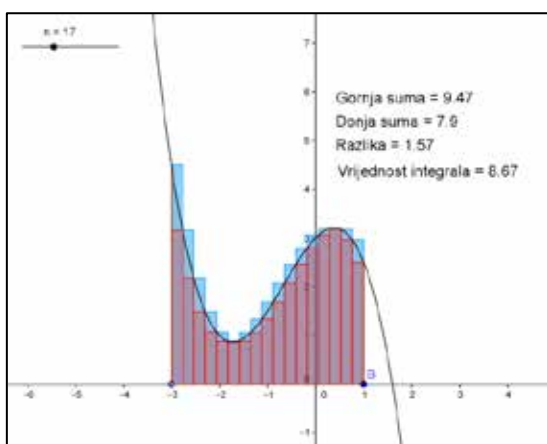
Geogebra predstavlja dinamički matematički softver za sve nivoe obrazovanja koja koriste aritmetiku, geometriju, algebru i račun. Geogebra je interaktivni geometrijski sistem, koji je besplatan i može da se skine sa web stranice www.geogebra.org, pa samim tim nije potrebno licenciranje niti plaćanje ovog softvera, što omogućava nastavnicima, kao i

profesorima da koriste ovaj program kako u nastavi tako i kod kuće. Prema podacima sa zvanične web stranice program ima korisnike u preko 190 država u svijetu; trenutno je preveden na 55 jezika i ima oko 300000 preuzimanja za mjesec dana.

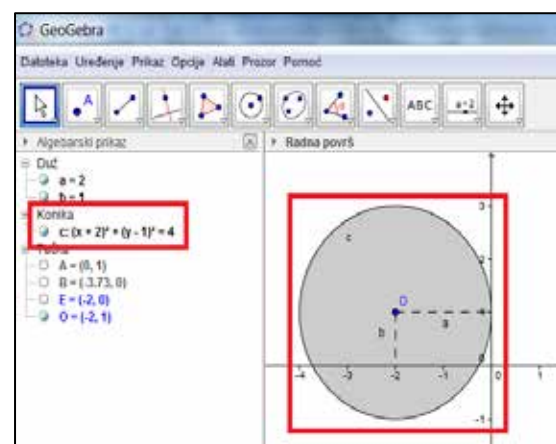


Slika 1. Grafički interfejs programa Geogebra

Jedna od velikih prednosti programa Geogebra je u višestrukosti njegove primjene na geometriju, algebru, račun i statiku. Sa ovim programom moguće je raditi konstrukcije sa tačkama, vektorima, dužima, linijama, konusima itd. Funkcije mogu da budu zadane algebarski, a onda se mogu mijenjati dinamički. Geogebra ima mogućnost da radi sa varijablama za brojeve, vektore i tačke, zatim da pronalazi izvode i integrale funkcija (Slika 2) i nudi komande za izračunavanje korijena i ekstrema funkcija. Program omogućava da se izraz koji se prikazuje u algebarskom prozoru istovremeno predstavlja odgovarajućim objektom u geometrijskom prozoru, kao i obrnuto (Slika 3). Geogebra ima mogućnost i da se prikaže u spreadsheet prikazu (proračunske tablice), gdje se mogu unositi podaci i prikazivati u grafikonima u geometrijskom prozoru (Slika 4). Iako je Geogebra prvenstveno bila osmišljena za matematiku na nivou srednje škole, trenutno ima veliku primjenu i na višim nivoima obrazovanja, a i u drugim predmetima kao što su fizika, statistika itd.

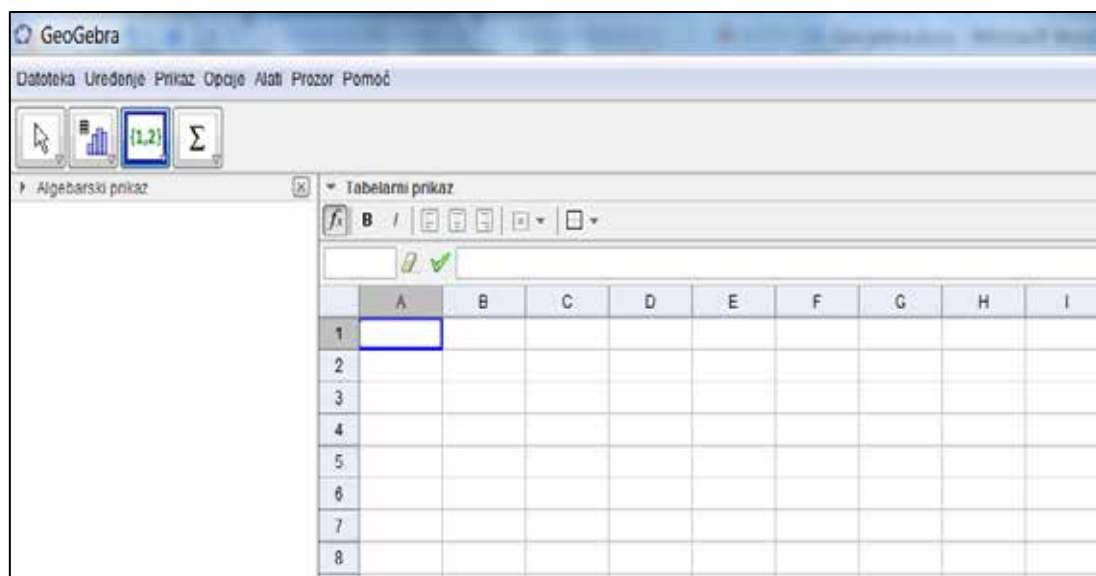


Slika 2. Integralne sume i vrijednost integrala na intervalu $[a,b]$



Slika 3. Predstavljanje kruga algebarski i grafički

Ako želimo da radimo sa podacima i da vršimo njihovu obradu potrebno je da koristimo Spreadsheet View (Tabelarni prikaz). U Geogebri u tabelarnom prikazu svaka ćelija ima jedinstveno ime pomoću kojeg možete direktno da je adresirate. Na primjer, ćelija u koloni A i vrsti 1 zove se A1. U tabelu se, pored brojeva, mogu unositi svi tipovi matematičkih objekata koje Geogebra poznaje (koordinate tačaka, funkcije, naredbe). Ako je to moguće, Geogebra istovremeno u grafičkom prikazu prikazuje grafičku reprezentaciju objekta koji je unesen u ćeliju tabele. Pri tome naziv objekta odgovara imenu ćelije u tabeli u kojoj je objekt prvobitno napravljen.



Slika 4. Spreadsheet view (Tabelarni prikaz) u Geogebri

Geogebra je do sada razvila veliku zajednicu korisnika, tako da nastavnici mogu da nabave veliki broj već gotovih primjera i rješenja određenih problema, dok učenici i studenti mogu da koriste Geogebra za učenje, provjeravanje svoje zadaće, a oni napredniji mogu da testiraju i svoje hipoteze. O rasprostranjenosti i prihvaćenosti softvera Geogebra svjedoče brojne nagrade koje je ovaj program dobio, od kojih se ovdje navode samo neke: MERLOT Classics Award 2013: Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (Las Vegas, Nevada, USA), NTLC Award 2010: National Technology Leadership Award (Washington D.C., USA), Tech Award 2009: Laureat in the Education Category (San Jose, California, USA), BETT Award 2009: Finalist in London for British Educational Technology Award, SourceForge.net Community Choice Awards 2008: Finalist, Best Project for Educators, AECT Distinguished Development Award 2008: Association for Educational Communications and Technology (Orlando, USA), Learnie Award 2006: Austrian Educational Software Award for "Wurfbewegungen mit GeoGebra" (Vienna, Austria), eTwinning Award 2006: 1st prize for "Crop Circles Challenge" with GeoGebra (Linz, Austria), Comenius 2004: German Educational Media Award (Berlin, Germany), Learnie Award 2005: Austrian Educational Software Award for "Spezielle Relativitätstheorie mit GeoGebra" (Vienna, Austria), digita 2004: German Educational Software Award (Cologne, Germany), EASA 2002: European Academic Software Award (Ronneby, Sweden).

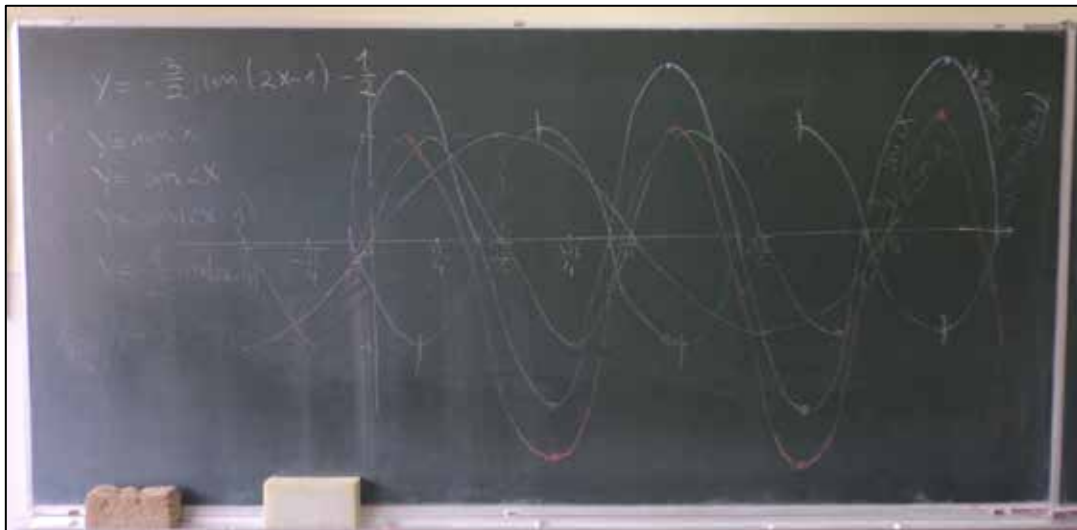
METODE I PRIMJERI PRIMJENE

Pokušat ćemo da na dva primjera iz nastave matematike pokažemo prednosti u održavanju časa uz pomoć Geogebre u odnosu na konvencionalni način, uz pomoć table i krede.

Primjer 1. Obrada nastavne jedinice Grafik trigonometrijske funkcije $y = a \sin(bx + c) + d$. Učenici su već naučili da nacrtaju funkciju $y = \sin x$, i sada je potrebno da im pokažemo kakav uticaj imaju parametri a, b, c i d na našu funkciju. Parametar b utiče na period naše funkcije ili na to koliko ima talasnih dužina u našoj funkciji. Parametar c „pomjera“ našu funkciju lijevo ili desno u zavisnosti od predznaka; još se naziva pomjeranje faze. Parametar a se naziva amplituda funkcije, i sa njom se množe ordinate funkcije. Na kraju nam ostaje još parametar d koji „pomjera“ našu funkciju vertikalno u zavisnosti od predznaka parametra.

Ako bismo željeli da svaki od parametara detaljno uradimo i pokažemo na više primjera, bila bi nam potrebna četiri časa, a obično nemamo toliko vremena za ovu nastavnu jedinicu. Pa se zato na konvencionalan način ovo radi na jednom opštem primjeru crtajući promjene za parametre a, b, c i d redom, na jednom te istom grafiku. Pri tome je potrebno da tabla bude fino obrisana i osušena, jer je opće poznato da, ako tabla nije fino obrisana i osušena, učenici slabije vide ono što je napisano. Pored nedostatka vremena, još jedan problem koji nastaje pri obradi ove nastavne jedinice je taj da, i uz maksimalne napore da to bude uredno i da koristimo kedu u boji, već nakon grafika sa drugim parametrom puno podataka se nalazi na tabli i učenici teško mogu da prate koje tačke treba da crtaju.

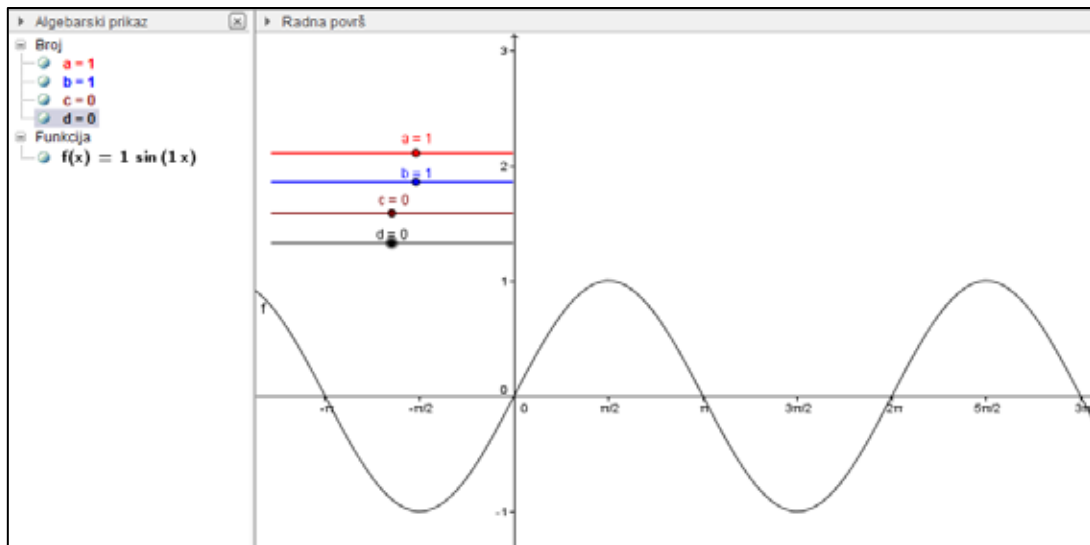
U idealnim uslovima za 45 minuta mi smo u mogućnosti da promjene pokažemo na jednom primjeru (Slika 5) i da učenicima zadamo jedan primjer i provjerimo kako oni to rade.



Slika 5. Grafik funkcije $y = -\frac{3}{2} \sin(2x - 1) - \frac{1}{2}$ kroz korake na tabli

Ako bismo ovu nastavnu jedinicu uradili pomoću programa Geogebra, to bi izgledalo puno preglednije i učenici bi mogli uživo da vide promjene za svaki od parametara. Ono što je potrebno je da u Geogebri napravimo funkciju $y = a \sin(bx + c) + d$ zajedno sa parametrima i klizačima, koje bismo koristili za promjene svakog od parametra. Tako bismo

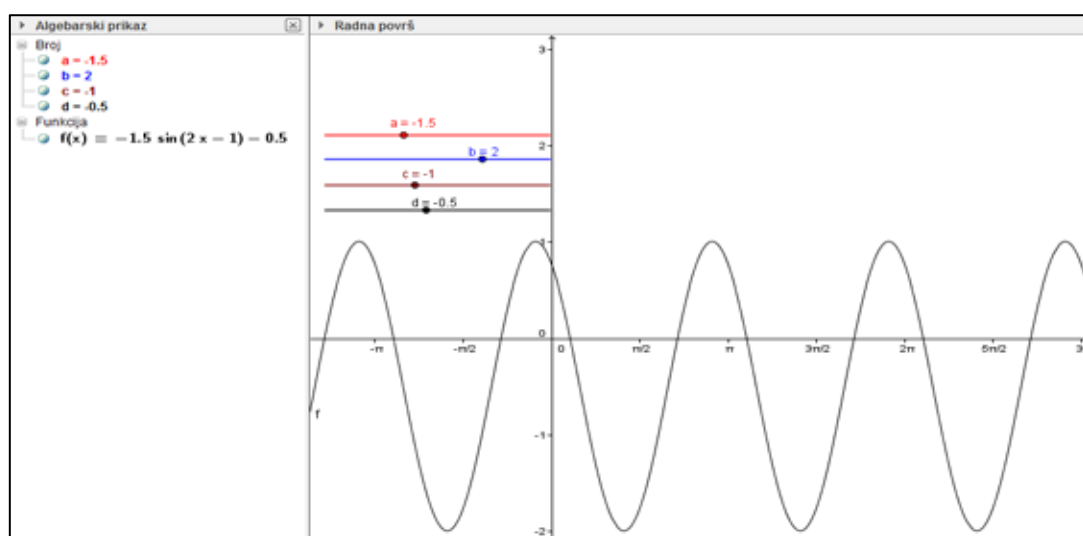
mogli za manji dio časa pokazati sve akcije parametara, i da onda ostavimo učenicima više vremena da oni to samostalno pokušaju.



Slika 6. Funkcija $y = a \sin(bx + c) + d$ sa zadanim početnim parametrima

Sada možemo lako uz par pokreta mišem da vršimo pomjeranje naše funkcije za svaki od zadanih parametara. Naš cilj je da oni nauče šta se dešava sa grafikom ako se mijenja neki od parametara. Velika prednost ovoga načina rada u Geogebri, pored toga što je program besplatan, jeste ta da nastavnik može učenicima ovaj zadatak da preda na prenosivom mediju, pošalje mailom ili postavi na svoju web stranicu, gdje učenici mogu samostalno da eksperimentišu sa parametrima i ponovo pogledaju promjene ako su iste zaboravili. To im može pomoći u vježbanju, i pri izradi domaće zadaće.

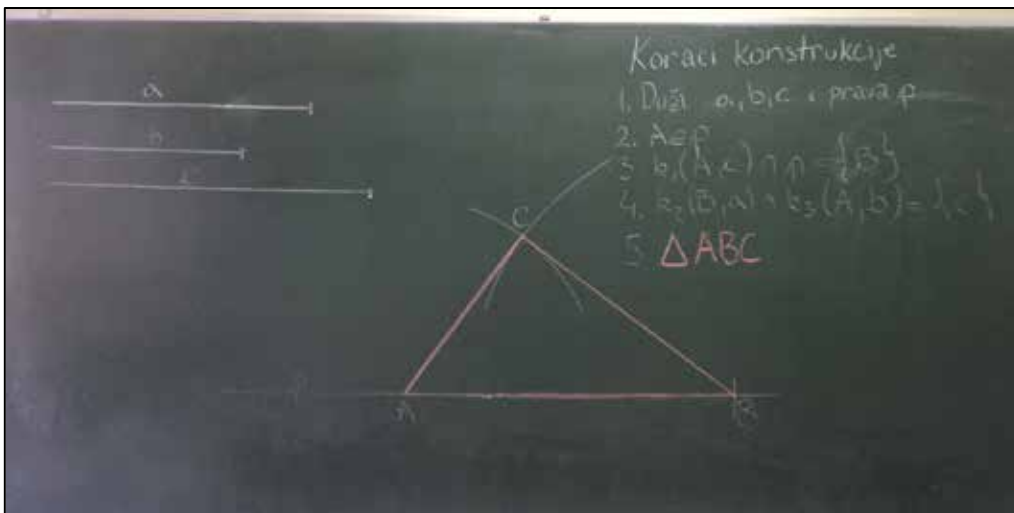
U samo par klikova naša početna funkcija sa Slike 6. može da postane „pomjerena“ funkcija koju su učenici trebali samostalno da urade (Slika 7). Na taj način učenici mogu da provjere da li su dobro uradili zadatak.



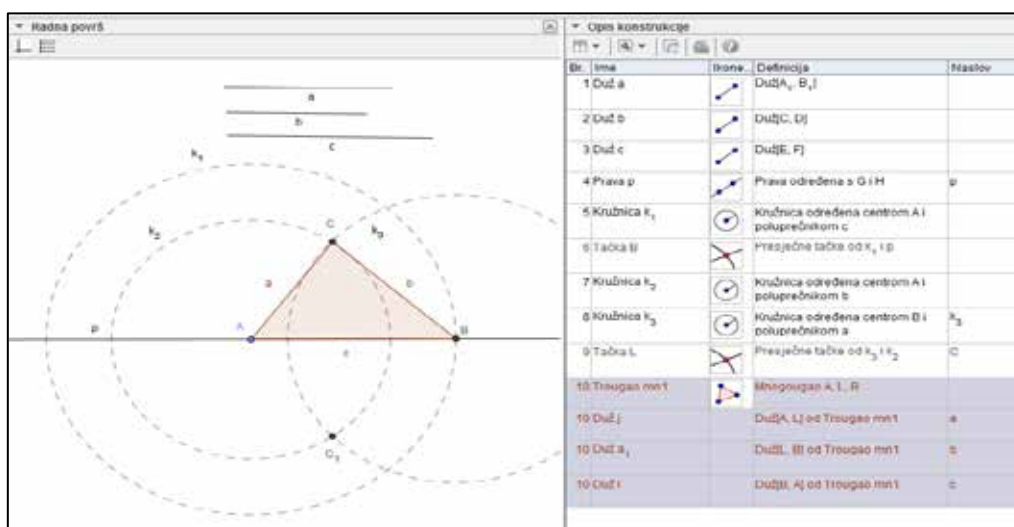
Slika 7. Grafik funkcije $y = -\frac{3}{2} \sin(2x - 1) - \frac{1}{2}$

Primjer 2. Obrada nastavne jedinice Konstrukcija trougla.

Ovu nastavnu jedinicu mi možemo uraditi i samo na konvencionalan način, uz pomoć table, krede, trokuta i šestara, jer na taj način učenici mogu da vide kako i na koji način treba da koriste geometrijska pomagala. Mali problem nastaje kada želimo učenicima da pokažemo, kako u zavisnosti od zadanih komponenti možemo da imamo jedno rješenje, dva rješenja ili da nemamo rješenja. U Geogebri možemo unaprijed da pripremimo konstrukcije zadataka i potom da učenicima pokažemo, korak po korak, konstrukcije svakog od problema koji smo zamislili. Ovdje se sada ne postavlja pitanje urednosti i preglednosti zadatka koji je nacrtan na tabli (Slika 8.), nego kako sada učenicima pokazati diskusiju ovog zadatka, odnosno kako u zavisnosti od dužina stranica imamo ili nemamo presjek kružnica. Pokazat ćemo to na jednostavnom primjeru konstrukcije trougla ako su mu poznate sve tri stranice. Kao i u prethodnom slučaju, ono što je urađeno na tabli nestaje nakon što se tabla obriše, dok dokument koji mi napravimo u Geogebri, možemo iskoristiti i naredne godine, ali i da isti predamo učenicima na korištenje.



Slika 8. Konstrukcija trougla na tabli ako su nam poznate sve tri stranice



Slika 9. Konstrukcija trougla ako su poznate sve tri stranice, sa koracima konstrukcije

U Geogebri to izgleda puno preglednije (Slika 9.); potrebno nam je manje vremena za realizaciju glavnog dijela časa, što opet ostavlja učenicima više vremena da rade i analiziraju zadatke koje im zadamo.

Možemo lako da postavimo klizalice na vrijednosti a , b i c , pa da učenicima pokažemo kako dužine stranica koje smo izabrali utiču na naše rješenja. Može da se desi da se k_2 i k_3 ne sijeku i onda nemamo rješenja. To će se desiti ako nije zadovoljena nejednakost trougla, da svaka stranica trougla mora biti manja od zbira druge dvije stranice. Da bismo ovo uradili na konvencionalni način, potrebno je da izbrišemo ono što smo nacrtali, postavimo nove početne uslove i ponovo izvršimo konstrukciju, koja će nam pokazati da nema presjeka između k_2 i k_3 .

REZULTATI

Kao što smo vidjeli na prethodnim primjerima, korištenje programa Geogebre ima dosta svojih prednosti. Korištenjem tehnologije i animiranog prikaza problema, probudit ćemo u učenicima želju za istraživanjem i ispitivanjem. Na taj način će oni, kroz igru sa parametrima i Geogebrihim datotekama koje su im uvijek pristupačne, naučiti gradivo koje im je potrebno u nastavi. Prednost je i racionalno korištenje vremena za nastavnika, gdje on može neki problem pokazati učenicima na mnogo više primjera, i u različitim slučajevima, nego što bi to uspio da uradi na konvencionalan način. Zbog velike zajednice korisnika Geogebre, moguće je naći već gotove zadatke u programu Geogebra i samo ih pokazati i uputiti učenike na to gdje mogu da pogledaju iste. Nastavnik koji koristi Geogebri svake godine ima već spremne materijale za rad sa djecom; samim tim priprema za čas mu traje kraće. Preglednost i urednost koju učenici dobijaju znatno je veća, nego ako prate materijal koji je ispisan na tabli. Često se dešava da pri radu sa geometrijskim priborom na tabli, (na primjer, pri konstrukciji upisane ili opisane kružnice), ne uspijemo postići ono što smo htjeli, bilo da se desi da nam se ne poklapaju tačke, ili da naša kružnica ne prolazi kroz tačke kroz koje bi trebalo da prođe. U Geogebri to ne može da se desi, gdje svaka konstrukcija daje rješenje koje je tačno.

ZAKLJUČAK

Inovativnost u nastavi je ključni zadatak i potreba obrazovnog sistema, jer je cilj učiniti nastavu zanimljivom i kreativnom, a u cilju približavanja učenicima, te tako pratiti njihove potrebe i sposobnosti. Potrebno je obezbjediti učenicima prostor u kojem će moći izraziti svoje kreativne ideje i maksimalno iskoristiti svoje potencijale.

Iz svega navedenog, može se lako zaključiti da je približavanje nekog problema i njegovog rješavanja učenicima i studentima mnogo lakše ako se koristi program kao što je Geogebra. Iako ovo iziskuje odgovarajuću pripremu kako nastavnika, tako i učenika, kao i studenata, za korištenje softvera, zbog raširenosti zajednice u svijetu koja koristi ovaj softver, veoma brzo može se doći do svih potrebnih informacija. Korisnici ovog softvera mogu lakše da uoče apstraktne koncepte, postavljaju svoje teze, i na jedan novi način otkrivaju matematiku kao naučnu disciplinu. Također, sama mogućnost procjene rješenja elektronski zasigurno može povećati zainteresiranost učenika i studenata za matematiku, i proširiti njihove kognitivne

sposobnosti. Stoga je evidentno da softverska rješenja poput programa Geogebra, treba da imaju veću primjenu u nastavi matematike, pogotovo u današnjem digitalnom dobu, a za uspješnije ostvarivanje obrazovanja u svim ciklusima te za stimulaciju produktivnijeg naučno-istraživačkog rada u oblasti matematike i informatike.

LITERATURA

- B. Dakić, N. Elezović (2009) *Matematika 3, udžbenik i zbirka zadataka za 3. razred gimnazije 1. dio*, Zagreb, Element.
- J. Hohenwarter, M. Hohenwarter (2009) *GeoGebra zvanično upustvo 3.2*, www.geogebra.org
- J. Hohenwarter, M. Hohenwarter, Z. Lavicza (2009) *Introducing Dynamic Mathematics Software to Secondary School Teachers: The Case of GeoGebra*, Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching
- J. Hohenwarter, M.Hohenwarter (2008) *Introduction to GeoGebra*, <http://www.geogebra.org/book/intro-en/>
- M. Pavleković (1997) *Metodika nastave matematike s informatikom II*, Zagreb, Element
- M. Pavleković (1999) *Metodika nastave matematike s informatikom II*, Zagreb, Element

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada
Lektor: mr. Naida Osmanbegović

Dr.sc. **Mirjana Mađarević**, vanr. prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
mmadzarevic@yahoo.com

RAZVOJ BIOLOŠKOG POTENCIJALA DJECE U DIGITALNOM DOBU

Sažetak

Za uspješno obavljanje opće djelatnosti, za kreativno i kvalitetno učenje, za pamćenje i dobru koncentraciju, te za dobre funkcionalne sposobnosti od velikog značaja su motorni zadaci i vježbe. Motoričke sposobnosti su, u suštini, određene morfofunkcionalnim i psihofiziološkim faktorima i njihov razvoj se odvija po biološkim zakonitostima uzrasnih promjena. To su kompleksne sposobnosti, jednim dijelom genetski uvjetovane, ali se mogu razvijati i usavršavati pod uticajem spoljašnje sredine i, svakako, aktivnošću jedinke. Koliko ćemo nešto razvijati, zavisi od toga koliko ćemo na tome raditi, jer koliko uložimo, toliko i dobijemo. Nova otkrića u nauci teško se praktično primjenjuju, posebno ako je potreban multidisciplinarni pristup. Program NTC sistem učenja dr. Ranka Rajovića i saradnika (NTC je skraćena od „Nikola Tesla centar“, Odsjek Mense za darovite) ima osnovnu ideju da ukaže na značaj i neophodnost povećanja udjela neurofizioloških saznanja u formalnoj edukaciji djece. Upravo oni naglašavaju značaj specifičnih vježbi motoričkog prostora i grafomotorike koji stimuliraju mentalni razvoj djece. Na taj način sprečava se poremećaj koncentracije i pažnje u kasnijem periodu života. Činjenica je da inteligencija ne zavisi samo od broja nervnih ćelija (genetskog potencijala), već i od broja veza među neuronima. Period do sedme godine života je najdragocjeniji za formiranje novih veza. Dakle, brzina stvaranja veza i broj novih veza između neurona daleko je veći u predškolskom periodu nego poslije sedme godine. „Unutar mozga odigrava se neprekidna borba za dominaciju među neuronima, stvaraju se nove veze između aktivnih neurona i novi komandni putevi. Podstiče se razvoj važnih centara u mozgu, formira se čitava mreža novih puteva, neaktivni neuroni odumiru, a neaktivni putevi se gube. U toj stimulaciji neurona je odgovor na pitanje – hoće li dijete dosegnuti svoje biološke potencijale ili ne?“, kaže dr. Rajović.

Ključne riječi: *biološki potencijal, motorika, grafomotorika, neuroni, komandni centri*

DEVELOPMENT POTENTIAL BIOLOGICAL CHILDREN IN A DIGITAL AGE

Abstract

To successfully perform general activities, creative and quality learning, memory and good concentration, for good functional capacity is of great importance as motor tasks and exercises. Motoric abilities are essentially determined morphofunctional and physiological factors and their development is carried out by biological laws of different age changes. To are complex skills, partly genetically determined, but can be developed and improved under the influence of the environment and of individual course activities. How we develop something we will develop depends on how we work at it, how we invest so much and get. New discoveries in science are difficult to practically apply, especially if you need a multidisciplinary approach. The program NTC learning system dr. sc. Ranka RAJOVIC and associates (NTC stands for „Nikola Tesla center“, Department of Mensa for gifted) has a basic idea to point out the importance and necessity of increasing the share of neurophysiological findings in formal education children. Just they emphasize the importance of specific exercises and motor space of graph that stimulates mental development of children. In this way prevents the disturbance of concentration and attention in the later life period. The fact that intelligence does not only depend on the number of nerve cells (genetic potential), but the number of connections between neurons. The period up to seven years of age is the most precious for the formation of new bonds. Therefore speed the creation of links and the number of new connections between neurons is far higher than in the pre-school period after the seventh year. „Inside the brain played a constant struggle for dominance between neurons, creating new connections between active

neurons and new command ways. Stimulates the development of the important centers in the brain , forming a whole network of new roads , inactive neurons dying and inactive routes to los. In that stimulation of neurons is the answer to the question – whether the child reach their biological potential or not?“, says Dr. Rajović .

Key words: *biological potential, motor, graphomotor, neurons, command centers*

UVOD

Da bih istakla prioritet zdravlja, te potakla roditelje, odgajatelje i učitelje koji su aktivno uključeni u rad sa djecom, moram se osvrnuti na nova otkrića u nauci koja teško probijaju put ka praktičnoj primjeni, posebno ukoliko je potreban multidisciplinarni pristup.

U kontekstu saznanja neurofiziologa i neuropsihologa potrebno je ponovo istaći prioritet rada na razvoju i usavršavanju bazičnih motornih dimenzija, kako bismo stimulisali velike biološke potencijale djece prije polaska u školu. Brzina, snaga, koordinacija, preciznost, ravnoteža, fleksibilnost i agilnost segmenti su motornog prostora i imaju svoje karakteristike. Stoga, zadaci za njihovo usavršavanje moraju biti stručno programirani i metodičko, organizaciono i stručno vođeni. Brzina kojom dijete ovladava pojedinim kineziološkim zadacima i nivo do kojeg će stići tokom svog razvoja jeste iskustvo koje se neprestano stiče. Možemo reći da je to proces sazrijevanja djeteta, a sazrijevanje je bitan faktor razvoja motorike, ali i njegov pokretač učenja. Dakle, inteligencija korelira sa motornim razvojem, a razvijanje i stalno usavršavanje motornih dimenzija omogućava razvoj bioloških potencijala djeteta. Da bi se usavršavala dječija motorika, kao urođena latentna dimenzija, treba svakako znati da dijete u predškolskom periodu prolazi veoma buran motorički razvoj. Taj razvoj vezan je za individualnost djeteta i prolazi kroz nekoliko perioda: refleksni, senzomotorni i psihomotorni.

U refleksnom periodu dijete pokreće cijelo tijelo. Refleksnu aktivnost vidimo tokom prvog mjeseca života. Javlja se odmah po pojavi mišićne ploče i mišićnog vretena kao preduvjet ostvarivanja strujanja impulsa koji se rađaju u nervnom sistemu ka mišićnim masama onakvim kakve su i kako su razvijene u datom trenutku primanja tih draži. Pokreti su neprecizni, neusmjereni i neusklađeni, odnosno nekoordinirani. Vegetativne potrebe često su pokretač pokreta (glad, žeđ).

U senzomotornom periodu, koji traje tokom prve godine pa do sredine druge godine, dijete postepeno ovladava voljnom kontrolom pokreta koji se odvija pod uticajem sazrijevanja i učenja. Dijete je sposobno da opaža, da usmjerava težnje ka onom što opazi i to ga motiviše, budi i usmjerava da uradi voljni pokret. Prvo opaža **kinesteziiju** (urođeno svojstvo spoznavanja svog pokreta i svog postojanja njime) kojoj se raduje i koju koristi, te budi osjećaj prijatnosti, kasnije zadovoljstva, zatim primjećuje predmete u senzornim poljima izvan tjelesne omeđenosti, težeći njima. Sheme aktivnosti koje se ovdje rađaju bivaju interiorizovane, te služe kao osnove budućim misaonim mogućnostima. Sheme pokreta kojima dijete rješava probleme u manipulativnom polju postat će sheme akcije koje **precipitiraju** sve oblike rješavanja odnosa ličnosti sa svijetom u kasnijim uzrastima.

Psihomotorni period nastaje tokom druge polovine druge godine, a naročito tokom treće godine i kasnije. Primat u organizovanju odnosa sa svijetom dobija složeniji oblik koga sada čini psihomotorna aktivnost. U tom okviru događanja pokret ne pokreće ni refleksna potreba, ni senzorna draž iz objektivnog prostora ili senzornog polja nego podsticaj iz oblasti predsvjesnog mišljenja ili uopće iz oblasti psihičkih funkcija. Senzomotorni odnos prema svijetu sada pada ispred iskustva i mogućnosti psihomotorne organizovanosti.

PSIHOMOTORNA AKTIVNOST I PSIHOMOTORNI SPREG

Da ne bi došlo do poremećaja u učenju koji se javlja obično u drugom i trećem razredu osnovne škole pa i dalje, usljed nedostatka pojedinih aktivnosti u ranom djetinjstvu, moramo znati i praktično primjenjivati ono što znaju neurofiziolozi i neuropsiholozi koji kažu:

Psihomotorna aktivnost izvršava se preko aktivnosti psihomotornog sprega (PMS). Njega čini niz struktura čije su funkcije međusobno povezane u svrhu izvršenja psihomotorne radnje. Izvedena psihomotorna radnja je uvijek na onom nivou na kome je i dozrelost struktura i funkcija (PMS). Čine ga strukture iz oblasti psihičkog – oblast osjećanja (motivacije, inteligencije, usklađivanja prema cilju); iz oblasti CNS – kora mozga, mali mozak, ekstrapiramidalni predjeli, retikularni sistem, ćelije prednjih rogova kičmene moždine; i strukture mišića – mišićna ploča, mišićno vreteno i miofibrile ili mišićna vlakna. Pokret je elementarni vid psihomotorne aktivnosti. Čine ga aktivnosti psihomotornog sprega na svom prvom stepenu integrisanosti koji omogućava izvođenje psihomotornog čina. Svi složeniji oblici integrisanja funkcionalne cjeline psihomotornog sprega ostvaruju spletove pokreta koji vrše praksičke aktivnosti. Praksičke aktivnosti su uvijek voljne psihomotorne aktivnosti usmjerene na izvršavanje određene namjeravane radnje. Svaki pokret ima motiv koji pobuđuje ličnost da izvrši baš taj pokret. Ima cilj koji treba da bude prikladan motivu. Očekuje se da cilj pokreta u objektivnom prostoru i u socijalnom polju ima u sebi one kvalitete ili osobine kojima će moći da se zadovolje težnje subjekta motivisanog baš za taj pokret. To očekivano zadovoljenje sadržano je baš u tom cilju. Pri analizi pokreta slijedeći kvalitet koji se prati jeste način na koji se on izvodi. Dok će motivaciju pokreta da odredi izdiferenciranost u oblasti osjećanja, dotle će izbor cilja i prilagođenost cilju zavisiti od razvijenosti inteligencije i izdiferenciranosti kortikalnih i mišićnih funkcija sposobnih da to prilagođavanje i izvedu. Svaki pokret izražava dostignuti nivo slobode u odnosu na zarobljenost u refleksno moranje i okvire biološke zakonomjernosti. Promatrajući pokrete djeteta, u stanju smo da procijenimo, svakako samo okvirno, do kog je stepena razvijena njegova osjećajna usmjerenost ka spoljnjem svijetu, da li su mogućnosti inteligencije upravo srazmjerne sa osjećajnim potrebama, kao i nivo slobode pokreta koje je dijete usvojilo. Iz ovog saznanja nameće se i prvi zaključak iz knjige „Neuropsihologija razvojnog doba“ od dr.Bojanina S. u poglavlju *Neuropsihološka analiza razvoja inteligencije o prirodi inteligencije – inteligencija se javlja kao evidentna činjenica samo kroz usmjereni pokret, ili usmjerenu psihičku aktivnost.* Ovo usmjerenje određuje kako samu ličnost tako i inteligenciju koja je dio te ličnosti.

RAZVOJ LIČNOSTI DJETETA U DIGITALNOM DOBU

Uloga roditelja,odgajatelja i učitelja u formiranju ličnosti djeteta je očigledno ključna i svakodnevna. Zbog velike ljubavi ili brige za dijete roditelji nekad griješe, a odgajatelji i učitelji nekad u najboljoj namjeri isto griješe. Dozvoljavanjem i forsiranjem pojedinih aktivnosti (pretjerano gledanje televizije, igranje videoigrica, korištenje, mobitela, sve češća upotreba kompjutera u edukaciji) oštećuje se i smanjuje razvoj pojedinih bioloških potencijala, isto kao i nedostatak grafomotoričkih aktivnosti i tjelesnih neaktivnosti. U

svakodnevni rad sa djecom bitno je da se unesu elementi koji dokazano stimuliraju mentalni razvoj djece, ali i specifične dinamičke aktivnosti koje razvijaju motoriku i na taj način sprečavaju poremećaj koncentracije i pažnje u kasnijem periodu života. Jednako je važno da se razvija brzina iz domena motornog prostora kao i brzina razmišljanja i zaključivanja (funkcionalno znanje), jer takav razvoj podržava jedan drugog.

Neurofiziolozi daju značaj jednom od najkompliciranijih pokreta u prostoru, rotacija oko svoje ose, i taj značaj postaje jasan kada se zna koje sve strukture učestvuju u njemu. Vestibularni aparat unutrašnjeg uha prenosi impulse do struktura moždanog stabla, a odatle do jedara velikog i malog mozga, koji su opet povezani sa III, IV i VI kranijalnim nervom, koji između ostalog utječu na pokrete očiju. Jasno je da ovakav komplikovani fiziološki proces mora da bude razvijen u ranim godinama života, kada se izgrađuju neuronski putevi. Isti ti putevi moraju se stimulisati da bi se ostvarile nove veze među neuronima, a time i novi komandni putevi. Time se podstiče razvoj važnih centara u mozgu. Ovakav fiziološki proces ne može se ostvariti u virtualnom svijetu digitalnog doba. U fazi sazrijevanja, rasta i razvoja djeteta, aktivni virtualni likovi su djeci interesantni, ali su oni sami neaktivni i statični. Činjenica je da aktivan angažman daje impulse, stvara nove sheme i pokreće dijete ka novim saznanjima, koja ostaju trajna i funkcionalna. Činjenica je i to da aktivan angažman daje drukčije rezultate u razvoju ličnosti djeteta nego aktivnost djeteta koje duže vrijeme sjedi pored bilo koje vrste digitalnog aparata. Još jedan primjer koji program „NTC sistem učenja“ navodi za dodatnu stimulaciju razvoja sinapsi za kasnije dobro učenje i koncentraciju su vježbe za akomodaciju oka. Ova važna funkcija oka, oni navode, skoro potpuno se zapostavlja gledanjem televizije, igranjem videoigrica i pretjeranim radom za kompjuterom. Znamo da se taj fiziološki proces razvija brzim pokretima oka, što znači da dijete mora, najjednostavnije rečeno, da trči i preskače prepreke, prati predmete (izbacuje i hvata loptu, itd). Ovi i drugi raznovrsniji prirodni oblici kretanja (skakanja, poskakivanja, provlačenja, puzanja, penjanja) u kombinaciji sa drugim kineziološkim zadacima koriste se paralelno i za razvoj motorike kod djece. Posljednjih godina istraživanja su pokazala da u gotovo svim oblicima poremećaja pažnje i problema sa koncentracijom postoji problem sa akomodacijom oka. Nakon dugotrajnih vježbi i zadataka vezanih za akomodaciju oka i razvoj motorike učenici koji su imali poteškoće sa učenjem popravljali su uspjeh u školi. Ako sve ovo znamo, nameće se pitanje zašto se kod djece predškolskog i nižeg školskog uzrasta zanemaruje rad iz oblasti tjelesnog i zdravstvenog odgoja ili se radi po neprimjerenim programima. Izgleda da smo naviknuti da reagujemo tek onda kad se problem pojavi.

ZAKLJUČAK

Saznanjima iz programa Nikola Tesla centra, čiji je jedan od osnivača i dr. Ranko Rajović, koji govori, između ostalog, i o značaju motorike u razvoju biološkog potencijala djeteta, koristim se da potvrdim značaj tjelesnih aktivnosti u razvoju djeteta. Dijete mora da vlada svojim tijelom, jer su i mozak i psiha u tom tijelu. Digitalno doba ide u suprotnom smjeru od bio-fiziološke sheme razvoja ličnosti djeteta. Moram, a da ne budem krivo shvaćena od strane onih koji digitalno doba gledaju samo sa aspekta prednosti i mogućnosti koje nam nudi, istaći – digitalno doba treba da bude u službi čovjeka, a ne da čovjek bude njegov rob na ovaj ili onaj način. Mi u svemu pretjerujemo i, ma koliko banalno zvučalo,

zaboravljamo da smo bio-psiho-socijalna bića. Kao takva, bar oni koji su direktno uključeni u bilo koji proces rada sa djecom, to ne smiju zaboraviti. Svake godine na svim nivoima u različitim situacijama ističem potrebu djece za kretanjem iz više razloga. Kad govorim o zdravom djetetu, podrazumijeva se da ne mislim samo na njegov fiziološki status nego i o njegovu psihi i intelekt. Program NTC Sustav učenja zasnovan je na teorijskim osnovama neurologije, neuropsihologije i drugih nauka, posebno metodika iz različitih oblasti za predškolski i osnovnoškolski uzrast. Dobar pokazatelj za razvoj biološkog potencijala je da multidisciplinarnost teoretskih saznanja bude primijenjena u praksi. Program NTC provodi se u tri faze:

1. Dodatna stimulacija razvoja sinapsi – vježbe za motoriku, grafomotoriku i akomodaciju oka

Upravo u ovoj fazi edukatori metodike tjelesnog i zdravstvenog odgoja djeci mogu stručno najviše pružiti i tako direktno utjecati na razvoj biološkog potencijala svakog djeteta. To je jedan od ciljeva planske i programirane nastave iz ove oblasti. Znajući to, naravno da su potrebne promjene najprije u statusu ovog predmeta, te promjene u planu i programu koji trenutno po sadržaju ne ispunjava zadane ciljeve. Sadržaji na času tjelesnog i zdravstvenog odgoja upravo treba da podstiču stvaranje sinapsi, jer živimo u vremenu kada su djeca najvećim dijelom statična ispred televizora, kompjutera, savremenih mobitela itd. Ta statičnost ima za posljedicu i narušavanje općeg zdravlja djeteta. Posljedice lošeg držanja tijela su nastanak deformiteta kičmenog stuba, deformiteti nogu, slabo razvijen kardiovaskularni sistem, poremećen metabolizam, pretilost itd.

2. Stimulacija razvoja asocijativnog razmišljanja – nivo1: apstrahovanje i vizualizacija, nivo2: apstraktna klasifikacija i serijacija, nivo3: asocijacije i muzika

Prepoznavanje apstraktnih simbola je jedan od komplikovanih procesa koji dijete mora da nauči. Apstraktne pojmove, kao što su slova, moraju da povežu u cjelinu, prvo kao riječ, poslije i rečenicu. Ako ovaj proces savladava dijete kroz igru, ta apstrakcija postaje razumljiva i dijete brzo uči slova i piše riječ koju veže za iskustvo. I za razvoj asocijativnog razmišljanja koriste se sadržaji iz oblasti tjelesnog odgoja, jer djeca metodom dramatizacije kroz pokret aktivno uče. Muzika djecu motiviše i pokreće. Treba je koristiti pogotovo kroz sadržaje tjelesnog odgoja.

3. Stimulacija razvoja funkcionalnog razmišljanja – zagonetne priče, zagonetna pitanja, stimulatívna pitanja

Ako svako od nas iz svoje oblasti da maksimum stručnog teorijskog i praktičnog znanja na svim nivoima odgoja i obrazovanja, koristeći se digitalnim sredstvima samo kao pomoćnim, uspjeh ne može izostati u razvoju funkcionalnog znanja, a time i zdrave ličnosti.

LITERATURA

- Bojanin, S. (1985). *Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hadžikadunić, M. i Mađarević, M. (2004). *Metodika nastave tjelesnog odgoja sa osnovama fiziologije tjelesnog vježbanja*. Zenica: Pedagoški fakultet.

- Mađarević, M. i Mehmedić, U. (1998). *Teorija i metodika tjelesnog odgoja*. Zenica:Pedagoški fakultet.
- Maksimović, S. (1997). *Priručnik za nastavnike fizičkog vaspitanja u osnovnoj školi*. Šabac:Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksimović, S. (2006). *Praktikum za metodiku fizičkog vaspitanja*. Šabac: IKP Zaslون.
- Maksimović, S. (2008). *Sprave i rekviziti u fizičkom vaspitanju predškolske dece*. Šabac: IKP Zaslون.
- Maksimović, S.(2009). *Metodika fizičkog vaspitanja djece predškolskog uzrasta*. Šabac:Grafika Šabac.
- Rajović, R. (2009). *IQ djeteta – briga roditelja*. Novi Sad:Abeceda d.o.o.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Mirjana Mađarević

Dr. sc. **Amna Čatić**, doc.
Filozofski fakultet Univeziteta u Zenici
Sarajevo, BiH

EPILEPTIČNO DIJETE NA ČASU TJELESNOG I ZDRAVSTVENOG ODGOJA

Sažetak

Epilepsija je bolest prema kojoj su ljudi od davnina imali predrasude. Nažalost i danas epilepsija zbog stereotipa koji o njoj postoje negativno utječe na samopuzdanje osoba koje od nje boluju, a njene mnanifestacije u okolini izazivaju strah i zaziranje zbog čega se ona često čuva kao porodična tajna. Kroz odgoj i obrazovanje treba razbijati takve predrasude i takve osobe prihvatati kao „normalne“. Ovaj rad ima za cilj da ukaže na mogućnosti tjelesnog vježbanja sa ovom djecom i kako to može poticati samopouzdanje i self koncept.

Ključne riječi: epilepsija, nastava, Tjelesni i zdravstveni odgoj, predrasude, prilagođeni programi

EPILEPTIC CHILD IN A PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract

Epilepsy is a disease to which the people had prejudices from ancient times. Unfortunately, because of the stereotypes that exist about it, epilepsy still negatively affects the confidence of people, and epileptic seizures in the close surroundings cause fear and repulsion which is why it is often kept as a family secret. Through education we should break such prejudices and accept such persons as 'normal'. This paper aims to show the possibility of physical exercise with these kids and how it can encourage self-confidence and self-concept.

Uvod

Od davnina je vladalo jedno sujeverje o epilepsiji kao teškoj duševnoj bolesti. Javnost je zazirala i izbjegavala takve osobe i uskraćivala im prava koja su pripadala drugima. Posebno je bio diskriminirajući odnos prema djeci koja su imala epilepsiju. Ovoj je djeci bilo ograničeno obrazovanje a kada bi se zamomčili ili zadjevojčili teško su mogli da se žene ili udaju. Napretkom medicine otkriveni su lijekovi koji osobama sa ovim oboljenjem omogućuju normalno funkcionisanje a mnogo je pojedinaca koji su postigli zavidne rezultate u različitim sferama ljudskog življenja unatoč tome što imaju ovo oboljenje. Epilepsija je još uvijek „neizgovorena“ bolest, koju i roditelji i bolesnici sami često prešućuju iz razumljivog straha od diskriminacije (Winkel, 1999).

U odgoju i obrazovanju ova se djeca svrstavaju u kategoriju djece sa posebnim potrebama i njima se poklanja posebna pažnja. Roditelji i odgajatelji često traže savjete kako se u različitim okolnostima treba da odnose prema toj djeci. Odgajatelje posebno zanima da li se ova djeca mogu baviti sportom zato u ovom radu ukazujemo na mogućnosti i ograničenja tjelesnog i zdravstvenog odgoja epileptične djece.

Historijski osvrt na epilepsiju

Teško je ustvrditi kada su ljudi po prvi put razaznali epilepsiju kao posebno psihičko oboljenje, ali se pouzdano zna da su drevni grci smatrali da je epilepsija sveta bolest i da je odraz opsjednutosti tijela. Tek će u šestom stoljeću prije nove ere Hipokrat tumačiti da je to

oboljenje čiji su korjени u promjenama rada mozga i da se kao i sve druge bolesti može uspješno liječiti. Rimljani su epilepsiju smatrali kao loš znak bogova pa su znali otkazivati senat ukoliko bi neko od vjećnika prije toga imao epileptični napad. U razvoju ljudske civilizacije religija je imala posebno mjesto u svim sferama ljudskog življenja pa i u razvoju medicine. Poznato je da su rani krišćani epileptične napade tumačili kao loš božiji znak sve dok Toma Akvinski nije u svom propovijedanju tumačio da su takve pojave bolesti tijela a ne duha. Islam će posvetiti posebnu pažnju psihičkim bolesnicima a već u doba Ibn Sine otvaraju se posebne bolnice za hospitalizaciju duševno oboljelih. U doba humanizma i renesanse prema duševnim bolesnicima se počinje ljudskije odnositi, izbjegavaju se surove metode vezivanja i fizičkom kažnjavanja a sve se više traga za etiologijom duševnih poremećaja. Prve eksperimentalne studije o epilepsiji su obznanili francuski neurolozi s početka dvadesetog stoljeća kada se otkrivaju fiziološke osnove prenosa nervnih impulsa. Naime, francuski neurolozi otkrivaju da se biohemijski procesi u presinaptičkom prostoru transformiraju u električne impulse i na takav način se vrše prenosi nervnih impulsa. U daljem istraživanju oni otkrivaju da zbog oštećenja neurona (aksona) može doći do nekontroliranog električnog pražnjenja što ima za posljedicu epileptični napad.

Iz ovog kraćeg historijskog osvrtta se može zaključiti da, bez obzira kako je tumačena i doživljavana, epilepsija je psihički fenomen kojeg su ljudi poznavali od davnina i da su se različito odnosili spram nje. Treba istaći da su od epilepsije bolovale i neke značajne historijske ličnosti kao što su: Sokrat, Buda, Aleksandar Veliki, G. J. Cezar, Napoleon, Paskal, Folber, Paganini, van Gog, Dostojevski i mnogi drugi.

Simptomatologija i etiologija epilepsije

Etimološko značenje epilepsije potiče od grčke riječi „epilambanein“ što znači napad, napasti nekoga, odjednom ga zgrabiti a to je najevidentnija manifestacija ovog oboljenja. Danas se tumači da je epilepsija poremećaj u prenosu podražaja nervnih stanica moždane kore, jednostavno rečeno da dolazi do „kratkog spoja“ koji može da se zadrži samo u jednoj manjoj regiji ili da zahvati cijelu površinu mozga. Novija istraživanja pokazuju da kod epileptičnog napada dolazi do spontanog pražnjenja ovojnice nervnih stanica. Prilikom epileptičnog napada dolazi do gubitka svijesti, a kad se napad završi ponovo se uspostavlja normalna aktivnost među ćelijama. To znači da suština epilepsija leži u ponovljenim kratkotrajnim funkcionalnim smetnjama mozga. Službena medicina epilepsiju definira kao proximalne smetnje funkcija mozga izazvane naglim pražnjenjem neurona (nervnih ćelija). Etiologija epilepsije nije upotpunosti istražena. Epilepsije uzrokovane povredama glave, kancerogenim oboljenjima i trovanjima mozga kao i oštećenjima krvnih sudova nazivamo simptomatske epilepsije, dok one kod kojih se neznaju uzrok nazivamo idiopatske. Neke su epilepsije nasljedne, odnosno nasljeđuje se predispozicija, ali ne i sama vrsta epilepsije. Postoji više oblika epileptičnih napada a mi ćemo u ovom radu predstaviti prema profesoru Gavranoviću neke od tih oblika.

Veliki epileptički napad ili grand mal izaziva katastrofične reakcije kod onih koji nedovoljno znaju o epilepsiji. Napad počinje gubitkom svijesti, tijelo se grči i bolesnik najčešće pada naprijed. Leži ukočenog tijela otvorenih očiju, disanje prestaje, lice postaje modro a iz usta

curi pljuvačka. To je tonična faza i traje 10-30 sekundi. Nakon toga slijedi klonična faza u kojoj se javljaju kratkotrajni trzaji mišića tijela i počinje (duboko) disanje. Popratno se mogu javiti ugriz jezika ili obraza, krvava pjena u ustima i umokravanje. Poslije napada epileptičar se ne sjeća šta se zbilo, ne zna gdje se nalazi, teško govori, osjeća slabost i bolove u mišićima, nakon čega zapada u duboki san.

Mali epileptični napadi ili petit mal (absense) nisu tako dramatični, svojstveni su pretežno djeci i manifestuju se u više oblika. Najčešća je pojava kratkotrajne besvjestice (bez pada na tlo), ritmičko treperenje očiju i kratko grčenje tijela. Ovaj oblik epileptičnog napada obično traje nekoliko sekundi a najviše trideset. Mali napad ponekad izgleda kao kratko žmirkanje, pritom oči dođu u kut i ritmički trepću. Poslije napada dijete nesmetano nastavlja sa započetom radnjom.

Jednostavni parcijalni napadi su blaži oblici epilepsije koji se manifestira u ritmičkom trzanju mišića ,prvenstveno lica i ruku. (U literaturi se spominje da je Napoleone imao avakve napade i da je zbog toga imao posebnu pozu čime je htio da disciplinira ruku prilikom napada da ne bi „skliznula „ u napad.)

Temporalni napadi su najčešća forma napada. Pacijent prethodno osjeća mučninu i neugodan okus u ustima, a zatim djeluje odsutno, zagledan u jednu tačku. Napad je pretežno popraćen smjenjivanjem blijedila i crvenila u licu, kao i čestom pojavom mljackanja i žvakanja. Kada dođe sebi, pacijent se osjeća umorno, malaksalo, sa popratnom glavoboljom.

Žarišni fokalni napadi ili infantilni spazmi (salamski napadi). Javljaju se u vidu izdvojenih grčenja pojedinih dijelova tijela (ruka, noga, lice, iznenadni trzaj glavom). Uglavnom ostaju lokalizirani bez poremećaja svijesti, ali ako se prošire, mogu biti uzrokom grand mal napada. Važno je naglasiti da jedan napad ne znači i da osoba boluje od epilepsije, te i to da se napadi mogu ponoviti više puta dnevno. Medicinska intervencija je nužna ako je grand mal duži od deset minuta ili ako se ponovi više puta (status epilepticus). Epilepsiju mogu provocirati intenzivni svjetlosni podražaji kao fotosenzitivni provokativni faktori. Zato u tim slučajevima govorimo o fotosenzitivnoj epilepsiji. Slično tome epileptični napad mogu provocirati televizija ("triggeri, lightshow), ali i kompjutorski ekrani (video-igrice), te vožnja kroz drvored ili gledanje kroz prozor jurećeg vlaka i sunčani odrazi na vodi. U ovim slučajevima pomažu polarizirane sunčane naočale. Kod gledanja televizije preporučuje se staviti jedan svjetlosni izvor na televizor ili u okolinu, jer se time smanjuje kontrast na televizoru i okolini. Da bi se smanjio učinak na mozak dovoljno je pokriti jedno oko (monokularno gledanje) ili pri gledanju praviti puze. Bljeskanje svjetla u diskotekama može također uzrokovati napade pa u pojedinim zemljama postoje propisi o učestalosti bljeskova u jedinici vremena da bi se izbjegle spomenute pojave.

Šta se smije a šta ne smije činiti kod epileptičnog napada

Epileptični napad djeluje na druge osobe veoma stresno a posebno ako se to desi u školi zato je veoma važno da nastavnici, osoblje škole i učenici znaju šta smiju a šta ne smiju činiti u takvoj situaciji. Nastavnici koji rade sa epileptičnom djecom bi morali tijesno

suradivati sa roditeljima i na taj način saznati sve o njihovom liječenju i njihovim karakteristikama, jer postoje riziko faktori koji mogu provocirati napad.

Epileptični napad može provocirati: neredovito uzimanje lijeka, nedovoljno spavanje, konzumiranje prevelikih količina alkoholnih pića, te veći fizički ili psihički stres. U nekih žena hormonalne promjene tokom menstrualnog ciklusa također mogu biti u vezi s pojavom napada.

Postoje i specifični provokativni faktori koji igraju ulogu samo u nekih osoba. Uočeno je da i neke vrste hrane ili pića kod posebno osjetljivih osoba mogu doprinijeti izbijanju napada. (Gavranović & Zubčević, 2000)

Neke škole prakticiraju učenicima prezentirati video animacije o postupcima kako se odnositi spram epileptičnog napada. Prva pomoć se ne ogleda u medicinskom tretmanu kakvo je umjetno disanje ili davanje lijekova. Ako se napad desi u školi, ne treba paničiti niti čvrsto držati dijete, već pokušati olabaviti odjeću, okrenuti ga nastranu da se oslobode disajni putevi i staviti nešto pod glavu. Posebno je opasno na silu otvoriti vilice i staviti nešto među zube (da se ne odgrize jezik). Takođe nije preporučljivo na silu olabavljivati udove. Jednako tako nije dozvoljeno niti polijevanje djeteta vodom po glavi zbog opasnosti od gušenja. Nakon što je djetetu pružena prva pomoć u vidu postavljanja u bočni položaj potrebno je zvati medicinsku pomoć te potom telefonski obavijestiti i roditelje da dijete ima epileptični napadaj. Ukoliko napad traje duže od 5 minuta primjenjuje se lijek diazepam u obliku mikroklizmi od 5 ili 10 miligrama (doza lijeka primjerena je dobi, odnosno djetetovoj tjelesnoj težini), a mikroklizme roditelji prethodno pohranjuju u vrtiću ili školi u dogovoru s odgajateljem ili nastavnikom. Mikroklizma diazepamom se primjenjuje rektalno i obično kroz 2-3 minute po njenoj aplikaciji dolazi do prekida napada. Kada napad prestane, bilo spontani ili nakon primjene mikroklizme, dijete je iscrpljeno i premda je pri svijesti ne odgovara na pitanja, a potom u pospanosti može i usnuti. U takvom stanju potrebno mu je omogućiti odmor i spriječiti bilo kakve oblike podražavanja (navođenje na razgovor, održavanje budnima, već se dijete brižljivo nadgled. (Gavranović & Zubčević, 2000)

Odgoj i obrazovanje epileptične djece

"Djeca sa posebnim potrebama imaju jednaka prava na uzbuđujuću i briljantnu budućnost. Stoga se moramo pobrinuti da uklonimo prepreke... bilo da one potječu od slabog pristupa ustanovama, lošeg obrazovanja, pomanjkanja prijevoznih sredstava, nedostatka finansijskih sredstava... ili nedostupnosti opreme kao što su dječja invalidska kolica. Samo tada će prava djece sa posebnim potrebama na jednake mogućnosti, postati stvarnost." – Nelson Mandela, govor prilikom otvaranja prvog godišnjeg Južnoafričkog juniorskog kampa za sportove u invalidskim kolicima u Johannesburgu, prosinac 1995. godine.

Nastavu sa djecom sa posebnim potrebama zasnivamo na saznanjima sa kojima dijete dolazi u školu, na njihovom iskustvu. Zato, više nego sa učenicima normalnog razvoja, valja koristiti praktičan rad tejelovježbu i dječiju igru za sticanje novi spoznaja i razvitak psihičkih sposobnosti, odnosno dovesti učenike u situaciju da steknu što više praktičnog iskustva i

svakodnevnom praksom razvija svoje sposobnosti. Na međusobni odnos praktičnog rada i mišljenja u procesu učenja upozoravaju mnogi naučnici. (Piaget, 1979, de zan, 2002). Poljak (1968) je naglasio da tjelesni odgoj i praktičan rad ima značenje pokretačke snage za razvitan mišljenja jer se praktične operacije interioriziraju u odgovarajuće misaone operacije.

Epileptična djeca su takođe djeca sa posebnim potrebama i ona se trebaju uključiti u redovno obrazovanje. Kada su uz epilepsiju prisutne i neke druge smetnje, tada se za njih rade posebni programi ili se takva djeca mogu uključiti u centar za odgoj i obrazovanje gdje se provodi sveobuhvatna edukacija. Smetnje ponašanja (hiperaktivno ponašanje, smanjena mogućnost zadržavanja pažnje s posljedičnom nezainteresiranošću za ponuđene sadržaje, emocionalna nestabilnost) su često uočene u djece i adolescenata s epilepsijom (u oko 30% djece kod kojih epilepsija nije udružena s organskim oštećenjem mozga). Uzročni faktori su mnogostruki: ponavljani epileptički napada, neadekvatni izbor antiepileptičkih lijekova, patološka izbijanja u elektroencefalogramu uz psiho-socijalne faktore kao što su saznanje o hroničnoj bolesti mozga, hiperprotektivni stav roditelja i nastavnika, otežana sposobnost socijalizacije u društvu vršnjaka.

U svom istraživanju R.Winkel navodi da je 25% epileptične djece izjavilo da nemaju ni manje ni više problema sa školom od normalne djece. Ona ne trebaju ni individualizirane programe niti poseban odgojni tretman. Nešto slično je ustvrdio i H.Mayer ,psiholog u Centru za epilepsiju Kehl-Kork koji veli da svako drugo dijete sa epilepsijom može završiti redovnu školu bez posebnog nadzora. Pa ipak većina autora smatra da djeca sa epilepsijom imaju više problema sa kognicijom, slabije pamte, pažnja im je distraktna, imaju više poteškoća u rješavanju problemskih zadataka, izraženije govorne smetnje, oscilacije u raspoloženju i poteškoće sa grubom i finom motorikom. (Winkel, 1996).

Mnoga su istraživanja pokazala da epileptična djeca imaju slabiju sliku o sebi, da su više sramežljiva od druge djece i da im nedostaje samopouzdanja. Nastavnici bi zbog toga trebalo da podrže epileptičnu djecu i da ih ohrabre u vlastitim inicijativama. Imati uspjeha i doživjeti socijalno priznanje je veoma važno za razvijanje pozitivne slike o sebi. Dječije igre su posebno zahvalne za uspješnu socijalnu interakciju djece koja imaju epilepsiju.

Epileptična djeca ne mogu da predvide napad zato se osjećaju nesigurnim te izbjegavaju mnoge aktivnosti u kojima bi se mogli povrijediti prilikom napada. U tom je smislu potrebno poduzeti mjere opreza na času tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Tu prvenstveno mislimo na bezbjednost sportskih terena, opreme i poznavanje pravila.

Tjelesni i zdravstveni odgoj je potreban svakom djetetu jer se tako potiče tjelesni psihički razvoj. Na času tjelesnog odgoja dijete se pozitivno osjeća a usvajajući znanja i vještine stiče samopuzdanje. Nastavnici bi zbog toga trebalo da znaju koje su mogućnosti i koja su ograničenja u tjelesnom i zdravstvenom odgoju epileptične djece.

Tjelesni odgoj je sastavni dio cjelokupnog pedagoškog procesa i obavlja se prema općim pedagoškim načelima koji važe za tjelesni odgoj uopće. Još je Komenski u svojim djelima

"Didaktika magna" i "Orbus pictus" naglašavao, da se kroz igru vježba tijelo i duh, da se razvija društvenost, zadovoljstvo te smisao za rad. Disterveg u "Knjizi za učitelje" piše o tjelesnom odgoju kao o prvom i najpotrebnijem, ako ne i najvažnijim dijelom odgoja. Najvažniji zahtjevi tjelesnog odgoja su: higijenski, biološki, obrazovni, rekreativni i moralni zahtjev.

R.Winkel piše o Sebastijanu koji je učenik desetog razreda: "Sebastijanov stav prema školi ne razlikuje se od stava drugih učenika. Tamo su mu najvažniji socijalni kontakti. Nekolicinu učenika pozna još iz vrtića. Sebastijan nije autsajder. U prvom razgovoru s novim poznanicima važno mu je da ukaže na svoje sportske aktivnosti u judo klubu i u udruženju jedriličara. Možda i zbog toga što u njegovoj svjedožbi stoji: "Zbog usporenih reakcija mišića ne može se ocjeniti Sebastijanov uspjeh iz tjelesnog odgoja. "Možda i zbog toga što u oči pada njegov nekoordiniran i nesiguran hod." (str.226)

Iz ovog inserta možemo zaključiti da epileptična djeca žele da budu kao drugi, žele da se bave sportom i drugim aktivnostima a to im potiče samopouzdanje. Tjelesni i zdravstveni odgoj je potreban svakom djetetu pa i epileptičnom. Nastavnici bi zbog toga trebalo da znaju koje su mogućnosti i koja su ograničenja u tjelesnom i zdravstvenom odgoju epileptične djece. S druge strane ne smiju se zanemariti psihomotorna ograničenja ove djece zbog čega ih treba motivirati da se bave sportskim aktivnostima u kojima je manje rizika od pada. Kroz neposredne kontakte sa drugom djecom na času tjelesnog i zdravstvenog odgoja epileptična djeca se bolje socijaliziraju a druga djeca se bolje prilagođavaju na druženje sa njima.

Kroz realizaciju sadržaja tjelesnog i zdravstvenog odgoja sa epileptičnom djecom kao i sa onima koji se normalno razvijaju potrebno ih je motivirati na kretanje i tjelovježbu, čak i onu u koje je kretanje otežano; razvijati ravnotežu i koordinaciju; utjecati na razvoj dječjeg kardiorespiratornog i lokomotornog sistema; poboljšati opću kondiciju i otpornost organizma; razvijati vještine grube i fine motorike, uključujući rukovanje različitim predmetima i rekvizitima.

Radeći sa epileptičnom djecom na času tjelesnog i zdravstvenog odgoja, nastavnici ne bi trebalo prema njima da se odnose bolećivo, već naprotiv da ih tretiraju kao i drugu djecu ali da neprimjetno budu veoma usredsređeni kako bi mogli blagovremeno intervenirati ako se desi napad.

Liječenje epilepsije provodi se antiepilepticima, a uvjet za započinjanje terapije je ispravno postavljena dijagnoza epilepsije. Izbor lijeka koji će se koristiti u liječenju ovisan je primarno o tipu epileptičkog napada, odnosno epileptičkog sindroma. Roditelje je potrebno temeljito informirati o razlozima zbog kojih je neophodno da dijete redovito uzima propisivani lijek, o načinu primjene lijeka i mogućim neželjenim djelovanjem te o dužini trajanja liječenja i prognozi bolesti. Od koristi je upoznati ih sa spoznajom da ne postoji niti jedan antiepileptički lijek koji pruža potpunu zaštitu u tom smislu da može sigurno spriječiti pojavu novog napada, već znatno umanjuje vjerojatnost njegove pojave. Ponekad i uz redovito uzimanje lijeka

događa se da dijete ima epileptičke napadaje te ga je potrebno zamijeniti drugim antiepileptičkim lijekom što ponekad u roditelja i veće djece izaziva sumnju u njihovo djelovanje općenito i može biti uzrokom odbijanja terapije ili pak njenom neredovitim uzimanju. U osobito teškim oblicima epilepsija koje se očituju čestim ponavljanjima napada potrebno je liječenje s nekoliko (najčešće dva) lijekova što dodatno frustrira i roditelje i djecu. Svakom djetetu koje boluje od epilepsije treba omogućiti što bolju kvalitetu života. To podrazumijeva dobru kontrolu epileptičkih napada redovitim uzimanjem antiepileptičke terapije i pozitivan stav prema bolesti koji se postiže aktivnim sudjelovanjem u različitim životnim i interesnim aktivnostima a sport pruža posebne mogućnosti. Da bi dijete u svemu tome bilo uspješno potrebno je da o njemu kontinuirano skrb vodi tim kojeg čine roditelji, liječnici, odgajatelji, učitelji, profesori, prijatelji. To je jedini poželjni način da se dijete ne osjeća izolirano i da bude potpuno prihvaćeno od društvene zajednice.

Zaključna razmatranja

Rad sa djecom koja imaju epilepsiju postavlja pred nastavnike obavezu da se upoznaju sa medicinskim, psihološkim i socijalnim aspektima ove bolesti. Posebno je važno da se kroz odgojno-obrazovni proces razbijaju predrasude prema epileptičnoj djeci, jer ako sva djeca zajednički žive i uče veliki epileptički napad neće više biti tako zastašujući. Tjelesni i zdravstveni odgoj pruža epileptičnoj djeci mogućnost da se zajedno sa drugom djecom bave sportom i da tako stiču samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi. Prilikom sudjelovanja u sportskim aktivnostima, potrebno je poduzeti mjere opreza kako bi sport bio siguran za djecu. Pri tom je veoma važno da nastavnik ima dovoljno informacija o djetetu (uzimali redovno terapiju, kakva je učestalost velikih napada, jeli dijete imalo neku traumu isl.). Kod planiranja odgojno-obrazovnih sadržaja iz tjelesnog i zdravstvenog odgoja veoma je važno izabrati one sadržaje u kojima će dijete imati pozitivne interakcije sa drugom djecom kao i sadržaje koji su primjereni njegovim mogućnostima. Dijete bi na času tjelesnog i zdravstvenog odgoja trebalo bez straha da vježba i da na taj način stiče lijepa iskustva i samopouzdanje, zašto je potrebno poduzeti mjere opreza kako ne bi došlo do povređivanja. Nastavnik bi trebalo sa roditeljima svakodnevno da kontaktira, da provjerava da li dijete ima redovne kontrole kod neurologa i da li uzima redovno terapiju.

Na kraju, epileptičnu djecu treba prihvatiti i prema njima se odnositi kao i prema ostaloj djeci.

Literatura:

<http://www.plivazdravlje.hr>, januar 2013. godine.

Muhamed Gavranović & Smail Zubčević (2000), «Živjeti sa epilepsijama i frasom», Visoka zdravstvena škola Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo

Slaven Letica & Gordana Cerjan-Letica(2001), Medicinska sociologija, Svjetlost, Sarajevo

Winkel, R. (1996), Djeca koju je teško odgajati, Educa, Zagreb

www.epilepsija.com, januar 2013. godine.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rad

Lektor: dr. Amna Ćatić

Dr.sc. Gorjan Vuksanović
Pale, BiH
gorjan@teol.net

Dr.sc. Nijaz Skender
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
Bihać, BiH
nijazs@yahoo.com

Dr.sc. Naim Čeleš
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
Bihać, BiH
jasminaim@yahoo.de

Mr.sc. Natalija Kurtović
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
Bihać, BiH
natalijakurtovic@yahoo.com

Mr.sc. Adi Palić
Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru
Mostar, BiH
adi_palic_1986@hotmail.com

ANALIZA RAZLIKA U TRANSFORMACIJI MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI I MORFOLOŠKIM KARAKTERISTIKA KOD UČENIKA KADA NASTAVU IZVODI PROFESOR TJELESNOG ODGOJA I UČITELJ RAZREDNE NASTAVE

Sažetak

Na uzorku od 181 ispitanika IV i V razreda osnovne škole podijeljenih u dvije grupe kontrolnu i eksperimentalnu smo sproveli istraživanje u cilju utvrđivanja efekata motoričkih sposobnosti i morfoloških karakteristika i razlike kod učenika kada nastavu izvodi profesor tjelesnog odgoja i učitelj razredne nastave. Kontrolna grupa radila je po postojećem nastavnom planu i programu, a nastavu tjelesnog odgoja sprovodili su učitelji razredne nastave, a eksperimentalna grupa je radila po istom nastavnom planu i programu s tim što je nastavu sprovodio profesor tjelesnog odgoja. U kojoj mjeri nastava tjelesnog odgoja u osnovnim školama doprinosi transformaciji sportskih dostignuća i kretnih sposobnosti problem je koji je zainteresovao veći broj istraživača, ali o kojem još uvijek imamo vrlo malo informacija. T-test kretnih sposobnosti na finalnom mjerenju ukazuje na statistički bolje rezultate u korist eksperimentalne grupe (grupe sa kojima je radio profesor tjelesnog odgoja) kod 10 od 15 varijabli. Samo varijable: trčanje 10m iz visokog starta (M10VS), bacanje košarkaške lopte iz sjeda na stolici (MBKL), tapping nogom o zid (MTANZ), iskret palicom (MISKP) i skok u dalj natraške (MSDN) nisu pokazale statistički značajne razlike među grupama. Rezultati t-testa sportskih dostignuća na finalnom mjerenju ukazuju na statistički značajne razlike među grupama kod sve tri varijable tako da možemo potvrditi da su postignuti značajno bolji rezultati transformacije sportskih dostignuća u korist učenika sa kojima radi profesor tjelesnog odgoja. Iz svega navedenog možemo zaključiti da su profesori tjelesnog odgoja kao stručnjaci u oblasti tjelesnog odgoja i sporta kroz koncipiran rad ostvarili statistički značajnije bolje rezultate u prostoru motoričkih sposobnosti, morfoloških karakteristika i motoričkih dostignuća kod učenika osnovnoškolskog uzrasta.

Ključne riječi: transformacioni procesi, kretne sposobnosti, sportska dostignuća

ANALYSIS OF DIFFERENCES IN THE TRANSFORMATION OF MOTOR ABILITIES AND MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WHEN CLASSES ARE TAUGHT BY A PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

In a sample of 181 respondents IV and V-graders divided into two groups, the experimental and the control group, we conducted a survey in order to determine the effects of motor abilities and morphological characteristics, as well as differences in students when classes are performed a physical education teacher in primary school. The control group worked under the existing curriculum, and the teaching process of physical education was implemented by the class teachers, while the experimental group did the same curriculum, but the class was taught by the professor of physical education. The extent to which the teaching of physical education in elementary schools contributes to the transformation of sports achievements and motor abilities is a problem that gained interest of the ever increasing number of researchers, but about which we still have very little information. T-test of motor abilities at the final measurement indicates a statistically better results in favor of the experimental group (the group with whom a physical education teacher worked), in 10 of the 15 variables. Only variables: 10m run from a standing start (M10VS), throwing a basketball from sitting in a chair (MBKL), foot tapping on the wall (MTANZ), flex bat (MISKP) and long jump backwards (MSDN), showed no statistically significant differences between groups. The results of t-test of sporting achievements at the final measurement point to significant differences among the groups in all three variables, so that we can confirm significantly better results in transformations of sporting achievements of the students who work with a physical education teacher. From all this, we can conclude that physical education teachers, as experts in the field of physical education and sport, statistically achieved significantly better results in the area of motor skills, morphological characteristics, as well as motor achievements of primary school students through the conceived work.

Key words: *transformational processes, motor abilities, morphological characteristics*

UVOD

Nastavom fizičkog vaspitanja mogu se u značajnoj mjeri stimulirati i razvijati kretne sposobnosti i mijenjati sportska dostignuća. Kvalitetno organizovana nastava fizičkog vaspitanja, pored genetskog faktora koji ima presudnu ulogu u razvoju nekih kretnih sposobnosti, može u izvjesnoj mjeri povoljno utiče na psiho-fizički razvoj djece. Na žalost učestala je pojava da učitelji razredne nastave ne sprovode čas fizičkog vaspitanja kako je to propisano nastavnim planom i programom. Često se časovi fizičkog vaspitanja pretvaraju u čas odjeljenske zajednice, dopunske časove iz matematike ili maternjeg jezika, u „najboljoj“ varijanti učenici dobiju loptu i prepušteni su sami sebi. Razloga za ovakvo ponašanje ima mnogo: jedan od njih je i neadekvatni uslovi (nepostojanje sale), što svakako otežava rad, ali nebi trebalo da predstavlja ograničavajući faktor za sprovođenje nastave fizičkog vaspitanja jer se čas može održati u učionici, a ukoliko to vremenski uslovi dozvoljavaju i u školskom dvorištu. Drugi razlog može da bude nedovoljna praktično-metodička osposobljenost i motivacija učitelja za kvalitetnu organizaciju časa fizičkog vaspitanja. Dakle, traži se odgovor da li učitelj razredne nastave posjeduje odgovarajuća praktično - metodička znanja za kvalitetno sprovođenje nastavnog plana i programa u odnosu na profesora fizičkog vaspitanja.

PREDMET, PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog istraživanja su programski sadržaji redovnog programa nastave fizičkog vaspitanja i njihov uticaj na transformacije kretnih sposobnosti i sportskih dostignuća kada nastavu provodi učitelj razredne nastave i profesor fizičkog vaspitanja.

Problem istraživanja jeste utvrđivanje nivoa promjena sportskih dostignuća i kretnih sposobnosti pod uticajem redovnog programa nastave fizičkog vaspitanja koju izvode učitelji razredne nastave u odnosu na učenike sa kojima rade profesori fizičkog vaspitanja.

Cilj istraživanja je analizirati razlike u nivou transformacionih procesa sportskih dostignuća i kretnih sposobnosti pod uticajem redovne nastave fizičkog vaspitanja učenika IV i V razreda osnovne škole kod učenika gdje program sprovodi profesor fizičkog vaspitanja u odnosu na program koji sprovodi učitelj razredne nastave. Na osnovu pristupnih razmatranja potkrepljenih problemom, predmetom i ciljem ovog istraživanja, istakli smo sljedeće hipoteze:

H₁ - Očekuju se statistički značajno bolji rezultati transformacije kretnih sposobnosti u korist učenika sa kojima radi profesor fizičkog vaspitanja.

H₂ - Očekuju se statistički značajno bolji rezultati transformacije sportskih dostignuća u korist učenika sa kojima radi profesor fizičkog vaspitanja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju proučene su promjene dinamičkog sistema učenika IV i V razreda sa aspekta sportskih dostignuća i kretnih sposobnosti u funkciji vremena (longitudinalno istraživanje u trajanju od 10 mjeseci – školska godina), pod uticajem primijenjenih operatora u okviru redovnog programa nastave fizičkog vaspitanja koga sprovode učitelji razredne nastave i profesori fizičkog vaspitanja.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavali su svi učenici IV i V razreda osnovne škole „Pale“ na Palama. Ukupno 181 učenik, oba pola. Učenici su metodom slučajnog uzorka podijeljeni u dvije grupe, eksperimentalnu (92 učenika) i kontrolnu (89 učenika). Kontrolna grupa radila je po postojećem nastavnom planu i programu, nastavu fizičkog vaspitanja sprovodili su učitelji razredne nastave. Eksperimentalna grupa je radila po istom nastavnom planu i programu s tim što je nastavu sprovodio profesor fizičkog vaspitanja.

Uzorak mjernih instrumenata

Varijable za procijenu kretnih sposobnosti:

- Skok u dalj iz mjesta (MSDM),
- Trčanje 10 m V/S (M10VS),
- Bacanje košarkaške lopte iz sjeda na stolici (MBKL),
- Dizanje trupa 30 sec (MD30),
- Ispravljenje trupa 30 sec (MI30),
- Izdržaj u zgibu (MVIS),
- Taping rukom (MTAR),

- Taping nogom (MTAN),
- Taping nogom od zid (MTANZ),
- Duboki pretklon na klupici (MDPK)
- Pretklon u sjedu raznožno (MPSR)
- Iskret palicom (MIPAL)
- Poligon natraške (MPONA)
- Koraci u stranu (MKOST)
- Skok u dalj natraške (MSDN)

Varijable za procijenu sportskih dostignuća:

- Vođenje lopte rukom (DVLOR)
- Bacanje lopte o zid i hvatanje (DBLOZ)
- Poligon (DPOL)

Metode obrade podataka

Podaci dobijeni ovim istraživanjem obrađeni su pomoću programskih sistema za multivarijatnu analizu podataka. Za dobijene rezultate izračunati su uobičajeni deskriptivni parametri, nakon čega smo koristili T - test da bi smo utvrdili razlike aritmetičkih sredina između inicijalnog i finalnog mjerenja kod obje grupe ispitanika kao i da bi smo utvrdili razlike među grupama na inicijalnom i finalnom mjerenju. Diskriminativna analiza korištena je kako bi ustanovili koje varijable prave najveću razliku među kompariranim grupama entiteta.

REZULTATI I DISKUSIJA

Analizom centralnih disperzionih parametara utvrdili smo da nijedna varijabla kretnih sposobnosti značajno ne odstupa od normalne raspodjele te su se na taj način stekli uvjeti za nastavak analize.

- Razlike aritmetičkih sredina kretnih sposobnosti i sportskih dostignuća eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom i finalnom mjerenju

Tabela 1. Razlike aritmetičkih sredina kretnih sposobnosti eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom i finalnom mjerenju

	Levene's Test for Equality of Variances		T test jednakosti aritmetičkih sredina		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
MSDM	.049	.825	1.865	179	.064
M10VS	1.234	.268	-.220	179	.826
MBKL	1.112	.293	-.099	179	.921
MD30	1.169	.281	.197	179	.844
MI30	7.884	.006	-.424	179	.672
MVIS	.632	.428	.309	179	.758
MTAR	1.753	.187	.492	179	.623

INICIJALNO

MTAN	.001	.977	-.077	179	.939
MTANZ	1.583	.210	-2.465	179	.015
MDPK	2.749	.099	-.867	179	.387
MPSR	.760	.384	-1.423	179	.156
MISKP	8.857	.003	2.941	179	.004
MPONA	4.524	.035	-.047	179	.962
MKOST	.169	.682	-.270	179	.787
MSDN	.599	.440	.086	179	.270
<hr/>					
MSDM	.421	.517	2.900	179	.004
M10VS	1.644	.201	-1.762	179	.080
MBKL	2.943	.088	.633	179	.528
MD30	.307	.580	6.078	179	.000
MI30	.656	.419	3.284	179	.001
MVIS	.028	.867	2.600	179	.010
MTAR	.768	.382	3.700	179	.000
MTAN	.349	.555	4.862	179	.000
MTANZ	.071	.790	1.406	179	.161
MDPK	6.779	.010	3.109	179	.002
MPSR	.501	.480	2.966	179	.003
MISKP	1.862	.174	.137	179	.891
MPONA	.111	.740	-2.555	179	.011
MKOST	3.002	.085	-3.739	179	.000
MSDN	.689	.408	.938	179	.350

FINALNO

Rezultati t-testa, nezavisnih uzoraka kretnih sposobnosti, prikazanih u tabeli br. 1, ukazuju da se eksperimentalna i kontrolna grupa statistički značajno ne razlikuju na inicijalnom mjerenju, osim kod varijabli taping nogom o zid (MTANZ) i iskret palicom (MISKP). U drugom dijelu tabele uvidamo statistički značajne razlike među grupama kod većine varijabli, osim kod varijabli trčanje 10 m iz visokog starta (M10VS), bacanje košarkaške lopte iz sjeda na stolici (MBKL), taping nogom o zid (MTANZ), iskret palicom (MISKP) i skok u dalj natraške (MSDN).

Tabela 2. Razlike aritmetičkih sredina sportskih dostignuća kontrolne i eksperimentalne grupe na inicijalnom i finalnom mjerenju

	Levene's Test for Equality of Variances		T test jednakosti aritmetičkih sredina			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
DVLOR	.048	.826	1.093	179	.276	INICIJALNO
DBLOZ	1.006	.317	-1.035	179	.302	
DPOLD	.115	.735	-.726	179	.469	
<hr/>						
DVLOR	10.022	.002	-2.850	163.040	.005	FINALNO
DBLOZ	2.271	.134	4.154	179	.000	
DPOLD	.394	.531	-3.703	179	.000	

Uvidom u gornji dio tabele br.2 , vidljivo je, da se ispitanici statistički značajno ne razlikuju na inicijalnom mjerenju. U donjem dijelu tabele uočava se, da se eksperimentalna i kontrolna grupa statistički značajno razlikuju ($p=.01$) u finalnom mjerenju, kod sve tri primjenjene varijable. Jedan od faktora koji je mogao doprinijeti razlici među grupama je redovan program nastave koji je sprovodio profesor fizičkog vaspitanja u odnosu na isti program koji je sprovodio učitelj razredne nastave.

- Analiza kvantitativnih promjena kretnih sposobnosti i sportskih dostignuća eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom mjerenju

U tabeli br.3 Boxovim M testom prikazane su razlike između matrica kovarijansi koje su statistički značajne u inicijalnom i u finalnom mjerenju (sig. .020 i sig. .000) čime su stečeni uslovi za dalju proceduru diskriminativne analize.

Tabela 3. Boxov M test

		INICIJALNO	FINALNO
Box's M		99.206	247.085
F	Approx.	1.283	1.878
	df1	120	120
	df2	98132.165	98132.165
	Sig.	.020	.000

Analizom tabele br. 4. može se konstatovati da se kod finalnog mjerenja izolovala jedna diskriminativna funkcija, gdje je ostvarena kanonička korelacija od .573.

Tabela 4. Značajnost izolovane diskriminativne funkcije

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation	
1	.488a	100.0	100.0	.573	FINALNO

Na osnovu rezultata diskriminativne analize (tabela 5), može se vidjeti da u sistemu varijabli kretnih sposobnosti, kod finalnog mjerenja postoji statistički značajna razlika, dok vrijednosti diskriminativne jačine varijabli iskazane preko testa Wilks' lambda ukazuju na odnos unutar grupe i totalne varijanse i niza vrijednosti na veće razlike među grupama, u ovom slučaju je relativno visoka i iznosi .672.

Tabela 5. Diskriminativna analiza

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.	
1	.672	67.754	15	.000	FINALNO

Analizirajući projekcije na diskriminativnu funkciju pojedinih varijabli kretnih sposobnosti (tabela 6) može se vidjeti da u finalnom mjerenju najznačajnije projekcije imaju: dizanje trupa (MD30), taping nogom (MTAN), koraci u stranu (MKOST), taping rukom (MTAR), ispravljanje trupa (MI30), duboki pretklona na klupici (MDPK), pretklon u sijedu raznožno (MPSR), skok u dalj iz mjesta (MSDM).

Tabela 6. *Struktura diskriminativne funkcije*

FINALNO MJERENJE	
	Function
	1
MD30	.649
MTAN	.513
MKOST	-.401
MTAR	.389
MI30	.346
MDPK	.335
MPSR	.316
MSDM	.306
MPONA	-.272
MVIS	.268
M10VS	-.170
MTANZ	.151
MSDN	.094
MBKL	.051
MISKP	.012

- Analiza kvantitativnih promjena sportskih dostignuća eksperimentalne i kontrolne grupe
Značajnost razlika matrica kovarijansi testirana je Boxov- im M testom. Statistička značajnost ovih razlika opravdava primjenu adlnjih procedura diskriminativne analize.

Tabela 7. *Boxov M test*

	INICIJALNO	FINALNO
Box's M		16.941
	16.228	
Approx.	.680	2.772
F	6	6
df1	229249.311	229249.311
df2		
Sig.	.666	.011

Možemo konstatovati da je i u ovom prostoru izolovana jedna diskriminativna funkcija sa koeficijentom kanoničke korelacije .342.

Tabela 8. *Izolovane komponente diskriminativnih funkcija sportskih dostignuća*

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	.133 ^a	100.0	100.0	.342 Finalno

U tabeli 9 su predstavljene vrijednosti Wilks Lambda sportskih dostignuća, finalnog mjerenja eksperimentalne i kontrolne grupe. Kod finalnog mjerenja je ostvarena statistički značajna povezanost (sig.000).

Tabela 9. Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1	.883	22.002	3	.000

Tabela 10. daje pregled strukture izolovanih diskriminativnih funkcija sportskih dostignuća. Analizirajući projekcije na diskriminativnu funkciju pojedinih varijabli sportskih dostignuća može se vidjeti da najznačajnije projekcije u finalnom mjerenju imaju varijable: bacanje lopte od zid i hvatanje (DBLOZ), poligon (DPOLD) i vođenje lopte rukom (DVLOR).

Tabela 10. Matrica strukture

FINALNO	
	Function
	1
DBLOZ	.839
DPOLD	-.747
DVLOR	-.577

ZAKLJUČAK

Predmet ovog istraživanja su programski sadržaji redovnog programa nastave fizičkog vaspitanja i njihov uticaj na transformacije kretnih sposobnosti i sportskih dostignuća kada nastavu provodi učitelj razredne nastave i profesor fizičkog vaspitanja. Problem istraživanja bio je utvrđivanje nivoa promjena sportskih dostignuća i kretnih sposobnosti pod uticajem redovnog programa nastave fizičkog vaspitanja koju izvode učitelji razredne nastave u odnosu na učenike sa kojima rade profesori fizičkog vaspitanja. Analizom t-testa nezavisnih uzoraka uviđamo da nije bilo statistički značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom mjerenju osim kod dvije varijable za procjenu kretnih sposobnosti: taping nogom o zid (MTANZ) i iskret palicom (MISKP). T-test kretnih sposobnosti na finalnom mjerenju ukazuje na statistički bolje rezultate u korist eksperimentalne grupe kod 10 od 15 varijabli. Samo varijable: trčanje 10m iz visokog starta (M10VS), bacanje košarkaške lopte iz sjeda na stolici (MBKL), taping nogom o zid (MTANZ), iskret palicom (MISKP) i skok u dalj natraške (MSDN) nisu pokazale statistički značajne razlike među grupama. U skladu sa navedenim možemo prihvatiti hipotezu H_1 :

H_1 - Očekuju se statistički značajno bolji rezultati transformacije kretnih sposobnosti u korist učenika sa kojima radi profesor fizičkog vaspitanja.

Rezultati t-testa sportskih dostignuća na finalnom mjerenju ukazuju na statistički značajne razlike među grupama kod sve tri varijable tako da možemo prihvatiti hipotezu H_2 koja glasi:

H_2 - Očekuju se statistički značajno bolji rezultati transformacije sportskih dostignuća u korist učenika sa kojima radi profesor fizičkog vaspitanja.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da su profesori fizičkog vaspitanja kroz koncipiran rad ostvarili statistički značajnije, bolje rezultate kod treniranih prostora.

LITERATURA

- Bjeković, G., Tanović I., Jakovljević S., Vuksanović, G. (2011). *Uticaj dodatne nastave fizičkog vaspitanja na promjene antropološkog statusa učenika osnovnoškolskog uzrasta*. Sport Mont, (vol. 9-31-33), 36-40.
- Blašković, M., Matković, B., Matković, B. (1993). *Utjecaj tjelesne aktivnosti na razvoj nekih bazičnih motoričkih sposobnosti kod dječaka*. Kinesiologija, 25(1-2), 33-38.
- Skender, N. (2008). *Transformacioni procesi antropoloških obilježja pod utjecajem posebnog kineziološkog programa*. Bihać: Pedagoški fakultet.
- Skender, N., Tabaković, M. i Čeleš, N. (2006). *Diskriminativna analiza morfoloških karakteristika pod uticajem posebnog programa kod učenika 3. i 4. razreda osnovne škole*. U Antropološki status i fizička aktivnost djece i omladine (331-338). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Vuksanović, G. (2013). *Transformacioni procesi morfoloških karakteristika i kretnih sposobnosti, pod uticajem nastave tjelesnog odgoja, kod učenika iv i v razreda osnovne škole*. doktorska disertacija. Bihać: Pedagoški fakultet.

Koautori su potpisali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Belkisa Dolić

Mr. Amela Abidović-Mačković

Dom zdravlja Zavidovići

Zavidovići, BiH

amela_abidovic@yahoo.com

Dr. sc. **Amir Suljić**, doc.

Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici

Zavidovići, BiH

suljami@gmail.com

KULTURA NACIONALNOG IDENTITETA

Sažetak

Identitet svakog čovjeka podrazumijeva postojanje socijalnog identiteta koji proizilazi iz pripadanja pojedinca nekoj grupi. Nacionalni identitet je dio socijalnog identiteta koji se odnosi na osjećaj pripadanja nekog grupi ili naciji. Nacionalni identitet u osnovu predstavlja: samoidentifikaciju ili samodefiniranje pojedinca kao člana nacionalne grupe, izražen osjećaj pripadnosti grupi, izraženi stavovi prema članstvu u nacionalnoj grupi, te uključenost u rad i stvaranje nacionalne grupe kojoj pojedinac pripada. Prema teoriji socijalnog identiteta ljudi su pristrani prema vlastitoj grupi jer na taj način postižu pozitivnu različitost vlastite grupe, pozitivan socijalni identitet, a što za posljedici ima povećanje vlastitog zadovoljstva životom. Glavni cilj istraživanja bio je ispitati korelaciju između nacionalnog identiteta i zadovoljstva životom. Problem istraživanja bio je ispitati izraženost nacionalnog identiteta, te zadovoljstva životom na uzorku učenika bošnjačke nacionalne pripadnosti u odnosu na spol. Također, istraživanjem se želi provjeriti doprinos varijabli nacionalnog identiteta i spola u odnosu na varijancu zadovoljstva životnim. Istraživanje je obuhvatilo statistički značajan uzorak, uz nastojanje da oba spola budu približno uravnotežena.

Ključni pojmovi: nacionalni identitet, zadovoljstvo životom, nacionalne grupe

THE CULTURE OF NATIONAL IDENTITY

Abstract

The identity of every person assumes the existence of a social identity that arrives from the individual's membership to some kind of group. National identity is a part of the social identity that relates to the feeling of belonging to a certain group or nationality. Simplified, national identity represents: self identification or self definition of the individual as a member to a nationality group, expressed feeling of belonging to that group, expressed attitude towards their membership in that nationality group, and lastly the involvement in the work and formation of the nationality group which the individual belongs to. According to the theory of social identity, people are leaning towards their own group since in that way they achieve a positive difference of their own group, positive social identity, and which in return results in an increased satisfaction with their own life. The main goal of this research was to study the correlation between national identity and life satisfaction. The problem with this research was the accuracy of nationality self identification based on the students of different nationality memberships (Muslim-Bosnian, Croatian-Bosnian and Serb-Bosnian), as well as to determine whether there is a difference in the accuracy in nationality self identification between students of the different nationality groups mentioned. At the same time, this research aims to study the severity and the differences in life satisfaction between the groups mentioned above. The research demographics will include statistically significant samples, with an attempt to balance the number of both sexes.

Key words: national identity, life satisfaction, nationality groups

Uvod

U psihologiji ličnosti identitet (lat. *identitas* = istovjetnost) označava doživljaj suštinske istovjetnosti i kontinuiteta "ja" tokom dužeg perioda vremena, bez obzira na promjene u različitim periodima i okolnostima. Identitet znači postati svjestan svojih individualnih obilježja sa svim njihovim posebnostima, bilo da su one nasliedene ili da su stečene, ali i vlastite sličnosti s drugim ljudima s kojima je pojedinac svakodnevno u kontaktu. Da bi se takav identitet formirao, prema autoru Eriksonu (1963) važna su tri elementa ili uslova. Prvo, pojedinac treba da doživi sebe kao istu osobu u različitim vremenima. Drugo, potrebno je da socijalna okolina priznaje i percipira neku osobu kao istu u različitim situacijama ili vremenima. Ukoliko to postoji, onda je za pojedinca moguća spoznaja da je unutarne jedinstvo koje pojedinac ima paralelno s načinom na koji ga doživljava njegova okolina i da taj paralelizam njegova okolina prihvaća i priznaje. Ako mladi čovjek nije siguran da je njegova slika o sebi kompatibilna sa slikom koju o njemu ima njegova socijalna okolina, kod mladog čovjeka će se pojaviti sumnja, apatija i konfuzija u odnosu na njegov osjećaj identiteta. Treći uvjet za razvoj identiteta čovjeka jeste "rast ili akumulacija pouzdanja" sukladnosti njegove percepcije sebe i percepcije od strane drugih (Fulgosi, 1987). Autor Giddens (1991) ističe da je identitet proizvod refleksnog i kreativnog bavljenja socijalnih aktera sobom i svijetom oko sebe. Sedamdesetih godina prošlog vijeka u psihologiji se po prvi put javljaju teorije socijalnog identiteta koje stvaraju razliku između ličnog i socijalnog identiteta. Lični identitet se temelji na ideji da je svaki pojedinac različit, jedinstven i specifičan u odnosu na druge, odnosno lični identitet se odnosi na lične vrijednosti, ideje, emocije i ciljeve pojedinca, te na to kako pojedinac vidi sebe. S druge strane, socijalni identitet definira se obično kao "onaj dio samopoimanja svakog pojedinca koji se temelji na članstvu u određenoj grupi ili grupama, zajedno s vrijednosti i emocionalnom važnosti koja se pridaje tim grupama" (Tajfel, 1982, prema Jelić, 2009. str. 238)

Teoriju socijalnog identiteta postavili su sredinom 80-ih godina dvadesetog stoljeća autori Tajfel i Turner (1986). To je prva teorija koja je sistematski zahvatila koncept socijalnog identiteta i stavila ga u središte interesa socijalne psihologije. Teorija se bavi članstvom u grupi, grupnim procesima i međugrupnim odnosima (Jelić, 2003). Njezina osnovna pretpostavka je da je već samo članstvo u nekoj grupi dovoljan uslov da se kod pojedinca razvije osjećaj pripadnosti. Primarna motivacija pojedinca, kao člana grupe, jeste razvijanje pozitivnog socijalnog identiteta jer takav identitet doprinosi psihičkom zdravlju, osjećaju sigurnosti, vlastite vrijednosti, samopoštovanja i sl. Kada pripadanje grupi doprinosi razvoju ovakvih efekata, onda govorimo o pozitivnom socijalnom identitetu. Međutim, kada pripadnost određenoj grupi ne donosi navedene dobrobiti, onda govorimo o negativnom identitetu (npr. takav identitet se može razviti kod pripadnika manjinske grupe u kontaktu s pripadnicima većinske grupe pri čemu se može javiti osjećaj manje vrijednosti, jer se pojedinac manjinske grupe percipira kao član inferiorne grupe). Dva su načina da se riješi ovakvo stanje. Prvi način je odbacivanje trenutnog socijalnog identiteta i prijelaz u dominantnu grupu, no to može imati negativne psihološke posljedice. Također, to je nemoguće učiniti ako su granice grupe čvrste (npr. spol, rasa). Drugi način razrješenja negativnog socijalnog identiteta je zadržavanje postojećeg identiteta i razvijanje mehanizama

"obrane" svoje grupe kroz npr. usporedbu s drugim nacionalnim grupama tako da rezultati te usporedbe budu pozitivni za onoga ko usporedbu provodi, reinterpetiranje nepovoljnih karakteristika na način da de inzistira na onim karakteristikama na kojima bi usporedba bila povoljna, a ignorisanje onih karakteristika na kojima je usporedba negativna (Tajfel, H. i Turner J.C., 1986.). Različiti autori slažu se da socijalni identitet pojedinca u osnovi ovisi o dva procesa: prepoznavanju vlastite sličnosti s pripadnicima svoje grupe, te percepcije različitosti u odnosu na pripadnike drugih grupa (Brewer,1993; Calhoun, 1994; Franceško i sur., 2002). Prema teoriji salijentnosti pojedinac se brže identificira s onim grupama koje su u svakodnevnom životu istaknutije (Huić, 2004), ali i s kojima percipira postojanje više sličnosti. Grupe s kojima se ljudi identificiraju raznovrsne su. Jedna od njih svakako je nacija. Socijalni identitet proizašao iz osjećaja pripadnosti i identifikacije s određenom nacijom naziva se nacionalni identitet.

Autor Šiber (1998) psihologijski aspekt nacije definira kao osjećaj pripadnosti, zajedništva, te kao skup stavova prema vlastitoj nacionalnoj grupi. Nacionalni osjećaj je osjećaj pripadnosti koji se oblikuje unutar jedne određene društvene grupe. Većina dosadašnjih radova svoje rezultate iz oblasti nacionalnog identiteta objašnjava unutar jednog od tri teorijska okvira: teorije socijalnog identiteta, teorije akulturacije i kulturnog konflikta, te razvojne teorije formiranja identiteta (Phinney, 1990, prema Tofan, 2004). Prema teoriji socijalnog identiteta samo članstvo u grupi kod pojedinca izaziva osjećaj pripadnosti toj grupi. Iz pripadnost nacionalnoj grupi s kojom pojedinac dijeli zajednička vjerovanja, stavove, vrijednosti, običaje, jezik i religiju pojedinac razvija nacionalni identitet. Nacionalni identitet također podrazumijeva i samoodređenje osobe kao člana nacionalne grupe (Čorkalo i Kamenov, 1998). Model akulturacije naglašava da se o nacionalnom identitetu može govoriti samo u slučaju kada postoji duži kontakt između dvije ili više etničkih skupina, koji omogućava analizu širih promjena kulturnih stavova, vrijednosti i ponašanja, pri čemu se poseban naglasak stavlja na odnos manjinske prema dominantnoj grupi (Phinney, 1990, prema Huić, 2004). Prema razvojnim teorijama nacionalni identitet se smatra dinamičkim i promjenjivim u vremenu i kontekstu. Temelji se na Eriksonovoj teoriji razvoja ego-identiteta koja formiranju identiteta pojedinca pretpostavlja dugotrajni proces istraživanja i eksperimentiranja (Fulgosi,1983). Prema Phinneyevu (1990) razvoj nacionalnog identiteta prolazi kroz tri faze. Prva faza je faza difuznog i neistraženog nacionalnog identiteta u kojoj se nalaze adolescenti ali i oni odrasli koji nisu preispitali vlastiti nacionalni identitet. U drugoj fazi započinje istraživanje nacionalnog identiteta i aktivnog uključenja u život vlastite nacionalne grupe. Rezultati ove faze je bolje razumijevanje i vrednovanje vlastite nacionalnosti tj. dolazi do internalizacije nacionalnog identiteta. Internalizirani nacionalni identitet ne podrazumijeva nužno i visoki stupanj etničke uključenosti tj. pojedinac može biti svjestan svoje nacionalne pripadnosti, ali ne mora održavati običaje ili jezik nacije kojoj pripada. Znači, ovaj model naglašava dinamički model usvajanja nacionalnog identiteta po kojem je moguće da pojedinac tokom života ponovno započinje proces preispitivanja vlastitog nacionalnog identiteta, njegovu ulogu i značaju u životu pojedinca.

Zadovoljstvo životom i njemu srodni pojmovi, kao što su subjektivna dobrobit, sreća i blagostanje, noviji su konstrukti tzv. pozitivne psihologije. Zadovoljstvo životom se odnosi na

globalnu evaluaciju života i smatra se kognitivnom komponentom subjektivne dobrobiti, koju još čini emocionalna komponenta tj. raspoloženja ili emocije.

Iako bi se moglo reći da postoji dosta teoretskih pokušaja u tumačenju zadovoljstva životom, čini se da je izvornih teorija zadovoljstva životom, relativno malo. U ovom radu nabrojat ćemo neke od najpoznatijih teoretskih tumačenja zadovoljstva životom (teoriju krajnjih tačaka, teoriju ugone i bola, te asocijacionističku teoriju), kao i tri standardna modela u objašnjenju procjene zadovoljstva životom (Penezić, 2006). Spomenuti modeli objašnjavaju na koji način ljudi doživljavaju subjektivni osjećaj dobrobiti i zadovoljstva životom. *Teorija krajnjih tačaka* polazi od pretpostavke da se zadovoljstvo postiže zadovoljenjem osnovnih potreba te obrnuto, da nezadovoljenje potrebe dovodi do osjećaja nezadovoljstva i nesreće. Iako je ova teorija po mnogo čemu slična teoriji Hijerarhije potreba autora Maslowa, može se postaviti pitanje da li će zadovoljenje osnovnih potreba dovesti do osjećaja zadovoljstva ili se zadovoljstvo, ipak veže za postizanjem potreba višeg reda. *Teorija ugone i bola* također povezuje osjećaj zadovoljstva s zadovoljenjem potreba, prije čega je postojala deprivacija. Prema ovoj teoriji, da bi se dostigao osjećaj zadovoljstva potrebno je prethodno postojanje deprivacije, a nakon što se ta deprivacija poništi, dolazi i do osjećaja zadovoljstva. *Teorija aktiviteta* povezuje osjećaj zadovoljstva s uključenošću osobe u neku zanimljivu aktivnost. *Asocijacionistička teorija* pretpostavlja postojanje pozitivne mreže koja služi kao dispozicija sreći, odnosno postojanje mreže pozitivnih asocijacija i naučene sposobnosti da se stalno reaguje pozitivno na dešavanja iz okoline.

Prema spomenutim modelima o kvaliteti života može se govoriti u zavisnosti od toga da li procesi u formiranju zadovoljstva životom idu odozgo prema dolje, odnosno naglašavaju li da situacijski ili vanjski utjecaji određuju razinu zadovoljstva životom, ili procesi imaju obrnut smjer koji se odnose na utjecaj unutarnjih osobina i procesa na subjektivnu kvalitetu života. Prema prvom modelu u tumačenju zadovoljstva životom ("odozgo prema dolje") ljudi imaju dispozicije za pozitivno ili negativno tumačenje života tako da ove dispozicije određuju procjenu zadovoljstva životom u raznim segmentima življenja. Tako da jedna opća dispozicija određuje pojedinačna shvaćanja kvaliteta življenja. Drugi model ("odozdo prema gore") u odnosu na prvi naglašava važnost objektivnih okolnosti u procjeni zadovoljstva životom. Osjećaj zadovoljstva nastaje zbrajanjem zadovoljstva u različitim domenama života pri čemu ova pojedina zadovoljstva pridonose ukupnom zadovoljstvu. Znači, prvo se vrednuju određeni domeni života, a tek onda se oblikuje opća procjena. Treći model, *model dinamičke ravnoteže*, u procjenu zadovoljstva životom uključuje dimenzije ličnosti, te objektivne i subjektivne pokazatelje zadovoljstva životom. Dimenzije ličnosti se trebaju posmatrati kao osnovne prediktore zadovoljstva životom pri čemu se ne smiju zanemariti ni utjecaji različitih životnih događaja koji mogu doprinijeti promijenjenom stanju subjektivne dobrobiti. *Model opće pozitivnosti subjektivne dobrobiti* pretpostavlja da su sretniji ljudi skloniji pozitivnim emocionalnim iskustvima, boljoj percepciji i prisjećanju pozitivnih iskustva. Međutim, ovaj model ne može objasniti povezanost općeg zadovoljstva životom, te osobina ličnosti s manje ili više specifičnim domenama zadovoljstva (Lučav i Tadinac, 2010).

U pokušaju da se znanstveno objasni šta čovjeka čini sretnim, provedena su mnoga istraživanja koja su nastojala povezati zadovoljstvo životom sa osobinama kao što su: dob, spol, rasa, prihodi, nivo obrazovanja ili bračni status. Kada se govori o zadovoljstvu životom u funkciji spola, mnoga istraživanja govore da postoje razlike u kvaliteti života u različitim spolnim skupinama. Čini se da su životom zadovoljniji muški ispitanici u odnosu na žene (Dorahy i sar., 2000; prema Bezinović, 2004). Najzadovoljniji životom su srednjoškolci, studenti i osobe mlađe od 39 godina, a čini se da se s dobi zadovoljstvo životom smanjuje, tako da kod osoba starijih od 60 godina zadovoljstvo životom je najniže (Martiniz, 2005). Međutim, i pored pronađenih razlika pokazalo se da navedeni faktori objašnjavaju samo 10-15% individualnih razlika u procjeni subjektivne dobrobiti (Costa i McCrae, 1980.; Myers i Diener, 1995, prema Bratko i Sabol, 2006).

Imajući u vidu sve rečeno, jasno je da se zapravo zadovoljstvo životom uvijek odnosi na evaluaciju života u smislu kognitivne procjene zadovoljstva i afektivne procjene raspoloženja i emocija. Procjena pripadnosti nacionalnoj grupi, sigurno doprinosi osjećaju zadovoljstva životom, što se nastoji provjeriti i u ovom istraživanju.

Cilj istraživanja

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi odnos nacionalnog identiteta i zadovoljstva životom učenika srednje škole. Namjera istraživanja, pored primarno postavljenog cilja, odnosi se i na ispitivanje izraženost zadovoljstva životom i nacionalnog identiteta, te ispitivanje doprinosa nacionalnog identiteta i varijable spola u objašnjenju zadovoljstva životom učesnika istraživanja.

Na osnovu navedenih problema, definisane su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1. Varijable nacionalni identitet i zadovoljstvo životom su visoko pozitivno povezani. Očekuje se da će mladi koji pokazuju veće zadovoljstvo životom imati i izraženiji nacionalni identitet.

Hipoteza 2. Očekuje se da ne postoji statistički značajna razlika u izraženosti zadovoljstva životom i nacionalnog identiteta u odnosu na varijablu spol. Očekuje se da mladi bez obzira na spol iskazuje jednako zadovoljstvo životom i prisustvo nacionalnog identiteta.

Hipoteza 3. Očekuje se da će varijabla nacionalnog identiteta značajno pridonijeti objašnjenju varijance zadovoljstva životom.

Metod istraživanja

Uzorak

Učesnici u ovom istraživanju su bili mladi učenici srednjih škola u Zavidovićima. U istraživanju je učestvovalo ukupno 64 ispitanika od čega je 40 ispitanika ženskog i 24 ispitanika muškog spola.

Broj djevojaka u testiranoj grupi je za 16 veći nego muškaraca. Da li će nejednačenost grupa imati veću statističku značajnost na ishod testa provjerili smo koristeći hi (χ) kvadrat test. Mjerenja su pokazala da je $\chi^2 = 1,6$ i nije statistički značajan (sign. 0,206) što znači da navedeni faktor neće imati značajnijeg utjecaja na ishod anketnih upitnika.

Instrumentarij

Za ispitivanje su korišteni sljedeći instrumenti:

- Upitnik o općim podacima
- Skala nacionalnog identiteta -NAIT (Čorkalo i Kamenov, 1998)
- Skala zadovoljstva životom (Penezić, 1996).

Skala zadovoljstva životom

Skala zadovoljstva životom sastoji se od 20 ajtema, od kojih se 17 ajtema odnosi na procjenu globalnog zadovoljstva, a 3 na procjenu situacionog zadovoljstva. Skala je nastala uključivanjem Skale zadovoljstva životom (Satisfaction With Life Scale, Larsen i saradnici, 1985), Skale općeg zadovoljstva (Bezinovi., 1988), Skale pozitivnih stavova prema životu (Positive Attitudes Toward Life, Grob, 1995) i Skale uživanja u životu - za procjenu situacionog zadovoljstva (Joy in Life Scale, Grob, 1995). U ranijim istraživanjima skala je pokazala jednofaktorsku strukturu. O konzistentnosti zavisnih varijabli Kronbah-alfa test nam je dao sljedeće podatke: Dobiveni koeficijenti se kreću u rasponu od 0,76 do 0,87. Viši rezultat na skali označava veće zadovoljstvo životom. Skala pokazuje visoku pozitivnu povezanost sa samopoštovanjem i optimizmom i visoku negativnu povezanost sa mjerama usamljenosti, samoće, pesimizma i anksioznosti od budućnosti.

Skala nacionalnog identiteta

Skala nacionalnog identiteta je skala Likertovog tipa raspona od 1 do 5. Sastoji se od 27 ajtema. Ukupan raspon rezultata kreće se od 27 – 135 pri čemu veći rezultat ukazuje na izraženiji nacionalni identitet (Čorkalo i Kamenov, 1998). Isti autori navode koeficijent pouzdanosti skale .80, dok u našem istraživanju metrijskih karakteristika korištenih mjernih instrumenata Krombah-alfa koeficijent nam je pokazao unutrašnja pouzdanost je primjenom Krombahovog alfa koeficijenta. Dobijeni koeficijenti kreću se u rasponu od 0,78 do 0,86.

U istraživanju Čorkalo i Kamenov (1998) dobivena je zasićenost skale s četiri faktora: 1.) osjećaj izražene nacionalne pripadnosti, 2.) nacionalizam ili isključiva nacionalna vezanost, 3.) odanost naciji i 4.) kozmopolitizam. U našem istraživanju koristit ćemo samo ukupni rezultat na skali nacionalnog identiteta.

Postupak

Ispitivanje je provedeno tokom mjeseca februaru 2014. godine u srednjim školama na području Općine Zavidovići. Podatke su prikupljali autori radnje. Vrijeme individualnog ispitivanja nije bilo unaprijed dogovoreno nego je ispitivanje provedeno prije, poslije ili za vrijeme nastave. Svakom učesniku je najprije objašnjena svrha ispitivanja, te su potom podijeljeni psihološki mjerni instrumenti. Ispitivanje je bilo anonimno. Po potrebi, učesnici su

dobivali dodatna objašnjenja ili pomoć pri ispunjavanju instrumenata. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno.

Rezultati istraživanja

Povezanost razine zadovoljstva životom i nacionalnog identiteta učenika srednjih škola bošnjačke nacionalnosti

Pri izračunavanju povezanosti navedenih skala koristili smo Pearsonov koeficijent korelacije. U tabeli 1 dat je prikaz rezultata.

Tabela 1: Korelacija između skale zadovoljstva životom i skale nacionalnog identiteta kod učenika srednje škole bošnjačke nacionalnosti

	Skala zadovoljstva životom	
	ρ	P
Skala nacionalni identitet	-,093	,613

Iz tabele 1 jasno se vidi da povezanost rezultata na skali zadovoljstva životom i skali nacionalnog identiteta, statistički nije značajna. Povezanost rezultata zadovoljstva životom i rezultata na skali nacionalnog identiteta ($\rho = -.093$; $p = .613$) je niska, negativna i, kao što smo već naveli, statistički neznajna. Na osnovu ovoga slijedi da ne postoji značajna povezanost između razine zadovoljstva životom i nacionalnog identiteta učesnika istraživanja. Ovakvi rezultati nisu potvrdili našu hipotezu kojom je pretpostavljena visoka i pozitivna povezanost između navedenih varijabli.

Ispitivanje razlike u razini zadovoljstvom života, te izraženosti nacionalnog identiteta s obzirom na spol ispitanika

Pri istraživanju razlika u razini zadovoljstvom životom, te izraženosti nacionalnog identiteta kod muških i ženskih ispitanika koristili smo Man-Vitnijev test. U tabeli 2.1 i 2.2 dati su osnovni statistički pokazatelji rezultata na skali zadovoljstva životom i skali nacionalnog identiteta s obzirom na spol ispitanika.

Tabela 2.1: Sredina ranga i suma ranga za varijablu zadovoljstvo životom u odnosu na spol (N=32)

Spol ispitanika	Sredina ranga	Suma ranga	N
Ženski	18,58	371,50	20
Muški	13,04	156,50	12
TOTAL			32

Tablela 2.2: sredina ranga i suma ranga za varijablu izraženosti nacionalnog identiteta u odnosu na spol (N=32)

Spol ispitanika	Sredina ranga	Suma ranga	N
Ženski	14,00	280,00	20
Muški	20,67	248,00	12
TOTAL			32

Tablela 2.3: rezultati Mann-Whitney testa za skalu nacionalnog identiteta i skalu zadovoljstva životom

	Skala nacionalnog identiteta	Skala zadovoljstva životom
Mann-Whitney U	70,000	78,500
Wilcoxon W	280,000	156,500
Z	-1,951	-1,619
p	,051	,106

Na osnovu tabele 2.3 vidi se da je Z vrijednost -1.951 uz nivo značajnosti od .051 (skala nacionalnog identiteta), te -1.619 uz nivo značajnosti od .106 (za skalu zadovoljstva životom) možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika između muških i ženskih ispitanika u procjeni nivoa izraženosti nacionalnog identiteta, ali ne i u procjeni zadovoljstva životom.

Doprinos nacionalnog identiteta i spola u tumačenju zadovoljstva životom učenika srednjih škola bošnjačke nacionalnosti

Treći problem ovog rada odnosi se na ispitivanje doprinosa rezultata na skali nacionalnog identiteta i varijable spola u tumačenje zadovoljstva životom učenika srednjih škola. Da bi se ispitala ova povezanost, provedena je hijerarhijska multipla regresijska analiza sa kriterijskom varijablom.

Rezultati regresijske analize za kriterijsku varijablu Zadovoljstvo životom je prikazana je u tabeli 3.1.

Tablela 3.1: rezultati regresijske analize za kriterijsku varijablu Zadovoljstvo životom

Prediktori	β	sri ²	R	R ²	Adj.R ²	cF
Skala nacionalnog identiteta	-,284	,080	.280	.079	.015	1.238
Spol	,011	,0001				

Uključivanjem rezultata na skali nacionalnog identiteta i varijable spola dobiva se statistički neznačajan model koji objašnjava oko 8% modela varijance rezultata na skali Zadovoljstva životom. Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da nacionalni identitet i spol značajno

ne pridonose zadovoljstvu životom učenika bošnjačke nacionalnosti koji su bili akteri našeg ispitivanja.

Literatura

- Bezinović, P., Manestar, K., Ristić Dedić, Z. (2004) Obiteljska kohezivnost i zadovoljstvo životom djevojaka i mladića iz sela i grada. *Sociologija sela*, 42, 163/164 (1/2), 157-172.
- Bratko D, Sabol J. (2006) Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: rezultati on-line istraživanja, *Društvena istraživanja*, Vol. 15 NO. 4-5 (84-85)
- Čorkalo, D. i Kamenov, (1998.), Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija, Izveštaj s VIII. Ljetne psihologijske škole, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Huić, A. (2004). Nacionalni i Europski identitet građana Zagreba i Novog Sada, Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Jelić, M. (2009). Validacija hrvatske verzije Skale socijalnog samopoštovanja. *Migracijske i etničke teme*, 3, 237-262.
- Kosanović D. (2003) Nacionalni identitet i socijalna distanca studenata hrvatske, bošnjačke i srpske nacionalnosti, Diplomski Rad, Filozofski fakultet u Zagrebu
- Musić M., Abidović M., Babić N., Mujarić E., Dervišević S., Slatina E., Salibašić M., Tuna E. *Zadovoljstvo životom i rizična ponašanja kod adolescenata srednjih škola*, *Materia Socio Medica.*, Sarajevo 2013; 25(3): 178-181
- Penezić Z. (2006) *Zadovoljstvo životom u adolescentskoj i odrasloj dobi*, Institut društvenih znanosti, Zagreb
- Tofan J. (2004) Povezanost nacionalnog identiteta s osobnim i kolektivnim samopoštovanjem, Diplomski rad, Filozofski Fakultet u Zagrebu

Koautori su dali izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Dragan Šimšić, prof.

Mr.sc. Aida Omersoftić

Osnovna škola „Edhem Mulabdić“ Sarajevo

Sarajevo, BiH

aomersoftic@yahoo.com

TRANSFORMACIJA TRADICIONALNE ŠKOLE U PROFESIONALNU UČEĆU ORGANIZACIJU I ULOGA DIREKTORA U TOM PROCESU

Sažetak

Ovaj rad problematizira neophodnost brze transformacije stare, tradicionalne škole u profesionalnu organizaciju koja uči. Posmatrana iz aspekta obrazovnog menadžmenta dotiče se razloga: brzih, globalnih promjena koje škola mora sustići, demokratskog uređenja i sistemskog upravljanja promjenama u tom zahtjevnom procesu. Naglašena je uloga direktora u sistematičnom pristupu upravljanju promjenama čiji su nosioci, nastavnici.

Ključne riječi: transformacija škole, profesionalno učeća organizacija, uloga direktora, nastavnici-nosioci promjena

TRANSFORMATION OF THE TRADICIONAL SCHOOL IN THE PROFESSIONAL LEARNING ORGANISATION AND THE ROLE OF THE PRINCIPLES IN THAT PROCESS

Abstract

This work actualise the need of the fast transformation of the traditional school into the professional learning organisation. Regarding the aspects of the educational management, it talks about following reasons: fast global changes which must be followed by school, democratic environment and systematic leading of the changes in the demanding process. The role of the principle is emphasized in the systematic approach of the changes leading and actors of these changes are teacher.

Key words: school transformation, professional learning organisation, principles role, teachers-actors of changes.

*Jedno je jasno, ako si i na pravom putu,
pregaziće te ako samo sjedneš.*

Sir Allen Sheppard

Uvod

Promjene koje se globalno dešavaju u svim društvenim sferama neminovno se reflektuju na obrazovanje na svim nivoima, namećući potrebu brzog usaglašavanja operacionalnih faktora u školi i obrazovanju uopće, sa okolinom koja se nezaustavljivo mijenja. U zemljama koje prolaze kroz tranziciju kao što je naša, taj proces sustizanja promjena biva još složeniji i zahtijeva sistemski pristup upravljanju promjenama. Naše društvo se nalazi u procesu uspostave demokratskog uređenja, operedjeljeni smo za tržišne zakone, usvojili smo evropska i svjetska mjerila za kvalitetno obrazovanje. To praktično znači da je potrebno tradicionalnu, staru školu, transformirati u profesionalnu organizaciju koja uči i to kroz oblik obrazovanog menadžmenta. U tom procesu kao najvišnje je obezbijediti stručnost i visoku kompetentnost direktora kao vođe od čijih će sposobnosti zavisi razvoj drugačijih kompetencija i uloga nastavnika koji će suštinski bili opredjeljeni za trajno i stalno učenje.

.Uslovi za menadžment promjena

Menadžment u obrazovanju ne može biti uspostavljen prenošenjem principa i zakonitosti menadžmenta ekonomske i industrijske sfere. Škola kao profesionalna organizacija ima svoje specifičnosti koje se iz aspekta menadžmenta definišu preventivno kroz strogo razdvajanje poslovnog procesa i aktivnosti podrške. U obrazovanju povećanje efikasnosti rada ima za posljedicu uvećanje znanja kroz komponentu stvaralačke ličnosti u razvoju. Obrazovanje je specifična vrsta biznisa u kojoj je „output“ u odnosu na klasični biznis, neopipljiv, u formi pojedinca koji nakon završenog obrazovnog procesa posjeduje zahtijevanu količinu znanja i vještina. Za ovako složen proces rada potreban je neopipljivi resurs čija se „neopipljivost“ ispoljava kroz inventivnost, stručnost i profesionalnost nastavnika kao nosilaca obrazovnog procesa. U procesu promjena naglašena je potreba pojačane stručnosti i kompetencija nastavnika kao ključne osobe u sistemu obrazovanja uopće ali i značajnih i specifičnih kompetencija direktora kao vođe.

Obrazovni sistem u našoj zemlji je centraliziran i to u pogledu finansiranja, upravljanja, određivanja kurikuluma i obrazovne strategije. Za implementaciju obrazovne reforme potrebno je obezbijediti decentralizaciju upravljanja i rukovođenja na svim nivoima, uključujući i nivo škole. Promjene u našem školstvu ali i zemljama regiona idu u smjeru usklađivanja sa sistemom obrazovanja zemalja Evropske Unije ali i svijeta. Zbog toga je potrebna decentralizacija i jačanje autonomije škole, uvođenje obrazovnih standarda na osnovu kojih je moguće vršiti i unutarnje i vanjsko vrednovanje rada škole. Kao jedan od rezultata decentraliziranog rukovođenja u obrazovanju je i povećanje efikasnosti podučavanja i učenja.

Decentralizacija kao prvi uslov za uvođenje menadžmenta promjena nameće način rada kojom općine i škole dobijaju veću autonomiju rukovođenja u odlučivanju kontrole finansiranja, administracije, kreiranje kurikuluma, odnosno nastavnih planova i programa kao i organizacije nastave. Decentralizacija omogućava školama da nađu optimalne načine u reagiranju na lokalne potrebe i da su odgovorne za svoje rezultate.

Efikasnost podučavanja i učenja je jedan od rezultata decentraliziranog rukovođenja u obrazovanju gdje je evidentno prisutno povećanje odgovornosti direktora i nastavnika u pružanju svrsishodnog ujednačenog znanja. Tada je pojačan fokus na ekonomičnosti, uspostavljaju se novi mehanizmi procjene uspjeha učenika, nastavnika i škole.

U ovako složenoj tranzicijskoj, općoj reformi, kada smo raspolučeni između starog, još nepreboljenog birokratskog sistema i tržišnog modela obrazovanja potrebno je sistematično uvođenje promjena a tim procesom treba da upravlja direktor.

U složenom procesu koji podrazumijeva promijenjenu ulogu nastavnika u procesu nastave u školi kao profesionalnoj organizaciji koja uči, potrebno je kvalitetno razvojno planiranje koje uključuje istovremeno više aspekata. Nastavnici kao implementatori promjena sami uočavaju nedostatnost „isključive uloge predavača“ kao prenositelja znanja, otkrivaju neophodnost sticanja novih kompetencija potrebnih za kvalitetno sustizanje djeteta u ovom progresivnom

informacionom i tehnološkom dobu. Direktor kao inicijator i pokretač promjene treba da osigura sistemski, prilagodljivi, djelotvorni pristup promjeni.

Upravljanje promjenama

U današnjem svijetu postoje dvije vrste organizacija, koje se mijenjaju i koje propadaju. Unutar organizacije /škole/ potrebna je jednaka ili veća brzina učenja od brzine promjena u okolini kako bi se ova mogla razvijati ili preživjeti uopće /Garrett, u Stoll i Fink, 1997/.

Tokom ubrzanih promjena i neizvjesnih ishoda, u kojima je nemoguće predvidjeti događanja, teško je primijeniti tradicionalni sistematičan pristup promjeni / vizija, misija, strateško planiranje, akcija /. Za ovovremene promjene potrebno je poduzeti neophodne a svrsishodne korake:

1. pripremanje svih nastavnika za promjene:
2. određivanje pravca
3. oblikovanje školske kulture i pozitivne školske klime
4. učenje
5. motiviranje
6. tačan opis situacije-akcije / vizija, misija, strateško planiranje /
7. potpuno uključivanje nastavnika u proces promjena.

Direktor kao menadžer promjena zadužen je da određuje smjer, počinje bez žurbe i rezerviše dovoljno vremena. Počije sa adekvatnom brzinom, inicira nastavnike, traži „trkače“ i polako pojačava ritam. Uvijek na umu ima cilj. Direktor je zadužen za oblikovanje pozitivne školske klime u kojoj nastavnici sa nadahnućem streme poboljšanju. Djeluje skupa sa ostalima, a u ovoj fazi implementacije promjena neophodne su osobine rezonantnog lidera koji svakodnevno odašilje pozitivne, entuzijastične, empatične impulse. Vibriranje pozitivnih emocija djeluje tako da se stvara pozitivna homogena masa koja je zaslužna za ugodnu školsku klimu koja se prenosi i u odjeljenja među učenike.

Važno je da vođe obrazovnih institucija imaju za cilj razvijanje takve školske kulture koja je otvorena za razvoj (Stego i dr, 1987; u Lyytinen, 2006). Pošto obrazovne institucije kao organizacije koje uče imaju za cilj inovativna rješenja, njihova atmosfera bi trebala biti naročito otvorena za promjene. Kako Dalin (1993; u Lyytinen, 2006) navodi, vođa je odgovoran za razvoj škole a škole orijentirane ka inovaciji imaju za cilj stvaranje motivirajuće atmosfere među osobljem. Prirodno je biti inovativan u atmosferi u kojoj se pruža podrška. Profesionalno učeće organizacije imaju uspjeha tamo gdje zaposleni rade u stabilnoj i povjerljivoj atmosferi.

Važno je stalno podsjećati i opisivati sadašnje stanje i podsjećati na viziju. Svakodnevna briga za rezultate kurikuluma, nastavnog procesa, profesionalnog usavršavanja kao i provođenja evaluacije daju pozitivan smisao i vode ka ispunjenju strateškog plana.

Ovakvim načinima rada, sistematičnim obuhvatom nastavnčkih poslova, podsticajima i poticajima da se istraje u promijenjenoj „sredini“ organizacija se dovodi u sistem mreža učenja, čiji je krajnji cilj kvalitet podučavanja i znanja. U ovakvoj atmosferi nastavnici su potpuno uključeni u proces promjena i preuzimaju odgovornost za ishode.

Sistematičnost u uvođenju promjena moguća je i uspješnija u učećim organizacijama ili onim koje su razvijaju u pravcu učećih organizacija. Takve organizacije /škole/ imaju visoku konkurentsku prednost, ispoljavaju visok stupanj spremnosti na promjene i brže prihvataju inovacije koje promjene nameću. Tako se preobražavaju u inovativnu zajednicu odgoja i obrazovanja.

Direktor kao pokretač promjena

Senge /2005/ tvrdi da učeća organizacija zahtijeva nove poglede na vodstvo. Vođa /direktor/ je odgovoran za omogućavanje kontinuiranog učenja, osposobljavanja cjelokupnog osoblja, razvijanje vještina i dokučivanje spoznaja. Sveukupno planiranje se razlikuje od tradicionalnog. Ključne stvari su stvaranje vizija i strategija kao i planiranje procesa učenja organizacije kako bi učenje bilo usklađeno sa stvarnošću. Uloga vođe je da pomogne nastavnicima da razviju sistematsko razumijevanje. Proces uvođenja promjena je kompleksan i zahtjevan proces, zbog toga je i potrebno zajedničko razmišljanje i zajednički rad, usklađivanje misaonih modela /Senge, 2005/. Ako polazimo od pretpostavke da su učenje i mijenjanje osnovne osobine učeće organizacije, možemo konstatovati da je učeća organizacija cijelo vrijeme u procesu nastajanja i mijenjanja i ona ima sposobnost prilagođavanja promjenama okoline.

Brojni praktičari menadžmenta u obrazovanju i pedagoški djelatnici su na stajalištu da brojne reforme nisu uspjevale zbog toga što su bile nametnute „odozgo“. Tek, kada nastavnici osjete i prihvate promjenu odnosno reformu kao „svoju“ ona ima izgleda da uspije. U tranzicijskom vremenu, i vremenu planetarnih promjena, nastavniku ništa drugo i ne preostaje. Jedini i veoma bitan faktor u njihovom opredjeljenju za promjene jeste direktor -vođa od čijih smjernica zavisi uspjeh reforme.

Dimenzije rada direktora

Direktor kao vođa profesionalne učeće organizacije posjeduje šire dimenzije rada koje uključuju:

1. profesionalne vještine koje se uče kroz interakciju praktičnog rada i teorijskog znanja
2. problemi se rješavaju integrativno kroz opću društvenu povezanost
3. Diskusija sa nastavnicima visoko se vrednuje
4. Poštuje se profesionalna kooperacija
5. Rad se definira kroz cjelokupni proces a to je zajednički razvoj
6. Uobičajeno je čitati profesionalnu literaturu
7. Buduće obrazovanje se dobro planira i uključuje teorijske lekcije
8. Menadžment je racionalna aktivnost

/Izvor: Pirrko Ohvo, CES program, Finska/.

Kao socijalni arhitekti svoje organizacije, direktori su odgovorni za atmosferu, vrline i norme koje se u školi njeguju. Direktor vođa je uvijek dostupan nastavnicima, učenicima i svakodnevno se izmjenjuje protok informacija. Upućen je u formane i neformalne grupe, u sve kanale odlučivanja. Na način notorne transparentnosti uz uvjet posjedovanja elemenata rezonantnog vođe, biće obezbijeden način pravilnog komuniciranja među nastavnicima, utjecaja i natjecaja u intelektualnom napredovanju.

Praćenje podučavanja obrazovnog rada je visoko profesionalno uz obezbjeđenje učešća inovativnih oblika rada. Direktor-vođa treba da organizuje sastanke sa nastavnicima za rasprave o podučavanju, odgoju i obrazovanju.

Direktor kao pokretač promjena traži odgovore na pitanja koja su relevantana za uspješno vođenje promjena :

1. Znam li ciljeve promjena
2. Znam li moji saradnici ciljeve promjena
3. Imam li razvijene potrebne kompetencije
4. Imam li dovoljno informacija vezanih za promjene
5. Znamo li šta želimo postići
6. Imamo li dovoljno znanja i vještina
7. Njegosujemo li timski rad
8. Uvažavam li tuđa mišljenja i prijedloge
9. Vodim li dobro svoje saradnike
10. Koja školska klima preovladava
11. Pokazujemo li otpore promjenama
12. Na koji način smanjujemo otpore promjenama

Za djelotvorno vođenje škole kao profesionalne učeće zajednice i upravljanje promjenama relevantne su između ostalih i tehničke, socijalne i konceptualne kompetencije direktora-vođe.

Tehničke kompetencije podrazumijevaju potrebnu razinu stručne kompetencije iz područja kojim se rukovodi. Socijalne kompetencije podrazumijevaju umijeće komuniciranja, poticanja na rad, motiviranja za postizanje planiranih ciljeva. Konceptualne vještine direktora –vođe su veoma važne a odnose se na sposobnosti da, zahvaljujući tome što posjeduju tehničke i socijalne vještine, direktor može ponuditi operativna rješenja za probleme koji nastaju u organizaciji /školi/.

Karakteristike škole kao učeće organizacije

U profesionalno učećim organizacijama moguće je sublimirati šest karakterističnih područja. To su: *Kontinuirano učenje i kontinuirana razmjena znanja; Generisanje i razmjena znanja; Sistemsko i kritičko mišljenje / ohrabrivanje zaposlenih /; Kultura učenja /učenje je osnov za nagrađivanje i unaprjeđenje/; Ohrabrivanje saradnika na inovativnost i kreativnost; Vrednovanje zaposlenih.* Kada organizacija postane svjesna suštine promjena, ona:

- poznaje razloge za ostvarivanje promjena
 - razumije ciljeve promjena
 - razumije posljedice ako ne dođe do promjene
 - svjesna je značaja promjene za samu zajednicu
 - ima predstavu vezanu za implementiranje promjena
- / prema Heikki K. Lyytinen, CES Program, Finska/.

Profesionalne učeće zajednice su organizacije koje omogućuju povećan kapacitet učenja i rukovodstva na svim nivoima obrazovnog sistema. Vrijeme koje dolazi nametnut će edukaciju direktora kao vođa profesionalnih učećih zajednica od čijih će kompetencija zavisiti brzina nametanja karakteristika profesionalno učećih zajednica. Profesionalno učeće zajednice su značajno sredstvo za građenje učeničkog kapaciteta, nastavničkog kapaciteta i kapaciteta školskog vođe-direktora kao i ukupnog sistemskog kapaciteta.

Brojna istraživanja u svijetu nude dokaze da su temelji profesionalno učećih zajednica, učenje učenika i zajednički cilj značajno sredstvo za poboljšanje učeničkog kapaciteta i rada škole uopće.

Temelji profesionalno učeće zajednice

U tradicionalnoj školi osnovni zadatak je znanje učenika. Dvije karakteristike profesionalno učeće zajednice koje u osnovi imaju usmjeravanje pažnje nastavnika na poboljšanje rada a s krajnjim ishodom povećanja znanja učenika jesu: *učenje učenika i zajednički cilj*.

Učenje učenika i posvećenost ka poboljšanju uspjeha učenika je prvi i najvažniji temelj profesionalno učeće zajednice. Nije dovoljno osigurati nastavu. Nastavnici moraju osigurati to da učenici postanu „stalni“ učenici sa znanjem, vještinama i dispozicijom da je uspjeh moguć / DuFour.& Eaker, 2005 u Ontario Principals Councils/.

Zajednički cilj je drugi temelj profesionalno učeće zajednice i karakteristika u kojoj je fokus na *zajednički*. Ovome doprinose već pomenute vrijednosti, školska atmosfera gdje misija, vizija i vrijednosti kao i zajednički ciljevi podupiru učenje učenika kroz primjenu principa profesionalno učeće zajednice. U suštini, ekstremno je važna posvećenost i istrajnost školskog vođe da inspirišu svoje škole da zastupaju zajednički /kolaborativni/ rad i zajedničke ciljeve.

Kada su škole predane kolaborativnom radu da bi poboljšale uspjeh učenika, stalno učenje postaje prirodan slijed. Tako ključni cilj postaje sigurna realizacija stalnog i trajnog opredjeljenja škole na stalno i trajno učenje. Stalno učenje odlikuju podržavani učeći timovi čiji je zadatak poduzimanje mjera, pregled rezultata i reagiranje sa novim ciljevima i daljim mjerama da podrže vlastito učenje i učenje učenika. Barth /2005/ smatra da „nema težeg i važnijeg posla za prosvjetnog radnika nego da promijeni kulturu škole tako da ona postane gostoljubiva prema učenju. „, Barth postavlja tako, dalje, delikatno pitanje, „, Zar ne bi bilo

nevjerovatno kada bi doživotno učenje postalo „standard“ na osnovu kojeg bi škole, školski stručnjaci i učenici bili ocjenjivani“.

Nesumnjivo je da su rukovodioci naših škola, kao i nastavnici, prepoznali potrebu brzog transformiranja ne čekajući institucionalne upute, te su prihvatili kao zajednički cilj poboljšanje uspjeha učenika. Time su postavili temelje razvoja kolaborativnog, timskog rada koji proizvodeći sinergiju izaziva promjene. Ovo bi bio dobar temelj, kao stub za izgradnju profesionalno učećih zajednica.

Zaključak

Svjedoci smo naglog napretka u tehničkom, tehnološkom, informacionom i ekonomskom segmentu. Kao najvažniji i najsloženiji društveni segment, obrazovanje je najprijemčivije kako za pozitivnu, tako i za negativnu refleksiju svana. Poseban razlog zbog kojeg je potrebno veoma ozbiljno prići problemu transformacije stare škole u profesionalnu organizaciju jeste i taj što se naše društvo nalazi u postratnom, tranzicijskom periodu koje doprinosi složenosti obrazovanja na svim nivoima. Obrazovni autoriteti u smislu Ministarstava obrazovanja na svim nivoima, trebali bi najozbiljnije prići problemu nemogućnosti škola da realizuju koncept iz potpisanih i prihvaćenih Konceptija, Konvencija, mjerila OECD-a i na taj način učestvuju u reformi obrazovanja. Nemogućnost realizacije temelja pomenutih obrazovnih strategija leži u potrebi racionalnog definiranja menadžmenta u obrazovanju te prihvatanje karakteristika škole kao profesionalne organizacije koja uči. Od pravilnog definiranja nove škole i senzibiliziranja javnosti za važnost ovog segmenta društva koje mora da se mijenja brže nego ostali društveni aspekti, zavisiće i opstanak našeg društva a iz ekonomskog aspekta gledano i ekonomija našeg društva.

Literatura

- Adižes, I. (2006). *Stilovi dobrog i lošeg upravljanja*. Novi Sad: Adizes
- Adižes, I. (2006). *Upravljanje promenama*. Novi Sad: Adizes
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management*. Dostupno: <http://cnx.org/content/m13867/latest/> .
- Drucker, F.P. (2001). *Menagerski izzivi v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba
- Goleman, D., Bojancis, R. i Maki, E. (2006). *Emocionalna inteligencija u liderstvu – Naučite da emocionalno inteligentno rukovodite*. Novi Sad: Adizes.
- Koncepcija uveđenja devetogodišnje osnovne škole u BiH*, april 2004, verzija Bosanski jezik. Upravno tijelo za pripremu strategije prelaska na obavezno devetogodišnje osnovno obrazovanje u Federaciji BiH
- Osnove demokratskog menadžmenta, Heikki K. Lyytinen, 2006.
- Rahimić, Z. (2010). *Menadžment ljudskih resursa* Ekonomski fakultet Sarajevo
- Razvojna kompetencija kao pokretač promjena u učećoj organizaciji, Većei-Funda, V. 2010.g.
- Senge, M. P. (2005.). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning*
- Slatina, M. (2002). Pojam obrazovnog menadžmenta i menadžerske uloge i kompetencije školskog direktora. Bjelašnica: predavanje na seminaru: *Menadžment u obrazovanju*, 02-04. oktobar.
- Stoll, L. i Fink, D. (1997.) *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Šunje, A. (2003). *Top menadžer vizionar i strateg*, Sarajevo: Tirada d.o.o.

The principal as professional learning community leader „Ontario Principals Council”
2009.g.

Vilotijević, M. (2001). *Didaktika, Organizacija nastave 3*. Sarajevo: BH Most

Vilotijević, M., Lalić, N., Mandić, D. /2011/ *Menadžment u obrazovanju. Pedagoški fakultet ,
Bijeljina*

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Aida Omersoftić

MA Bosanac Maja

Filozofski fakultet Novi Sad

Novi Sad, Srbija

bosanac.maja4@hotmail.co.uk

INOVACIJE U NASTAVNOJ PRAKSI KROZ SARADNJU ŠKOLA I MEĐUNARODNIH VOLONTERSKIH KAMPOVA

Sažetak

Cilj rada je da se prikaže inovacija u nastavnoj praksi organizovana kroz saradnju institucija neformalnog obrazovanja i škole. Ovaj vid saradnje organizovan je kao projekat koji je u skladu sa koncepcijom doživotnog obrazovanja, koji je za cilj imao promociju interkulturalizma, kao i razvoj socijalnih veština. Ovakvi oblici saradnje zahtevaju izvesnu fleksibilnost u radu nastavnika, ali i veću otvorenost škole prema ostalim institucijama obrazovanja. Učesnici ovog međunarodnog volonterskog kampa, u saradnji sa nastavnicima u vremenskom periodu od dve nedelje bili su zaduženi da kroz radionice organizuju aktivnosti za učenike. Uz to, volonteri su bili uključeni u planiranje i realizovanje časova Engleskog jezika. Nametnuo se zaključak da su učenici bili više nego inače motivisani u toku nastavnog procesa, pokazali su veći interes da uče o drugim kulturama, ali i da volonterima prezentuju svoju zemlju i kulturu. Kroz ovakav oblik rada podstaknut je veći istraživački i stvaralački rad učenika. Međunarodni volonterski kampovi su široko rasprostranjeni poslednjih godina, međutim u retkim slučajevima dobijaju edukativni značaj kao što je ovde bio slučaj.

Ključne reči: *inovacija, saradnja škola i drugih institucija, celoživotno obrazovanje, edukativni značaj međunarodnih volonterskih kampova*

INNOVATIONS IN TEACHING METHODS THOROUGH COOPERATION BETWEEN SCHOOLS AND INTERNATIONAL VOLUNTEER CAMPS

Abstract

The aim of this work is to be shown innovation in teaching practices organized through the cooperation of institutions of non-formal education and school. This kind of cooperation is organized as a project that is consistent with the concept of lifelong education, and was aimed at promoting interculturalism and the development of social skills. This kind of forms of cooperation requires a certain flexibility in the work of teachers, but also the greater openness of the school to the other institutions of education. The participants of this international volunteer camp, in cooperation with teachers over a period of two weeks were responsible for organizing workshop activities for students. In addition to the above, volunteers have been involved in the planning and realization of English language classes. The conclusion is that through this kind of work students were more motivated than usually during the teaching process and have shown greater interest in learning about other cultures, but also to present to the volunteers their own country and culture. What has been achieved through this form of work is increasing research and creative work of students. International volunteer camps are widespread in recent years, however, in rare cases, receive educational significance as in this case.

Key words: *innovation, cooperation between schools and other institutions, lifelong education, educational importance of voluntary camps*

Teorijski pristup internacionalnim ciljevima obrazovanja i učenja

Značaj koji obrazovanje ima u savremenom društvu, uslovilo je intenzivan društveni i naučni interes za obrazovnu delatnost. Međutim, pitanje značaja obrazovanja isticano je i

ranije, ali su se pristupi razlikovali u zavisnosti od potreba koje je društvo u tom periodu imalo, kao i onoga što je obrazovanjem trebalo da bude postignuto.

Zbog čega se danas govori o krizi obrazovanja?

Potreba za preispitivanjem obrazovanja javlja se kako na nacionalnom, tako i na međunarodnom nivou. Suočeni smo sa velikim raskorakom između znanja koja pruža škola i onog koje je potrebno za savremeni život. Stoga su i mnoge međunarodne organizacije, posebno UNESCO, sistematski počele da se bave ovim pitanjem (Milutinović, 2008).

U ovom kontekstu je značajan izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za 21. Vek, koji je 1996. godine podneo Ž. Delor (J. Delors) pod naslovom *Obrazovanje- Skrivena riznica*. Uzimajući u obzir niz suprotnosti za koje se smatralo da će se u budućnosti sve više pojačavati, članovi Komisije su nastojali da odgovore na pitanje kakvo bi obrazovanje trebalo da bude u 21. veku. Reč je o sledećim suprotnostima: (1) suprotnost globalnog i lokalnog: kako postepeno postati građanin sveta bez gubljenja sopstvenih korena, (2) suprotnost između univerzalnog i individualnog, tj. suprotnost između globalizacije kulture i potrebe da se sačuvaju originalnosti ličnosti kao pojedinca i njene predodređenosti da samostalno izabere svoju sudbinu, da ostvari sve mogućnosti koje joj se pružaju korišćenjem bogatstva, tradicije i kulture svog naroda, (3) suprotnosti između tradicije i savremenih tendencija: prilagođavanje bez odricanja sopstvenih korena, dijalektička veza između nezavisnosti i slobode i razvoja drugih, kontrola tehničkog napretka, (4) suprotnosti između dugoročnih i kratkoročnih okolnosti, dinamične promene traže hitne odluke i odgovore, dok je istovremeno za rešavanje mnogih problema potrebno strpljivo i postepeno planiranje promena, (5) suprotnost između potrebe za takmičenjem i težnje ka jednakim mogućnostima, (6) suprotnost između ogromnog razvoja znanja i čovekovih mogućnosti da ih usvoji, (7) suprotnost između duhovnog i materijalnog sveta.

U istraživačkom delu rada će biti izložen jedan od načina kako da se umanje napred navedene suprotnosti i da se razvije svesnost o složenosti zadatka koji se stavlja pred obrazovni proces.

Međunarodni volonterski kampovi

Jedan od načina koji se ovde navodi kao inovacija jeste saradnja škola i učesnika međunarodnih volonterskih kampova usmerenih na edukativnu dimenziju.

Struktura radnih kampova

Međunarodni radni kamp je jedinstven oblik volonterskog rada u trajanju od dve do tri nedelje, predviđen za sve ljude dobre volje između 18 i 65 godina, a koji govore elementarni engleski ili jezik zemlje u koju idu. Najviše ih ima u toku leta, ali se organizuju i tokom cele godine. Iako većina volontera, koja ide na radne kampove, ima između 18 i 25 godina, volonteri svih uzrasta su dobrodošli. Postoje i posebni, tinejdžerski kampovi, za mlade od 14 do 18 godina. Osim malobrojnih kampova koji pretpostavljaju posedovanje određene veštine ili znanja (kao što su umetnički i muzički, rad sa decom i odraslima sa specifičnim potrebama), ne postoje ograničavajući uslovi. Jednostavno, ako ima mesta, volonter će biti smešten. Učesnici iz različitih zemalja radom na kampovima daju svoj doprinos, pre svega,

lokalnim zajednicama, a podstiče se i mobilnost mladih i njihovo aktivno građansko učešće kroz volonterski rad, a time se jača i socijalni kapital cele zemlje. Svaki radni kamp je drugačiji, upravo zbog broja učesnika (obično od 6 do 30 volontera), njihovog porekla i, naravno, njihovih ličnosti.

Jedan od glavnih ciljeva radnog kampa je stvaranje kontakta između učesnika iz inostranstva i lokalnog stanovništva, čime se doprinosi boljem razumevanju naroda i kultura, prijateljstvu i miru. Volonteri su tako i učesnici u svakodnevnom životu, a ne samo turisti. Time dobijaju potpuno drugačiju sliku zemlje u kojoj borave, posmatranu iz ugla samih stanovnika, i u mogućnosti su da bolje upoznaju njihovu kulturu i običaje zemlje- domaćina.

Programi su tematski veoma različiti: ekološki, arheološki, socijalni, umetnički, različita rekonstrukcija i izgradnja, poljoprivredni, koji se bave kulturnim nasleđem, istorijom, jezikom, rad sa decom i osobama sa posebnim potrebama (dostupno na: <http://www.mis.org.rs/vss/pages/sr/volonterski-program/kampovi/volonterski-kampovi-u-svetu.php>). Zbog široke dostupnosti i programske edukativne atraktivnosti, Mladi istraživači Srbije su posebno razvijali ovaj sektor u cilju društvenog aktiviranja najšireg kruga mladih.

Primer iz prakse gde je izvršena saradnja između škole kao institucije formalnog obrazovanja i međunarodnih volenteskih kampova

U skladu sa kritikama koje su upućene školi da ne osposobljava učenike za život i da je odvojena od života, kroz projekte ovog tipa nisu potrebne velike reforme u školskom sistemu, a ostvaruju se fundamentalni ciljevi.

Ovaj tip saradnje izvršen je u Osnovnoj školi u Jedrinama u Turskoj, gde su 5 volontera iz Rusije, Koreje, Japana, Nemačke i Srbije, a pod mentorstvom nastavnice engleskog jezika u vremenskom periodu od dve nedelje, držali časove engleskog jezika. Časovi su bili radioničarog tipa, ali su imali uključene određene tematske celine. Osim toga, celovitiji pristup je omogućen jer je bila zastupljena interkulturalna dimenzija. Svaki od volontera dolazio je iz druge države pa su neka od predavanja od strane volontera bila i upoznavanje učenika sa svakom od zemalja iz koje volonteri dolaze. Sa druge strane, nakon toga učenici su imali zadatak da volonterima prirede sličnu prezentaciju o Turskoj. Kroz ovakav tip aktivnosti omogućen je visok nivo stvaralačkog i istraživačkog učenja pojedinaca.

Pored toga uočena je povećana zainteresovanost učenika za učenje engleskog jezika i mnogo veća aktivacija i motivacija. Jedan od osnovnih razloga za to je činjenica da su učenici bili opušteniji u komunikaciji sa volonterima, a i činjenica da volonteri nisu bili savršeni u izgovoru pozitivno je uticala na učenike da nemaju strah od grešaka, a sa druge strane bili su u mogućnosti da se privikavaju na različite akcente.

Vremenski period ovog projekta bio je dve nedelje i nije zahtevao velike promene u samom nastavnom procesu, osim spremnosti za saradnju na nivou škole.

U prethodnom delu je izložena nova filozofija i strategija obrazovanja sa svojim teorijskim osnovama i svojim fundamentalnim ciljevima, a nakon toga je izložena struktura radnih

kampova. Na neki način povezivanje teorijskih osnova nove filozofije obrazovanja i volonterskih kampova moglo bi da bude povezivanje teorije i prakse kao i povezivanje formalnog i neformalnog obrazovanja. Upravo to je ono što čini osnovu doživotnog obrazovanja po kojem formalno, neformalno i informalno obrazovanje treba da se prožimaju, a ne da se nalaze u odnosu konflikta i borbe za premoć, već upravo suprotno, da saraduju i međusobno se nadopunjuju.

Nova filozofija i strategija obrazovanja izražava se u obliku četiri fundamentalna cilja (Delor ih naziva stubovima znanja). To su: naučiti sticati znanje (učenje za znanje), naučiti raditi (učenje za rad), naučiti živeti zajedno (učenje za zajednički život) i naučiti biti (učenje za postojanje) (Delor, 1996).

Učenje za znanje uključuje znanja koja omogućavaju ljudima da razumeju svoju okolinu i ujedno ih osposobljavaju da samostalno kritički procenjuju. Ova vrsta osposobljavanja, čiji je cilj ne toliko usvajanje uobičajenih znanja, koliko ovladavanje sredstvima saznanja, može se posmatrati u isto vreme i kao sredstvo i kao smisao ljudskog života. Učenje za znanje pretpostavlja učenje veštine samog učenja koja se temelji na višim kognitivnim procesima, a ne na pukom pamćenju informacija čime se povećava efikasnost učenja i kvalitet znanja. U tom okviru osposobljavanje za učenje tokom čitavog života predstavlja opšti cilj obrazovanja (Delor, 1996). Ovaj cilj može da se ostvari u saradnji škola i međunarodnih kampova jer učenici imaju priliku da kroz interakciju sa volonterima iz različitih zemalja ovladaju ne samo različitim znanjima, već i veštinama kako da prime i prenesu znanja. Pristupi volontera u najvećem broju slučajeva odstupaju od formalnih okvira, a i same kulturaloške razlike znače i razlike u pristupima samom procesu obrazovanja. Učenici na taj način mogu na neposredan način da budu kreatori vlastitih pristupa sticanju znanja.

Učenje za rad tesno je povezano sa učenjem za znanje, ali je za razliku od njega uže povezano sa stručnim usavršavanjem. Ovaj cilj obrazovanja sastoji se u razvijanju sposobnosti za praktičnu primenu naučenog u promenljivim uslovima rada i života, kao i u razvijanju sposobnosti snalaženja u mnogim situacijama i sposobnosti za timski rad. Budući da se ne uči za školu nego za život, neophodno je da naučeno znanje i veštine osposobljavaju za praktične aktivnosti, a da usvojene vrednosti i stavovi osposobljavaju za opredeljivanje za one aktivnosti koje doprinose opštem dobru (Delor, 1996). Ovaj zadatak ostvaruje se više za učesnike volonterskih kampova koji kroz ovaj oblik svojevrsne prakse, prilagođavajući se određenoj sredini vežbaju svoje predavačke i jezičke sposobnosti, da svoje znanje i veštine primene u praksi.

Učenje za zajednički život je jedan od najvažnijih ciljeva obrazovanja. On se sastoji u usvajanju vrednosti pluralizma, tolerancije na razlike, multikulturalizma, uzajamnog razumevanja, mira, i razvijanju veština nenasilnog rešavanja sukoba, zajedničkog delovanja, itd. (Delor, 1996). Ovaj cilj obrazovanja postaje sve važniji zbog sve veće međuzavisnosti pojedinca i grupa, i zbog sve većih autodestruktivnih mogućnosti koje je čovečanstvo kreiralo tokom 20. veka. On se postiže otkrivanjem i upoznavanjem drugih, povećanjem razumevanja

razlika među pojedincima i grupama, te stvaranjem veština zajedničkog delovanja u ostvarivanju zajedničkih ciljeva.

Ovo je jedan od osnovnih načina kako se kroz volonterske kampove osvaruje ovaj zadatak. Volonteri kao učesnici stavljeni u ulogu predavača pod mentorstvom izlaze iz svoje zone komfora, gde im je sve poznato i suočavaju se sa novim kulturnim obrascima, razvijajući fleksibilnost, ali i razumevanje prema drugom i drugačijem. Upravo tu počinje pravo učenje i stvaranje veština zajedničkog delovanja.

Učenje za postojanje je cilj obrazovanja koji se sastoji u doprinosu obrazovanja celokupnom razvoju svakog pojedinca- njegovog duha i tela, inteligencije, osećajnosti, smisla za estetiku, lične odgovornosti, duhovnosti. Članovi Komisije ističu da u budućnosti problem neće više biti toliko u tome da se deca pripreme za jedno određeno društvo, koliko da se svakom podari snaga i intelektualna sposobnost da razume svet koji ga okružuje, te da se u njemu ponaša kao odgovoran i ispravan učesnik. Osnovna uloga obrazovanja jeste da se svima pruži sloboda mišljenja, rasuđivanja i maštanja koja je neophodna za ispoljavanje ličnih talenata i za gospodarenje vlastitom sudbinom. Komisija drži da je učenje za postojanje najvažniji cilj obrazovanja (Delor, 1996). Usko povezan sa prethodnim zadatkom, učesnici kampova organizovanih na ovaj način doprinose celokupnom razvoju, jer nije samo reč o kognitivnoj dimenziji i razvoju određenih veština. Kao učesnicima i akterima projekata, pojedincima je velikim delom prepuštena sloboda i u načinu organizacije i prezentacije. Imajući veću slobodu volonteri između sebe vrše i određeni uticaj, prenoseći ga i na učenike. Raznoliki lični i kulturološki uticaji ovde dolaze do izražaja pružajući inspirativno okruženje za razumevanje ne samo obrazovanja već i shvatanje sveta na jednom drugačijem i sveobuhvatnijem nivou. Primer ovog tipa saradnje koji je izvršen u Turskoj mogao bi da posluži kao ideja vodilja i na našim prostorima gde se volonterski kampovi također ostvaruju, međutim više su umereni na ekološku dimenziju nego edukativnu. Na taj način ne samo da bi se vršila inovacija u nastavnom procesu, već bi do izražaja došla i saradnja škole sa drugim institucijama, u ovom slučaju i na internacionalnom novou.

Napomene

Struktura radnih kampova preuzeta je sa internet stranice Mladih istraživača Srbije s obzirom da su oni prvi počeli da organizuju kampove, a stručne literature o ovoj tematici nema.

Literatura

Delor, Ž. (1996) *Obrazovanje - Skrivena riznica (UNESCO : Izveštaj Međunarodne komisije obrazovanja za XXI vek)*. Beograd : Republika Srbija, Ministarstvo prosvete.

Dostupno na: <http://www.mis.org.rs/vss/pages/sr/volonterski-program/kampovi/volonterski-kampovi-u-svetu.php> preuzeto 20.02.2014.

Milutinović, J.(2008) *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20.veka*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.

Autor je dao Izjavu o originalnosti i autorstvu rada

Lektor: Aleksandra Tomić

Mr.sc. **Nataša Šarić**
OŠ Šime Budinića Zadar
Zadar, Hrvatska
natashija@gmail.com

PARTICIPACIJA ASISTENATA U NASTAVI ZA USPJEŠNU INTEGRACIJU UČENIKA S POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA

Sažetak

Školska svakodnevica potvrđuje postojanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama gotovo u svakom razrednom odjelu. Pedagoška praksa nas uči kako ne postoji prosječan učenik, svi su učenici individue za sebe i svatko od njih je različit. U odgojno –obrazovnoj ustanovi prosječan je samo plan i program nastavnog rada koji propisuje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovna razredna odjeljenja zahtijeva primjenu novih metoda i oblika rada primjerenih mogućnosti svakoga djeteta. Implementacija i provedba obrazovne inkluzije u školi relevantna je tema za pedagojski i društveni kontekst jer podrazumijeva prihvaćanje i uvažavanje različitosti među djecom kao poticaja, a ne prepreke u procesu učenja i poučavanja. Djeca s posebnim potrebama mogu i žele doprinosti društvu, a ne ovisiti o njemu. Kako bi se učenici s posebnim potrebama implementirali u redovnu nastavu potrebno je uključivanje asistenata u nastavi, odnosno osobnih pomoćnika u nastavi. Asistent u nastavi, oblik je podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama koji su uključeni u redovan sustav odgoja i obrazovanja. U ovom radu naglasit će se važnost asistenta u nastavi koji predstavlja most između učitelja i društva i koji svojim aktivnim sudjelovanjem doprinosi provedbi inkluzije u punom smislu riječi. Također ističu se kriteriji po kojima osoba može postati asistent u nastavi, zadaće asistenta u radu s učenikom s posebnim potrebama koji je uključen u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Asistent u nastavi uključen je i u rad škole te surađuje i s ostalim učiteljima unutar kolektiva, a sve u svrhu poboljšanja uvjeta školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Ključne riječi: *inkluzija, inkluzivni odgoj i obrazovanje, učenici s posebnim obrazovnim potrebama, asistent u nastavi*

PARTICIPATION OF TEACHING ASSISTANTS FOR THE SUCCESSFUL INTEGRATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The school everyday confirms the existence of students with special educational needs in almost every classroom. The pedagogical practice is teaching us that there is no an average student, all students are individuals for themselves and each of them is different. In the educational institutions teaching curriculum prescribed by the Ministry of Science, Education and Sports is only average. Integration of children with special needs in regular classes requires the application of new methods and forms of work appropriate to each child's potential. Implementation and educational inclusion in school is relevant topic for pedagogical and social context because it implies the acceptance and appreciation of diversity among children as encouragement and not as an obstacle in the process of teaching and learning. Children with special needs can and want to contribute to society and not to depend on it. The inclusion of teaching assistants or personal assistants in the classroom is necessary to help to implement students with special needs into regular classes. A teaching assistant is a form of support for pupils with special educational needs who are included in regular education system. In this paper the accent is on the importance of teaching assistants that represents a bridge between teachers and society and how they contribute with their active participation to the implementation of inclusion, in the full sense of the word. It is also pointing out the criteria by which a person can become a teaching assistant and assistant's tasks during the period of work with students with special needs included in the regular education system. Teaching assistants are also involved in school activities and they collaborate with other teachers within the team, all in the purpose of improving the conditions of education of students with special educational needs.

Key words: *inclusion, inclusive education, students with special educational needs, teaching assistant*

Obrazovna inkluzija

Uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovna razredna odjeljenja zahtijeva primjenu novih nastavnih metoda i oblika rada primjerenih mogućnostima svakoga djeteta. Uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom postaje poticaj u procesu učenja i poučavanja, a ne prepreka (Booth i Ainscow, 2002).

Danas je koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja temeljno načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja, a koje se vrjednuje i unapređuje u smislu povećanja kvalitete cjelovitog sustava odgoja i obrazovanja. Određenje koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja se kreće od razmišljanja da je riječ o jednom aspektu društvene inkluzije sa značenjem najvažnijeg oblika društvene jednakosti i prihvatljivosti (Margaritioiu, 2010), koji reprezentira obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe sve djece.

Učitelji i nastavnici postaju ključni sudionici procesa obrazovne inkluzije u školama s naglaskom da nije samo riječ o radu s djecom s teškoćama u razvoju nego i sa svom djecom posebnih obrazovnih potreba. Za razumijevanje koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja, važno je istaknuti da se termin "posebne obrazovne potrebe" ne odnosi samo na djecu s poteškoćama u razvoju. Prema UNESCO-voj svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama određeno je da bi „škole trebalo prilagoditi svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo stanje. Ovo podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu s ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani (UNESCO, 1994, čl. 3).“

Obrazovna inkluzija je proces povećanja sudjelovanja svih učenika poradi smanjivanja njihove isključenosti iz školskog kurikula, kulture i šire društvene zajednice (Booth, 1999: 78). Iz navedenog proizlazi da je cilj inkluzivnog odgoja i obrazovanja nadići prepreke sudjelovanja u učenju svih učenika s naglaskom na jedan kontinuirani proces, pri kojemu je zadatak škole angažirati sve sudionike školskog okruženja. Učitelji i nastavnici kao ključni subjekti procesa inkluzivnog odgoja i obrazovanja imaju slobodu u kreiranju inkluzivnih učionica, u kojima se svako dijete osjeća dobrodošlo i prihvaćeno bez obzira na različitosti.

Primjena inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školama je usmjerena na postavljanje novih zadataka, metoda i oblika rada, pri čemu se uvažavaju individualne mogućnosti kod učenika. Ivančić (2010) smatra da je za kvalitetnu primjenu obrazovne inkluzije potrebna promjena u našim stavovima, uvjerenjima, znanjima i umijećima pomoću kojih razumijevamo različite potrebe učenika. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju kao i stavovi prema djeci s posebnim obrazovnim potrebama nisu urođeni, nego naučeni. Primjena inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školskoj praksi pretpostavlja razvoj svijesti u djece o prihvaćanju i uvažavanju različitosti. Razvijanje svijesti o prihvaćanju različitosti u djece i mijenjanje stavova prema djeci s posebnim potrebama čini važan preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije u školi. Pozitivna interakcija osoba s posebnim potrebama i bez njih u okviru redovnog školovanja javlja se kao važan uvjet kvalitetne provedbe inkluzije na razini školske prakse.

Implementacija i provedba obrazovne inkluzije na razini školske prakse predstavlja proces u koji su ravnopravno uključeni svi sudionici škole s naglaskom na kontinuiranu međusobnu suradnju.

Implementacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola

Provedba inkluzije na razini školske prakse pretpostavlja mijenjanje organizacije rada škole s naglaskom na promjene u organizaciji nastave i učenja.

Individualizacija nastave kroz individualni pristup svakom učeniku, posebno prilagođeni odgojno-obrazovni programi, primjerena nastavna sredstva i pomagala, psihološki pristup djeci s teškoćama u razvoju osnovne su osobine specijalnih škola, a koje su pak u redovnim školama zanemarivane. Stvaranje nove škole otvorene za svu djecu, bez obzira na različitost, postaje osnovni cilj integracije djece s teškoćama u razvoju u sustavu redovnog školovanja poradi razvoja intelektualnih, emocionalnih i socijalnih osobina učenika.

Uključivanje ili inkluziju u odgojno-obrazovnoj praksi nazivamo procesom kada djeca s posebnim obrazovnim potrebama uče i odgajaju se zajedno s djecom koja nemaju takvih potreba, a koja pri tome imaju jednake mogućnosti pri spoznavanju osnovnih vrijednota i razvoja svojih spoznajnih, tjelesnih, društvenih i emocionalnih sposobnosti (Karamatić Brčić, 2012).

Kada se u redovnom nastavnom procesu nalaze učenici s posebnim potrebama, najčešće dolazi do nesklada između njihovih razvojnih sposobnosti, te sadržaja i didaktičko-metodičkih formi rada koje su uglavnom primjerene većini ostalih "prosječnih" učenika (Ivančić, Stančić, 2003). Neuspjeh u učenju, uz neprikladnu komunikaciju u razredu, može negativno djelovati na njihov emocionalni i socijalni razvoj, jer je za svakog učenika važna obrazovna uspješnost i prihvaćanje u razrednom okruženju. Naime, ako je učenik neprihvaćen unutar razrednog kolektiva i ako stalno doživljava neuspjeh zbog postavljanja zahtjeva koje ne može zadovoljiti, neke njegove osnovne potrebe (uvažavanje, druženje, razvoj pozitivne slike o sebi) ne će biti zadovoljene.

Organizacijske pretpostavke za uključivanje djece s posebnim potrebama u redovna razredna odjeljenja podrazumijeva više aktivnosti. Pri tome se misli na izradu nastavnog plana i programa za dijete s posebnim potrebama, primjerena izobrazba nastavnika za provedbu obrazovne inkluzije u školi, priprema razrednog okruženja za uključivanje djeteta s posebnim potrebama u proces redovne nastave, kvalitetnu međusobnu suradnju nastavnika i ostalog nastavnog i školskog osoblja škole, realizaciju nastavnog plana i programa te u konačnici njegovo praćenje i vrjednovanje (Suzić, 2008).

Osnovni princip inkluzivnog odgoja i obrazovanja jest da se svoj djeci, bez obzira na različitosti među njima, omogući odgoj i obrazovanje u sustavu redovnih škola (Thomazet, 2009). Pri tome je fokus usmjeren na uvažavanje i prihvaćanje različitosti kao poticaja, a ne prepreke u učenju i poučavanju.

Škola pri uvažavanju zahtijeva obrazovne inkluzije ima zadatak učenicima pružiti stjecanje potrebnih kompetencija za daljnji rad i život, odnosno stjecanje određenih znanja, umijeća i navika (Stevanović, Ajanović, 1997) ili pak osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i estetskog bića (Vukasović, 2000). U duhu koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja cilj škole je omogućiti svoj djeci odgoj i obrazovanje, bez obzira na njihove različitosti.

Participacija asistenata u nastavi

Učenicima s posebnim obrazovnim potrebama često je potrebna specifična podrška u svladavanju i usvajanju odgojno-obrazovnog sadržaja, koja uključuje rad asistenata u nastavi i stručnu podršku članova mobilnog stručnog tima.

Mobilni stručni tim pruža podršku školi u obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama. Čine ga:

1. Koordinator škole imenuje jednog stručnog suradnika škole koji je odgovoran za koordinaciju za učenike s posebnim potrebama. To može biti: edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak, pedagog ili psiholog. Koordinator predstavlja ključnu osobu unutar škole i utvrđuje potrebe djece s teškoćama, dogovara s Centrom za podršku uključivanje potrebnih članova tima, utvrđuje plan rada MST-a, priprema potrebnu dokumentaciju, organizira rad s učenicima s teškoćama i koordinira rad asistenata u nastavi.
2. Stručnjaci određenih područja:
 - a) edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak za obrazovnu inkluziju (defektolog/rehabilitator s iskustvom obrazovne inkluzije),
 - b) edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak s iskustvom u specifičnim rehabilitacijama (za djecu s oštećenjima vida, motoričkim oštećenjima, teškoćama učenja i dr.),
 - c) drugi edukacijsko-rehabilitacijski profili: logoped i socijalni pedagog,
 - d) drugi stručni suradnici poput psihologa, socijalnog radnika.

MST jedne škole obavezno čini koordinator škole i edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak za inkluziju, a ostali se izmjenjuju ovisno o posebnim potrebama učenika. Ukoliko škola ima stručnjaka za inkluziju, tada je on i koordinator.

MST provodi:

- a) radionice za učitelje i stručne suradnike
- b) savjetovanje učitelja i asistenta
- c) opservaciju i procjenu djeteta
- d) sudjeluje u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog plana (IOOP) za učenike s teškoćama.

Opći koncept sustava podrške prilagođen našim uvjetima sadrži podršku putem savjetovanja u školi koja su obavezna najmanje jednom tjedno u trajanju od dva sata te putem redovitih jednomjesečnih grupnih supervizija za asistente. Superviziju vode iskusni stručnjaci. Ovdje asistenti imaju mogućnost podijeliti svoja iskustva iz proteklog mjeseca, poslušati iskustva

drugih kolega i zajedno sa stručnjakom koji vodi superviziju naći rješenja za postojeće nedoumice u radu te isplanirati tijek rada u idućem mjesecu.

U sklopu hrvatskog modela podrške obrazovnom uključivanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovni sustav odgoja i obrazovanja, moraju biti zadovoljeni sljedeći uvjeti kako bi se asistent mogao uključiti u direktan rad u razredu:

- odobrenje škole za rad asistenta
- spremnost roditelja za podršku učeniku
- imenovani koordinator škole za asistente
- osigurani članovi Mobilnog stručnog tima za kontinuiranu podršku učiteljima i asistentu
- redovna supervizija članova MST-a
- redovna supervizija asistenata.

Izvorni engleski model ističe kako asistent u nastavi, čija je zadaća raditi s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, ima pristup nizu izvora kojima zadovoljava vlastite potrebe:

- pristup informacijama o posebnim obrazovnim potrebama i specifičnostima učenika kojemu pruža podršku
- pristup informacijama o metodama i strategijama rada koje će dati najbolji mogući rezultat u radu s određenim učenikom
- pristup članu mobilnog stručnog tima, učitelju ili drugom asistentu u nastavi koji mu može dati smjernice ili odgovoriti na pitanja
- pristup informacijama o ulozi asistenata u nastavi u pružanju podrške učeniku s posebnim obrazovnim potrebama, pružanju podrške učitelju, njegovoj ulozi u kreiranju nastavnog plana i programa i pružanju podrške školi (Halliwell, 2003).

Po istom modelu navodi se da asistent u nastavi pomaže učeniku s posebnim obrazovnim potrebama tako što potiče njegovo sudjelovanje u socijalnim i odgojno-obrazovnim procesima u školi, nastoji omogućiti učeniku da postane neovisan u učenju u što većoj mjeri te pomaže u pomicanju standarda dostignuća učenika s posebnim obrazovnim potrebama (Halliwell, 2003).

Prilagođeni hrvatski model, osim što prati sve gore navedeno, ističe važnost poticanja učenika na sudjelovanje i podrazumijeva omogućavanje i ohrabrivanje učenika da se uključe u socijalne i odgojno-obrazovne aktivnosti koliko god je to moguće. Isto tako, ohrabruje druge učenike da uključe svojeg vršnjaka s posebnim obrazovnim potrebama u školski život. Čest je slučaj da su učenici s posebnim obrazovnim potrebama svjesni svojih teškoća, posebice kako odrastaju. Tu je ključna uloga asistenta u nastavi da potakne zajednički rad i igru te poštivanje i uvažavanje različitosti, budući da se može dogoditi da neki učenici budu zlostavljani od svojih vršnjaka jer su percipirani kao drugačiji u nekim područjima.

Kada se govori o pružanju podrške, ovdje izvorni model zauzima jasno stajalište da asistent u nastavi treba biti oprezan u pružanju podrške učeniku s posebnim obrazovnim potrebama kako se ne bi dogodilo da pruža preopsežnu podršku koja smanjuje prostor i vrijeme učeniku za samostalan rad. Asistent je prisutan kako bi usmjeravao učenika, poticao njegovu pažnju i koncentraciju na nastavni sat te prilagođavao gradivo učenikovim potrebama, ali svakako mora dozvoliti učeniku da radi samostalno i da griješi jer je to najučinkovitiji način učenja. Asistent u nastavi je uključen u direktan rad za učenika, a nikako ne umjesto učenika (Halliwell, 2003).

Po uzoru na izvorni model, hrvatski model ističe mnogostrukost uloge asistenta koja se preciznije može odrediti kao:

- podrška učeniku s posebnim obrazovnim potrebama
- podrška učitelju
- podrška u nastavnom planu i programu i
- podrška školi.

Uključivanjem asistenata u nastavi u nastavne programe osnovnih škola uvelike se doprinosi primjerenijoj socijalnoj integraciji, uspješnijem školskom uspjehu učenika, promijenjenim stavovima učitelja, te njihovoj realnijoj procjeni učenika s teškoćama u razvoju, a samim time i aktivnijim sudjelovanjem učenika s posebnim obrazovnim potrebama u svim aspektima obrazovanja. Također se stvara pozitivno ozračje prihvaćanja učenika s teškoćama u razvoju, provođenjem raznih aktivnosti u koje su uključeni i vršnjaci tipičnog razvoja što značajno utječe na emocionalnu sigurnost i socijalno prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju. Uloga asistenta u nastavi ne odnosi se samo na pomoć učenicima s teškoćama u razvoju, već cjelokupnom razrednom kolektivu, čime se uvelike olakšava radni tijek nastavnog sata.

Očekivanja i uloga asistenta u nastavi

Koja je zapravo uloga asistenta u nastavi i što se od njega očekuje?

Prema Greenspanu i Weideru (2003), asistent u nastavi je osoba koja provodi individualni rad s učenicima s teškoćama u razvoju, ostvarujući pritom dvostruku ulogu: pomaže učenicima u usvajanju odgojno-obrazovnih sadržaja te posreduje u uspostavljanju interakcije među tim i drugim učenicima. Asistent u nastavi uključuje se i u rad škole te surađuje s ostalim učiteljima unutar kolektiva, a sve u svrhu poboljšanja uvjeta školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Asistent u nastavi radi uz učitelja i to, kada se radi o razrednoj nastavi, on blisko surađuje s jednim učiteljem, a kada je riječ o predmetnoj nastavi, tu asistent ostvaruje blisku suradnju s više učitelja istovremeno. On je tako direktno uključen u kreiranje nastavnog plana i programa za učenika s posebnim obrazovnim potrebama, odgovoran je za implementaciju tog programa te za njegovu prilagodbu. Osim toga, asistent sudjeluje i u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP-a) za konkretnog učenika.

Asistent u nastavi može postati osoba sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem koja je prošla dodatnu edukaciju i, što je najvažnije, osoba koja ima sklonost za obavljanje ovog specifičnog posla. Asistent u nastavi može biti student apsolvent Edukacijsko-

rehabilitacijskog fakulteta, Učiteljskog fakulteta, drugih fakulteta, psiholozi, pedagozi, kao i nezaposleni edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, učitelji, pedagozi i psiholozi.

Temeljem svega navedenog, opravdano je postaviti pitanje: „Kome je asistent potreban?“

Odgovore ćemo izraziti slijedećim rečenicama:

- učeniku s posebnim potrebama (za uključivanje u razred, savladavanje socijalno-psiholoških prepreka)
- učitelju i drugim stručnjacima (kreiranje ciljeva, zajednička izrada individualnog plana rada s učenicom, realizacija planiranog s učiteljima i drugim stručnjacima direktnim radom s učenicom, povratna informacija...)
- kurikulumu (u skladu sa sposobnostima učenika)
- školi (rad u timu, sudjelovanje u životu škole, poznavanje pravila u školi).

Temeljni cilj implementacije asistenta u nastavi jest olakšavanje procesa inkluzije učenika s posebnim potrebama u primarno obrazovanje, kao i povećanje same mogućnosti upisa ovih učenika u redovne škole. Time se ujedno unaprjeđuje kvaliteta njihova školovanja jer se obrazovanje provodi u njihovim prirodnim socijalnim okruženjima. Asistent u nastavi, također će doprinosti uspješnijoj socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju, uz nastavnika će poticati prihvaćanje različitosti, ne samo unutar razrednog odjela, već i na planu ustanove, pomagat će učenicima u traženju, razvijanju i usavršavanju vlastitih potencijala te jačanju osobnosti. U inkluzivnom razrednom okruženju učenik se prirodno i spontano uključuje u zajednički život kojem participiraju djeca različitih sposobnosti i potreba.

Uključivanjem djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole postiže se:

- socijalizacija djece s teškoćama u razvoju
- integracija djece s teškoćama u razvoju
- bolji stav učitelja prema integraciji djece s teškoćama u razvoju
- odrastanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u prirodnoj okolini
- prihvaćanje različitosti
- razvoj tolerancije
- hrabrost u traženju i primanju pomoći od drugih
- razvoj cjelokupne ličnosti
- jačanje osobnosti djece s teškoćama u razvoju
- jačanje odnosa JA MOGU...

Asistentova uloga je pružiti pomoć djetetu s posebnim obrazovnim potrebama, učitelju i cijelom razrednom odjeljenju, ovisno o potrebama u datom trenutku. Stručni tim škole određuje razinu i količinu podrške koju će pružati pojedinom učeniku (pomoć u pisanju, čitanju, vježbanju, objašnjavanju, mobilnosti...)

Asistent u nastavi je jedan od preduvjeta kvalitetnog odgoja i obrazovanja učenika s posebnim potrebama jer izravno radi s učenicima s posebnim potrebama četiri sata dnevno pet dana u tjednu. Njegov posao određuje stručni tim škole uz pomoć vanjskih suradnika, ovisno o specifičnim potrebama svakog pojedinog učenika.

Svakodnevne dužnosti asistenta u praksi su:

- dolazi 10 minuta prije učenika u školu
- učenika dočekuje vani, prihvaća ga od roditelja ili organiziranog prijevoza
- omogućava mu i olakšava kretanje
- priprema učenika za ulazak u učionicu (pomoć pri skidanju jakne i slično)
- pomaže pri toaleti - specifičnosti objašnjava roditelj
- u učionici učenika smješta na mjesto, priprema knjige, pribor
- u dogovoru s učenikom, ili s učiteljem, stručnim suradnikom, zapisuje potrebne nastavne sadržaje, prepisuje s ploče
- asistent pomaže učeniku u rukovanju priborom za geometriju ili crta umjesto učenika
- također i u likovnoj kulturi priprema učeniku sav pribor, pridržava ruku učenika
- asistent potiče učenika, usmjerava ga na nastavi - pridržava udžbenik, fiksira radne listiće ili bilježnice na podlogu
- pomaže pri izvedbi praktičnih radova prema napatku učitelja i na zamolbu učenika
- na satu TZK sudjeluje s učenikom u aktivnostima koje učenik može obavljati
- za vrijeme odmora donosi užinu, odvodi učenika do toaleta ako je potrebno, premiješta učenika u drugu prostoriju
- prati učenika na izvanučioničku ili terensku nastavu (pomoć u mobilnosti i obavljanju praktičnih radova...)

Uz nabrojene obveze, svaku školsku aktivnost asistent bi trebao istodobno promatrati kao priliku za interakciju, pomažući učenicima s posebnim potrebama da se uključe u različite senzomotoričke igre, da unutar grupnog rada uspješno obave svoj zadatak te da dijele zadovoljstvo uspješnog obavljanja zadatka zajedno s prijateljima (Greenspan i Wieder, 2003).

Izravnim uključivanjem u odgojno-obrazovni rad s učenicima s posebnim potrebama asistent u nastavi ne samo da pomaže djeci u prevladavanju socijalno-psiholoških prepreka, već i s nastavnikom sudjeluje u kreiranju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa koji će ovim učenicima olakšati usvajanje nastavnih sadržaja. Kada se govori o djeci s posebnim potrebama tada je važno podsjetiti da svako dijete osnovnoškolske dobi u zajednici s drugom djecom i odraslima uči mnoge vještine i razvija svoje sposobnosti pripremajući se za život. U ovom procesu osobito važnu ulogu ima nastavnik koji u skladu s praćenjem promjena na koje potiče učenike i sam se razvija i mijenja. Promišljajući o temeljnim karakteristikama inkluzije Bruner (2000) naglašava važnost kurikuluma koji podržava paradigmu različitosti, odnosno kurikuluma koji polazi od svakog učenika što podrazumijeva usmjerenost na djetetov cjelokupan razvoj. Drugim riječima, kurikulum treba odgovarati prirodnim sposobnostima djeteta, osigurati djetetu poticajnu okolinu i izazovne odgojne situacije koje će potaknuti djetetovo razmišljanje i djelovanje.

Zaključak

Uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovan školski sustav sve je više prisutno u našem društvu. Veliki interes još je prisutniji s obzirom na segregacije u školama gdje još nije postignuta potpuna integracija. To je jedan od razloga uvođenja inkluzije u cilju izjednačavanja prava osoba s teškoćama u razvoju sa pravima ostalih učenika koji nemaju takve teškoće. Inkluzija postavlja zahtjeve prema sredini koja se treba mijenjati, s obzirom na potrebe sve djece uzimajući u obzir svu njihovu različitost. Uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovan školski sustav predstavlja poseban izazov, ne samo za djecu s posebnim potrebama, već i za njihove vršnjake u razrednoj sredini, učitelje, ali i roditelje. Stvaraju se novi odnosi u emocionalnom, kognitivnom i fizičkom odnosu u grupi. Inkluzivno obrazovanje temeljno je načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja, a koje se neprestano vrjednuje i unaprjeđuje u smislu povećanja kvalitete cjelovite odgojno-obrazovne prakse. Povećanju kvalitete doprinijelo je uvođenje radnog mjesta asistenta u nastavi za učenike s posebnim potrebama u okviru sustava obrazovne inkluzije. Uvođenjem asistenta u nastavi mijenjaju se uvjeti školovanja unutar razrednog odjela. Svakodnevno živjeti i uvažavati različitosti svakog djeteta, poštujući i različito kulturno, socio-ekonomsko porijeklo, nacionalnu, jezičnu, rasnu raznolikost, veliki je profesionalni izazov. Uvođenjem asistenta u nastavi korak smo bliže ostvarenju tog cilja.

Literatura

- Booth, T., Ainscow, M. (2002), *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, drugo izdanje. Centre for studies on Inclusive education. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Gardner, H. (2005), *Disciplinirani um: Obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete: S onu stranu činjenica i standardiziranih testova*. Zagreb: Educa.
- Greenspan, S. I. i Wieder, S. (2003), *Dijete s posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Ostvarenje, Lekenik.
- Halliwell Marian (2003), *Supporting Children With Special Educational needs, A guide for Assistents in Schools and Pre-schools*. Routledge.
- Ivančić, Đ. (2010), *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2003), *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama*. U L. Kiš-Glavaš i R. Fulgosi-Masnjak ur., *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Offset tisak.
- Margaritoiu, A. (2010), *Inclusive Education- Key Aspects, Dilemmas and Controversies*, Educația incluzivă - aspecte cheie, dileme și controverse. By: Mărgărițoiu, Alina. Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series, 2010, Vol. 62 Issue 1B, str. 81-86, dostupno na: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=126&sid=128f4c1d-236c-48c1-b6e8-532b90e35e01%40sessionmgr104>
- Mittler, P. (2006), *Working towards inclusive education, social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Stevanović, M. i Ajanović, Dž. (1997), *Školska pedagogija*. Varaždinske toplice: Tonimir.
- Suzić, N. (2008), *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Thomazet, S. (2009), *From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?*, International Journal of Inclusive education, 13 (6), str. 553-563.

UNESCO (1994), *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*.

Paris: UNESCO. Dostupno na

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vukasović, A. (2001), *Pedagogija*. Zagreb: Katolički zbor "Mi".

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Silvana Rados, prof.

Mr. sc. Amer Čaro
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Tešanj, BiH
amer.caro@gmail.com

KREATIVNOST NASTAVNIKA U SREDNJOJ ŠKOLI

Sažetak

Nastava je neograničeno područje kreativnosti. Jedno od područja kreativnosti nastavnika jeste kako se nastavnik koristi humorom. Jedna od poteškoća s kojom se suočavaju nastavnici početnici je znati da li, kako i kada se poslužiti humorom u nastavi i u kojem bi stupnju njihov odnos s učenicima trebao biti prijateljski. Humor može poslužiti u cijelom nizu situacija, npr. kada nastavnik želi pokazati zabavniju stranu nastave ili našaliti se na vlastiti račun (i taktički na učenički, ali tako da se učenik može nasmijati, a ne da se osjeća izložen poruzi). Primaran cilj ovog rada je ispitati učeničku percepciju humorističnosti nastavnika u nastavi s obzirom na vrstu srednje škole. Istraživanjem je obuhvaćeno 240 učenika srednjih škola na području Zeničko-dobojskog kantona. Primjenjen je ISPN-Invetar stavova prema nastavniku. Rezultati pokazuju da većina učenika svoje nastavnike percipira kao vesele, vedre, nasmijane ljude koji umiju razveseliti učenike. Smijeh je uvijek u izravnoj vezi s kreativnošću i povoljnom razrednom klimom u razredu i školi.

Ključne riječi: kreativnost, humor, nastavnik, učenik, srednja škola

CREATIVITY TEACHERS IN HIGH SCHOOL

Abstract

Teaching is unlimited area of creativity. One of the areas of creativity of teachers is how the teacher uses humor. One of the difficulties faced by novice teachers to know when and how to use humor in the classroom and in which the degree of their relationship with students should be friendly. Humor can be used in a variety of situations, such as when a teacher wants to show the fun side of teaching or joke at his own expense (and tactically the student, but so that the student can laugh and not to feel exposed to mockery The primary objective of this study was to examine student perception of humour teachers in classrooms with respect to the type of high school. The survey included 240 high school students in the Zenica - Doboj Canton. Was applied to maneuver IOATT – inventory of attitudes towards teachers. The results show that the majority of students perceived their teachers as happy, cheerful, smiling people who know how to cheer students. Laughter is always directly related to creativity and favorable classroom climate in the classroom and school.

Key words: creativity, humour, teacher, student, high school

Uvod

Nastavnik je oduvijek bio važna ličnost u odgoju i obrazovanju mladih. Brojni su nastavnici koji su ostavili tragove u našim životima. Jednima smo se divili, i mogli su nam poslužiti kao identifikacioni model, druge nismo željeli ni na ulici vidjeti. Posebno su nam u sjećanju ostali nastavnici koji su bili kreativni, i koji su se znali koristiti humorom. Nastava je neograničeno područje kreativnosti. Kyriacou (1997) smatra da razborita upotreba humora i nastavnikov smisao za humor mogu pripomoći u uspostavi razumijevanja i pozitivnog razrednog ugođaja. Humor može poslužiti u cijelom nizu situacija, npr. kada nastavnik želi pokazati zabavniju stranu nastave ili našaliti se na vlastiti račun (i taktički na učenički, ali tako da se učenik može nasmijati, a ne da se osjeća izložen poruzi). Primaran cilj ovog rada je ispitati učeničku percepciju humorističnosti nastavnika u srednjoj školi s obzirom na školski

uspjeh. Postoje različiti vidovi smjehovnog oblika u nastavi. To su: humor, ironija, satira, karikatura, vic i mnogi drugi. Veoma je važno da nastavnik zna kada se može služiti humorom. Humorom u nastavi se koriste isključivo inteligentni, kreativni i samopouzdana nastavnici.

Humorističnost nastavnika u srednjoj školi

Humorom se može raspoložiti zabrinutog učenika ili izbjeći sukob s neposlušnim učenikom. Nastavnikov će se smisao za humor vidjeti po načinu na koji reagira na događaje ili se nasmije zajedno s učenicima. U vezi s humorom je stupanj u kojem pokušavate uspostaviti prijateljski odnos s učenicima. Dio odnosa razumijevanja s učenicima je i to da shvatite kako druga strana doživljava nastavu i život izvan nastave. To znači da morate poštovati učenike i njihova stajališta, a oni moraju poštovati vas. Da bi se održao red i nadzor, vaš odnos s učenicima mora biti takav da oni poštuju i prihvaćaju vaš autoritet kao organizatora i nadziratelja onoga što se zbiva u učionici kako bi njihovo učenje bilo uspješno (Kyriacou, 1997, str.107). To znači da nastavnikovo ponašanje mora biti kompetetno, poslovno i radno.

Kyriacou (1997) smatra da česta upotreba humora, osobito ako nastavnik pokušava biti „šaljivac“ i njihov prijatelj jednakog statusa, umanjuje nastavnikov autoritet jer nije u skladu s ritualom školskog života i tipičnom slikom i reakcijama učenika na razne aspekte nastavnikova ponašanja. Posljedica je toga da nastavnici-početnici koji pokušavaju uspostaviti odnos s učenicima čestom upotrebom humora ili pretjerano prijateljskim pristupom, često shvate da nemaju autoritet kad im je potreban. Sposobnost da u razredu uspostavi uzajamno poštovanje i razumijevanje, da se služi umjerenom dozom humora i da uspostavi prijateljski, ali ne i suviše prislan odnos, zahtijeva od nastavnika veliku osjetljivost za društveni aspekt odnosa s učenicima. On je donekle poput kuhara koji kuša hranu da vidi koliko soli dodati jelu zbog boljeg okusa. Upotrebu humora i prisnost u razredu valja smatrati „začinima“ nastavnikovog, uglavnom profesionalnog ponašanja (Kyriacou, 1997).

Vrste smjehovnih oblika u nastavi

U nastavnoj praksi prema Gržinić (2007) postoji nekoliko smjehovnih oblika. To su: humor, ironija, komika, karikatura i vic. Ostali oblici smjehovnog u manjoj su mjeri vezani uz smjeh u užem smislu (fiziološka pojava) i psihološku dimenziju vedrog raspoloženja, stoga, uglavnom nemaju svoju svrhu unutar nastavnog procesa i komunikacije između nastavnika i učenika.

U etičkom smislu, humor je uglavnom vezan uz dobroćudnost i dobre namjere te najčešće tendira nekom pozitivnom ishodu. Humor se vrlo često drži najvišim oblikom smijeha. Humorističkom je ili šaljivom stilu, prema Simeoneu (prema Gržinić, 2007, str.181) izazivati kod čitaoca ili slušaoca veseo ili dobronamjeren smijeh, stvoriti kod njih superiornosti spojene sa suosjećanjem. U tu se svrhu često služi arhaizmima, provincijalizmima, tudicama, nepravilnim i iskrivljenim riječima, i oblicima, dvosmislicama, promjenom i izvrtanjem značenja riječi, nesklapnim poredbama, trivijalnim izrazima, paradoksima, ironijama, retoričkim figurama.

„Ironija je pored ostalih značenja i fenomen smijeha. Opći zakon ironije temelji se na postavci da se ironijom (prikriveno) iskazuje, implicira drugo značenje od onog koje je prezentirano nekim izričajem (figura misli)“ (Gržinić, 2007, str.181). Satira proizilazi iz ironije koja želi osuditi, najčešće, društvenu nepravdu (ratoborna ironija).

„Komično se u mnogih teoretičara drži najvišim stupnjem smiješnog, estetskom kategorijom smijeha, a kao njezin najviši stupanj ističu poetično komično. Pod pojmom komika razumijevaju se aktivnosti, radnje, postupci autora, likova, glumaca odnosno komičara kojima se izaziva smijeh. Najočitiiji primjer komike su klaunovi kojima je zadatak nasmijati publiku“ (Gržinić, 2007, str.182).

Karikatura prema Gržinić (2007) pokazuje čvrste veze sa smijehovima, a komični dojam postiže miješanjem podudarnosti i odstupanja od stvarnog izgleda prikazanog motiva. Ona podrazumijeva prikaz u kome se komičan efekt tvori spajanjem realnog i fantastičnog, preuveličavanjem i naglašavanjem karakterističnih osobina, neočekivanim suprotstavljanjem i uspoređivanjem.

Jolles (prema Gržinić, 2007, str.183) vic ubraja uz primjerice legendu, predaju, mit, zagonetku, bajku, u jednostavne oblike. Takvu teoretsku koncepciju vica kao rezultat određene djelatnosti Solar naziva morfološkom, jer se vic posmatara kao nesvjesno, predknjiževno stvaralaštvo jezika, obrađujući uglavnom njegov osnovni jezički oblik (Gržinić, 2007).

Humor i nastava

Već je duže vrijeme prema Gržinić (2007) poznato da smijeh ima važnu ulogu u organizaciji nastavnog procesa. On je moguć unutar oblikovanja nastavne građe, no vrlo je često prisutan u osobnosti samog nastavnika/učitelja. „Nadalje, u suvremenim pristupima nastavnom procesu, u primjerice stvaralačkoj nastavi, intezivna se pažnja posvećuje ulozi učitelja. Pri takvim se analizama nerijetko naglašava važnost učiteljeva smisla za humor. Naime, jasno je utvrđeno da je smisao za smjehovno u pozitivnoj korelaciji s inteligencijom i kreativnošću. Smjehovno, vezano uz kreativne nastavne procese, ima posebnu ulogu u stvaranju atmosfere koja omogućuje kreativan razvoj. U tom je smislu, dana i sugestija po kojoj nastavnik treba znati slušati učenike i smijati se s njima, a pritom topla podržavajuća atmosfera omogućuje slobodu i sigurnost u istraživanju i mišljenju. Tu atmosferu nazivaju još i pogodnom radnom klimom čiju osnovu predstavlja emocionalna klima. Vezano uz kreativnu osobnost nastavnika, posebno se ističe mašta, odbacivanje starog i otvaranje prostora za novo i originalno. Takav je nastavnik uvijek spreman na humor. I od strane učenika, učiteljev smisao za humor ima posebnu važnost“ (Gržinić, 2007, str.185). Jedna od karika koja nedostaje možda se krije u činjenici da se smjehovnom uz svakodnevnu komunikaciju s učenicima mogu posvetiti potpuno samoaktualizirani ljudi, osobe svjesne svojih mogućnosti i zadovoljne sobom. Samopouzdana nastavnika može:

- održavati pozitivnu radnu atmosferu,
- sa sigurnošću pristupiti nastavnom gradivu i bez većih poteškoća planirati i programirati predviđene sadržaje,

- tačno predvidjeti moguće konfliktne situacije i razriješiti napetost u olakšavajućem rješenju (Gržinić, 2007, str. 186).

Upravo ovi elementi prema Gržinić (2007) vode u korijen smjehovnog. „Umor se na kraju rada vrlo uspješno može raspršiti projekcijom duhovita filma, opuštenim razgovorom, ili jednostavnim uputama učenicima da ispričaju šalu ili dobar vic. Kreativni učenici će vrlo dobro odabrati vic ili šalu koja će razveseliti sve u razredu, ali će isto tako svi učenici rado poslušati duhovitost nastavnika. Dakle, u primjeni smjehovnog oblika u nastavnom procesu, temelj je kvalitetna komunikacija između nastavnika i učenika. Složenost problema očituje se i u obrnutom procesu: pravilna primjena smjehovnog pojačava kvalitetu komunikacije među sudionicima. Stoga od nastavnika, prije svega, valja očekivati razumijevanje konteksta situacije, koji je presudan u oblikovanju smjehovnog. On mora znati šta je njegov cilj, kome se obraća u svojoj šali, u kakvom ozračju se odvija smjehovna komunikacija. Iz toga će proizaći i način prezentacije, njegova strategija pripovijedanja i jezika kojim će se poslužiti“ (Gržinić, 2007, str.190). Smjehovne riječi prema Gržinić (2007) posebno dolaze do izražaja u nastavi jezika i književnosti, a ponajviše u scenskim slobodnim aktivnostima. Posebno ozračje s izrazito smjehovnim nabojem mogu postići samostalni učenički dramski tekstovi koji parodiraju klasične tekstove ili bajke. Daroviti učenici, se tokom rada u grupi oslobađaju u pokretu, ali i u svojim glasovnim mogućnostima. Kada se takve komedije uprizore na sceni, tu su najjači izvori smjehovnog među učenicima, odnosno u školskoj sredini i u kontekstu poučavanja. Preciznija razrada smijeha i njegovih oblika, može olakšati njegovu primjenu u nastavi. Ukoliko je nastavniku jasan cilj šale koji, jasno, uvijek mora biti u skladu s pedagoškim zahtjevima, on će, zahvaljujući svojoj kreativnosti te inteligenciji, u trenutku oblikovati adekvatan smjehovni oblik. Realizirani smjehovni oblik u brznoj reakciji sadrži dobro usklađene svoje elemente: scenarij suprotnosti (svakom scenariju nekog smjehovnog oblika suprotstavljen je drugi, neočekivani scenarij), logički mehanizam (način na koji se dva suprotna scenarija povezuju i razrješuju u smislen događaj), situaciju (kontekst), cilj (vrhunac u kojem dolazi do neočekivanog i šaljivog raspleta te biva pogođen cilj odnosno meta šale), narativnu strategiju (oblik pitalice, anegdote, trodijelne strukture vica), jezik (standard, žargon, dijalekt) i na kraju, oblikovani test šale. Smijeh u nastavi moguće je primijeniti u njegovim karakterističnim oblicima. Pri tom su, pored ostalih, posebno važni sljedeći parametri:

- sastav razreda,
- osobnost učitelja i njegov autoritet,
- sadržaj koji se obrađuje,
- fizičko i psihičko stanje sudionika u komunikaciji (učitelj i učenici)
- opća atmosfera u školi (Gržinić, 2007, str.190).

Iako su pitanja konačnog definiranja smjehovnog, ljudske komunikacije i umijeća proučavanja te psihološke strukture čovjeka još uvijek otvorena, primjena smijeha u nastavi temelji se na sljedećim postavkama:

- smjehovno mogu uspješno primjenjivati samopouzdana učitelji,
- njegov oblik, primjena i rezultati ovise o kontekstu (situaciji) u kojem se realizira,
- smjehovno u psihičkom smislu raspršuje napetost i agresiju

- ono je u izravnoj vezi s kreativnošću i povoljnom radnom klimom u razredu i školi (Gržinić, 2007, str.190).

Možemo vidjeti da su brojne prednosti humora u nastavi.

Metodologija istraživanja i uzorak

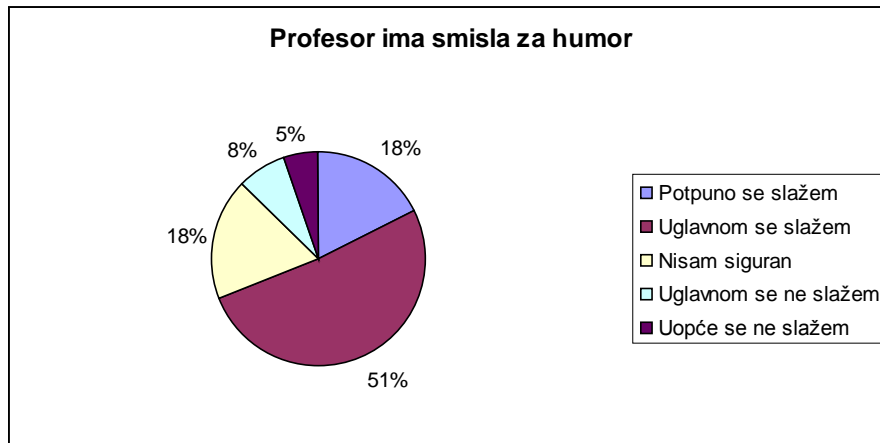
Cilj rada je bio ispitati učeničku percepciju humorističnosti nastavnika u srednjim školama s obzirom na školski uspjeh. U istraživanju je primjenjena deskriptivna metoda. Što se tiče tehnika istraživanja korištena je anketa. Što se tiče instrumenata primjenjen je ISPN-Invetar stavova prema nastavniku, preuzet od profesorice Marije Bratanić i Toše Marišića. Postavlja se pitanje koliko su naši nastavnici kreativni? Također, postavlja se pitanje da li se naši nastavnici znaju koristiti humorom? Istraživanjem je obuhvaćeno 240 učenika srednjih škola na području Zeničko-dobojskog kantona. Kada je u pitanju spol učenika anketirano je 100 učenika muškog spola i 140 učenika ženskog spola. Kada je u pitanju uspjeh učenika uzorak je namjerno stratificiran. Dakle, anketirano je 45 učenika s odličnim uspjehom, 115 učenika s vrlodobrim uspjehom, 66 učenika s dobrim uspjehom, dva učenika s dovoljnim uspjehom i 12 učenika s nedovoljnim uspjehom

Rezultati istraživanja i diskusija

U savremenoj nastavi posebnu ulogu ima humorističnost nastavnika. Tvrdnje koje su se odnosile na humorističnost nastavnika u ISPN-u su: 5, 9, 13, 29, 65.

Tvrdnje	U potpunosti se ne slažem		Uglavnom se slažem		Nisam siguran		Uglavnom se ne slažem		Uopće se ne slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5.Profesor ima smisla za humor	41	17,08%	119	49,58%	49	17,5%	19	7,42%	12	5%
9.Profesor je dobre volje	42	17,5%	106	44,17%	61	25,42%	22	9,16%	9	3,75%
13. Profesor stvara radosnu atmosferu na satu	61	25,42%	89	37,08%	55	22,92%	19	7,92%	16	6,67%
29. Profesor je zabavan	47	14,58%	95	39,58%	64	26,67%	17	7,08%	17	7,08%
65.Profesor umije razveseliti učenike	69	28,75%	88	36,67%	45	18,75%	18	7,5%	20	8,33%

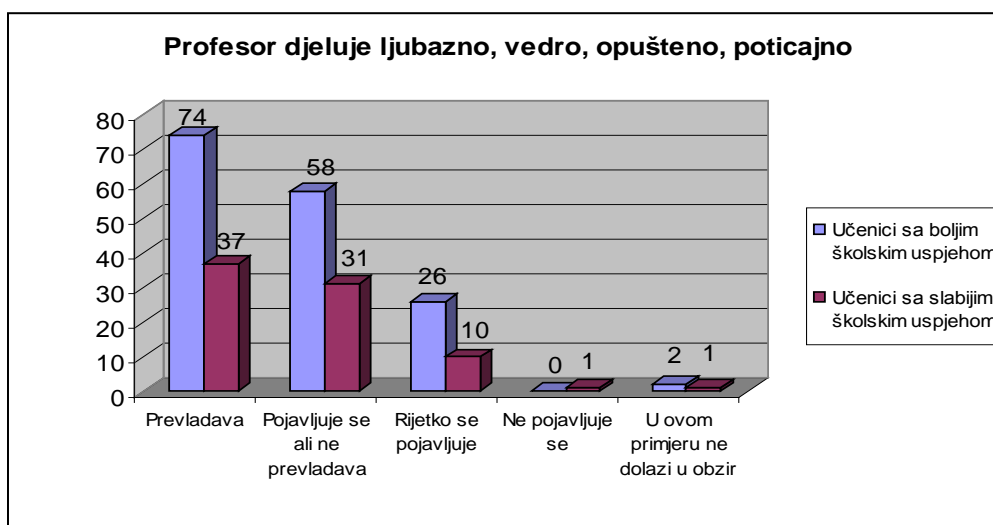
Tabela 1. Humorističnost nastavnika



Grafikon br.1 Profesor ima smisao za humor

Na tvrdnju br.5 :“Profesor ima smisla za humor“ 66,66% učenika se potpuno i uglavnom slažu da profesor ima smisla za humor, 17,5 % učenika nije sigurno da profesor ima smisla za humor, dok 12,42% učenika se uglavnom i uopće ne slažu da profesor ima smisla za humor. Da je profesor dobre volje uglavnom i u potpunosti se slaže 61,6% učenika, 25,42% učenika nije sigurno da su profesori dobre volje, a 12,91% učenika uglavnom i uopće se ne slažu da je profesor dobre volje. Da profesori stvaraju radosnu atmosferu na časovima smatra 62,5 % učenika, da je profesor zabavan smatra 54,16% učenika. Na tvrdnju br.65:“Profesor umije razveseliti učenike“, 65,42%učenika se potpuno i uglavnom slaže da profesori umiju razveseliti učenike, 36,67% učenika nije sigurno da profesori umiju razveseliti učenike, dok 15,83% se uglavnom i uopće ne slažu da profesori umiju razveseliti učenike. Iz rezultata je vidljivo da većina učenika svoje nastavnike percipira kao vesele, vedre, nasmijane ljude koji umiju razveseliti učenike.

Postavlja se pitanje da li postoji statistički značajna razlika u percepciji humorističnosti nastavnika ako se uzme u obzir školski uspjeh. U grafikonu br.2 su rezultati predstavljeni grafički na prvu tvrdnju.



Grafikon 2. Profesor djeluje ljubazno,vedro, opušteno

Dobivena vrijednost χ^2 uz Yates-ovu korekciju (df=4; 9,49) iznosi 5,15 te pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju učenika s obzirom na školski uspjeh.

Zaključak

Možemo vidjeti da učenici percipiraju svoje nastavnike kao humoristične, dobre volje, da umiju razveseliti učenike, te da su zabavni i da stvaraju povoljnu razrednu klimu. Organizacija kreativne nastave u srednjoj školi, ponovo je predmet analiza i kritika. Istraživanja i promatranja savremenih problema koji se tiču srednje škole i nastave pokazuju da učenici sve više nerado dolaze u školu, pri čemu srednja škola postaje svojevrsan teret za učenike. S tim u vezi raste i broj učenika s poremećajima u ponašanju što stvara i velike probleme u nastavnom radu, ali i društvu uopće. Budući da je nastavni rad u srednjoj školi prije svega jedna vrsta međuljudskog odnosa, u njemu se stalno razvijaju interakcijske veze između nastavnika i učenika. Na ponašanje i rad učenika u velikoj mjeri utječe njihova percepcija nastavnika. Zbog toga je istraživanje ovog problema i otkrivanje mikropedagoških zakonitosti u ovom području organizacije školskog (institucionalnog) odgoja i obrazovanja jedna od značajnih zadaća savremene školske pedagogije. Brojne su prednosti humora u nastavi. Humorom možemo oraspoložiti učenike, odmoriti učenike te stvoriti povoljnu klimu za učenje.

Literatura

- Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996), Psihologija učenja i nastave, Zagreb, Školska knjiga;
- Avramović, Z. (2000) Problem stvaranja socijalne klime u odjeljenju, Pedagogija br.1/10, str.104-117;
- Bandur, V. (1985) Učenik u nastavnom procesu, Sarajevo: Veslin Masleša;
- Bratanić, M. (2000), Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, Zagreb : Školska knjiga;
- Bratanić, M., Marišić, T. (2002), Povezanost motivacije učenika sa stavovima prema nastavniku, str.1-12;
- Đorđević, J. (1997), Nastava i učenje u savremenoj školi, Beograd: Učiteljski fakultet
- Đorđević, J. (2008), Ličnost i funkcije nastavnika u savremenim društvenim ekonomskim promjenama, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, str.842-853;
- Gordon, T. (1998), Kako biti uspješan nastavnik, Beograd: Kreativni centar;
- Grižnić, J. (2007), Nastavnik i smijeh, Zbornik radova Deontologija učitelja-Pula str. 179-193;
- Jensen, E. (2003), Super-nastava, Zagreb: Educa.
- Kyriacou, C.(1997), Temeljna nastavna umijeća, Zagreb: Educa;
- Muminović, H. (1998), Mogućnost efikasnijeg učenja u nastavi, I. P.“Svjetlost“ Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo;
- Slatina, M.(1998), Nastavni metod, Sarajevo: Filozofski fakultet.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Jasenka Mustafić, prof.

Mr.sc. **Refika Husejinović**
Druga osnovna škola, Zavidovići
Zavidovići, BiH
refikahuseinovic@hotmail.com

RAZLIČITO POIMANJE KREATIVNOSTI

Sažetak

Iz vizure savremenog školstva, osnovni zahtjev kompetitivnosti u 21. stoljeću je razvijanje kreativnosti i kreativnih potencijala učenika. Respektirajući afinitete samih učenika potrebno je uvažavati individualne sposobnosti i karakteristike svakog od njih. Težište se stavlja na jedan slobodniji, kreativniji pristup učenju i sticanju znanja koje ima transfer na životne situacije i formativno djelovanje na razvijanje kompetencija za samostalno i odgovorno djelovanje u budućnosti. Kreativnost ne trpi granice pa je stoga potrebno razbijanje mentalnih barijera kako učenika tako i njihovih nastavnika. Kreativnost je potencijal koji treba razvijati, a najveća prepreka joj je rigidnost mišljenja. Analizirajući stručnu literaturu domaćih i inostranih autora naišli smo na različita shvatanja i poimanja samog pojma, pa samim time i na veliku heterogenost u njegovom određivanju i definiranju. Naišli smo na gledišta da kreativnost nalazimo u slučajevima različitog, drugačijeg poimanja svijeta. Često smo susretali i shvatanja da kreativnost predstavlja sponu među inače nespojivim i nekomplementarnim pojmovima. Jedan dio eminentnih autora smatra da kreativnost proizvodi, stvara, ustanovljuje neviđeno, neotkriveno, nepoznato. Mnogi od autora, također, iznose stav da kreativnost odlikuje svaku težnju pojedinca za nekonvencionalnošću u smislu razvoja, imaginacije, invencije, skolonosti riziku u zaobilazanju pravila, želje za provjerom i eksperimentom, opuštenošću i nekrutošću u mišljenju. Svrha ovog rada je raščlanjivanje, opisivanje i određivanje pojma kreativnosti i kreativnih sposobnosti pojedinca, a sve sa svrhom pravilnog razumijevanja mentalnih procesa koji karakteriziraju kreativne kroz heterogenost i mnogoznačnost definicija respektabilnih domaćih i inostranih autora. Albert Einstein je rekao: „Kreativnost je gledanje u nešto što su svi vidjeli, te razmišljanje na način na koji niko drugi nije mislio.“

Ključne riječi: kreativnost, škola budućnosti, kompetitivnost, kreativni potencijal

DIFFERENT DETERMINING OF CREATIVITY

Abstract

Taken from the contemporary school system aspect, the main demand of competency in the twenty first century is developing of creativity and creative potentials of students . Respecting the affinities of students themselves, it is necessary to appreciate the individual abilities and characteristics of every single student. The emphasis is one more creative and free approach to studying and gaining knowledge which transfers onto future life situations and has formative impact onto development of competence for independent and responsible future actions. Creativity does not bear boundaries, so therefore it is necessary to break mental barriers at students as well as their teachers. Creativity is a potential which should be developed, and the main obstacle for that is the rigidity of thinking. Analyzing the tex –books of domestics authors as well as foreign ones, we came across different understandings and comprehension of the concept itself, and therefore huge heterogeneity in its determining and defining. We came across some views which state that we find creativity in all cases of different determining of the world. We often came across some understandings that creativity is a bond between incompatible and non-complementary concepts. Some eminent authors believe that creativity produces, creates, establishes unseen, unrevealed, unknown. Many authors also say that creativity is distinguished by every aspiration of an individual for unconventionality in the sense of development, imagination, invention and taking risks in breaking the rules, desire for checking and experimenting, easy and non- rigid thinking. The purpose of this paper is to devide, describe and determine the creativity and creative abilities of an individual, and all that with a purpose of exact

understanding of mental processes which characterize creative, according respectable definitions of domestic and foreign authors. Albert Einstein said: "Creativity is a looking at something which everybody saw, as well as thinking in the way no one else thought before."

Key words: *creativity, school of future, competency, creative potential*

Uvod

Tradicionalni način organizacije i izvedbe nastavnog procesa, s dominirajućom ulogom faktografskih činjenica, iscrpljuje djecu usvajanjem znanja teoretskog karaktera, guši sposobnost svakog normalno razvijenog djeteta koje polazi u školu s pojačanom motivacijom za učenje i saznavanje i stvara od njega pasivnog i podređenog promatrača i poslušnika u procesu sticanja znanja i odgojnih manira. Tradicionalni način učenja narušava samu strukturu kreativne prirode djeteta jer djeluje kao sredstvo prenošenja gotovih, „ukalupljenih“ znanja. Savremeni školski sistem se suočava sa rastućom potrebom za napretkom, a napredak je uvjetovan promjenama, koje su, beskompromisno, neostvarive bez ispoljene kreativnosti. Organizacijski sistem tradicionalne škole stavlja kreativnost na nezadovoljavajuću razinu što zahtijeva hitne intervencije koje će potaknuti razvijanje kreativnosti. Postavlja se pitanje da li su nastavnici kreativno osviješteni i spremni za promjene i provedbu intervencija. Opredijelivši se za zvanje nastavnika preuzeli smo obavezu i odgovornost za stalnim napretkom djece, u skladu sa svim njihovim afinitetima i autentičnostima, a sve sa svrhom uobličavanja potencijala koje djeca posjeduju. Uspješan nastavnik kontinuirano njeguje urođenu radoznalost i interesovanja djece kroz konstantno aktiviranje i buđenje znatiželje svojih učenika, pritom razvijajući kod njih kritičko i kreativno mišljenje. Rad predstavlja svojevrsan teoretski okvir i skroman pokušaj razjašnjavanja pojma kreativnosti kroz različita poimanja i definiranja istog te uloge onih koji odgajaju i obrazuju uz obavezu poticanja i razvijanja kreativnosti.

Pojmovno određenje kreativnosti

Kreativnost je mentalni proces koji uključuje stvaranje novih ideja, pojmova ili rješenje problema, ili stvaranje novih poveznica između postojećih ideja ili pojmova. Albert Einstein je rekao: „Kreativnost je gledanje u nešto što su svi vidjeli, te razmišljanje na način na koji niko drugi nije mislio.“ Analizirajući predočenu misao možemo zaključiti da kreativnost predstavlja sposobnost koja omogućava da promatrajući istu informaciju koju vide i drugi donesemo zaključak drugačiji od svih ostalih. Radi se o procesu koji se odlikuje otvorenosću duha, osjetljivošću za okolni svijet, željom za promjenama, maštom, invencijom, originalnošću, darom pronalaženja, smislom za bitno, kritičnošću i dr.

Razjašnjavajući pojam kreativnosti, J. Taylor (1959, prema Kvašček, 1976) razgraničava njene osnovne vrste date u pet nivoa uz sugestiju da svaki naredni nivo uključuje i obuhvata prethodni:

- ***Ekspresivna kreativnost*** – primarna forma kreativnosti i manifestira se kao slobodno, spontano variranje. Karakteristična je za djecu. Ovdje je kvalitet manje važan, nema određenog cilja, niti plana rada, nema korelacija, radi se na principu prvog poteza.
- ***Produktivna kreativnost*** – ovdje se kontroliše i ograničava slobodna igra sposobnosti i stvaralaštva. Dolazi do ovladavanja određenim vještinama i tehnikama koje dovode

do stvaranja proizvoda koji se ne moraju razlikovati od pojedinca do pojedinca. Podrazumijeva originalnost.

- **Inventivna kreativnost** – karakteristična je po dosjetljivosti u rukovanju materijalima, tehnikama, metodama i fleksibilnosti u opažanju novih i neobičnih relacija između prethodno odvojenih dijelova. Ovdje se potencira nova upotreba starih, već postojećih stvari, a to je i kreativni svijet pronalazača i svih onih koji traže nove načine opažanja starih stvari.
- **Inovativna kreativnost** – ona polazi od razumijevanja osnovnih principa i ide prema modifikaciji istih – izmjena neke teorije. Ona zahtijeva visok stepen apstraktne koncentracije i doprinosi novim bazičnim idejama.
- **Emergentna kreativnost** – vrhunska i revolucionarna kreativnost koja se javlja u rijetkim slučajevima u vidu novog principa ili pretpostavki (nova teorija u nekoj nauci, nova ideja ili tehnika). Međutim, kada se govori o fenomenu kreativnosti, većina ljudi ima na umu ovaj posljednji nivo.

Definicije kreativnosti

Fenomen kreativnosti je multidimenzionalan i višeslojan te ga nije moguće jednoznačno odrediti i definirati. Kreativnosti je moguće prići u užem i širem smislu. Brojna pedagoška istraživanja su određivala kreativnost sa dva aspekta, tj. kao kreativni proizvod ili kao sklop karakteristika misaonog procesa kreativne osobe. Prvi aspekt zahtijeva originalnost i rezultira proizvodom koji je jedinstven i originalan (nalazimo ga u naučnim i umjetničkim tvorevinama). Drugi aspekt iziskuje originalnost, imagitivnost, fleksibilnost i predstavlja poveznicu između kreativnosti i divergentnog kognitivnog stila. Nalazi istraživanja u oblasti kreativnosti su veoma heterogeni i neusaglašeni. Nesuglasje postoji u slučajevima definiranja same prirode kreativnosti, načina njenog razvijanja i mogućnosti ostvarivanja. Suglasnost i homogenost nalazimo u stavovima i poimanjima njene strukture i sadržaja. U vezi sa kreativnošću veliki respekt zavređuju shvatanja i radovi Lava Vigotskog, velikog ruskog psihologa, koji već tridesetih godina prošlog stoljeće naglašava da kreativnost nije fenomen selektivno raspoređen u ljudskoj populaciji nego da je svojstvena svim ljudima u različitom kvantumu, što ovisi o bogatstvu i raznovrsnosti prethodnog, individualnog iskustva. Po Vigotskom se kreativnost pojavljuje u svim oblastima kulturnog života (Đorđević, 2008). Vigotski (2005) kaže da stvaralaštvom nazivamo svaki čovjekov rad koji stvara nešto novo bez obzira da li je to novo stvoreno djelovanjem spoljašnjeg svijeta ili izvjesnim raspoloženjem uma ili osjećanja koja postoje samo u čovjeku. Osnovu stvaralaštva predstavlja sposobnost da se iz elemenata stvori konstrukcija, da se kombinuje i unese staro u nove odnose. Pojedini autori smatraju da se kreativnost može definisati samo unutar određenog, pripadajućeg područja; dok ih većina predlaže generalne koncepte kreativnosti primjenjive na različita područja.

Jedan od autora koji predlaže generalnu definiciju kreativnosti je MacKinnon (1962; prema: Kvašček, 1976) koji kaže da kreativnost predstavlja proces okarakteriziran originalnošću, adaptivnošću i realizacijom. On, također, razlikuje dva tipa kreativnosti:

- **prvi tip** predstavlja kreativne tvorevine koje jasno izražavaju unutarnja stanja, potrebe i percepcije tvorca. Ovaj tip kreativnosti je karakterističan za područje umjetnosti;

- **drugi tip** sugerira da kreativna tvorevina nije u relaciji sa ličnošću tvorca, nego on operirajući određenim aspektima okoline stvara nove i prihvatljive tvorevine. Ovaj tip je karakterističan za područja znanosti i tehnologije.

Po Kvaščevu (1976) kreativnost ili stvaralaštvo označava stvaranje nečeg novog, pronalazak, izum, originalno djelo. Odnosi se na sposobnost ljudi da pronađu nova rješenja, sagledaju probleme iz novog ugla, stvore nove ideje. Naglašava se novina i originalnost u stvaranju novih kombinacija ili reorganizaciji već postojećih. Torrance (prema: Kvaščev, 1976) određuje kreativnost kao proces, a njene produkte kao otjelotvorenje ideja. U svojoj definiciji on ističe da je kreativnost proces kojim osoba postaje svjesna nekog problema, teškoća ili nedostataka u znanju, za koje ne može da nađe naučeno ili poznato rješenje. Ona traži moguća rješenja postavljajući hipoteze i saopćava rezultate. U daljem razjašnjavanju pojma kreativnosti, Torrance definiše kreativno mišljenje kao proces razvijanja novih ideja ili hipoteza, njihovo testiranje i primjenu dobijenih rezultata. Dakle, on daje dobru sintezu različitih definicija ovog pojma, orijentisanih na proces stvaranja. Stjepan Ozimec (1987) kaže kako „Pod kreativnošću podrazumijevamo takvo stvaralaštvo kojim se stvara nešto novo, drugačije od dotadašnjeg, koje uključuje rješavanje problema na svoj način, otkrivanje do tada nepoznatog.“ Filipović (1969) daje svoju definiciju kreativnosti riječima: „Kreativnost je takva aktivnost pojedinca i zajednica u kojoj se nastoji da se ostvari i ostvaruje kvalitativno i kvantitativno progresivno menjanje realnosti sa kojom čovek dolazi u određeni neposredni i posredni dodir.“ Maksić (1993) navodi „Kreativnost se određuje kao svojstvo pojedinca (osobine ličnosti pojedinca), karakteristike ponašanja ili obeležja određenih postignuća i proizvoda.“ Glavni izvor kreativnog postignuća su intelektualni procesi, znanja, intelektualni stil, osobine ličnosti, motivacija, okruženje. Implicitna pretpostavka ovakvog shvatanja kreativnosti je u tome da se ovo svojstvo ličnosti uči (reakcija na stimulanse). Stevanović (1997) daje ovakvu definiciju kreativnosti: „Kreativnost imamo u svim slučajevima kada se opaža drugačiji odnos prema radu, postupku (procesu) i kada je proizvod urađenog (izrečenog, napisanog, naslikanog i dr.) za pojedinca bio nepoznat ili statistički rijedak. To su nove ideje, misli, akcije, ostvarenja.“

Prema Stevanoviću (1997) dajemo još nekoliko definicija kreativnosti eminentnih autora:

- Paul Smith (1959) smatra da je kreativnost „povezivanje ranije nepovezanih stvari.“
- Mail (1968) navodi: „To je, ustvari, promišljen proces stvaranja novih kombinacija ili modeliranje građe, pokreta, riječi, simbola ili ideja i omogućavanje da proizvod bude na neki način dostupan drugima, vizualno ili drugačije.“
- C. Rogers (1978) smatra da je kreativnost izum ili novi konstrukt. Prema Rogersu stvaralački proces se definira kao nastajanje novog proizvoda, pri čemu motivacija ima velikog udjela.
- K. Yamamoto kreativnost posmatra u odnosu na osobine ličnosti, u odnosu na procese, u odnosu na interakciju među ljudima i plodotvornost samog stvaralaštva.
- Flanagan pravi razliku između kreativnosti i ingenioznosti. Navodi da je kreativnost širi pojam koji se odnosi na otkrivanje udaljenih novih ideja i novih teorija.
- E. P. Torrance navodi da je kreativnost „proces otkrivanja problema ili nekih nepotpunih informacija, formiranje ideja ili hipoteza i saopćavanje ovih rezultata. To

je uspješan korak učinjen u nepoznato, silaženje s utabane staze, razbijanje kalupa, otvorenost prema iskustvu i dopuštenje da nas jedna stvar vodi u drugu, svježije kombinacije ideja ili uopćavanje novih odnosa idejama.“

- Maslow razlikuje „specijalni stvaralački talenat“ od „samoaktualizacije kreativnosti“ pa u tom smislu razlikuje primarnu, sekundarnu i integrativnu aktivnost.
- Barron (1988) ističe da je kreativnost sposobnost produkcije rada koji je nov i prikladan.
- B. Ghiselin govori o višem ili primarnom i nižem ili sekundarnom nivou kreativnosti. Prvi nivo se odnosi na primjenu, a drugi na stvaranje novog, ono što označava revolucionarne promjene. To su nova shvatanja, motrišta i doživljaji.
- R. Kvašev daje najpotpuniju definiciju stvaralaštva navodeći da „Tek onaj učenik koji posjeduje bogato skladište znanja, a uz to i sposobnost da ta znanja sistematizira na razne načine, da im prilazi sa različitih stanovišta, da ih povezuje, uopćava, aktualizira i sl., imat će mogućnost da, polazeći od te baze znanja, stvara, kreativnim procesom, nove kombinacije.“

H. Gardner (prema: Šefer, 2005) se fokusira na kreativno ponašanje pojedinca koje je, po njegovom mišljenju, specifično za pojedine vrste intelektualnih sposobnosti (jezičke, matematičke, prostorno – vizualne, muzičke, kinestetičke, socijalne) i njihov razvoj. Dakle, Gardnerovo shvatanje je da je u slučaju kreativnosti riječ o jednoj autonomnoj sposobnosti, koja je kod neke osobe manje ili više razvijena ne samo zbog djelovanja konstitucionalnih ili endogenih faktora, već i od djelovanja okolinskih uvjeta, odnosno vježbanja i korištenja.

Priroda kreativnosti

Kreativnost je složena sposobnost ličnosti, a njena struktura je sastavljena od mnogih faktora koji podstiču i omogućavaju stvaralaštvo. Guilford (1956, prema: Hol i Lindzi, 1983) je među psiholozima, najvjerojatnije, najpoznatiji po svom radu na inteligenciji i stvaralaštvu, i po svojim tekstovima iz statističkih i psihometrijskih metoda. Rot (1973) navodi kako je Guilford smatrao da inteligenciju čini oko pedeset faktora podijeljenih u pet grupa: sposobnost pamćenja; kognitivne sposobnosti; sposobnost konvergentnog mišljenja; sposobnost divergentnog mišljenja i sposobnost evaluativnog mišljenja. U oblasti sposobnosti, shema je dobro poznat Guilfordov model „sklopa intelekta.“ Na osnovu ovog modela strukture intelekta u obliku kocke, Guilford (1967, prema: Stojaković, 2002) je ukazao na principijelnu razliku između dvije vrste misaonih operacija: konvergencije i divergencije. Kreativnost odgovara tipu divergentnog ili otvorenog mišljenja (uočavanje velike raznovrsnosti rješenja i odgovora) koja je suprotna konvergentnom ili zatvorenom mišljenju (problem se rješava na osnovu jedinstvenih ili jedino mogućih odgovora). Divergentno mišljenje je u osnovi svakog stvaralačkog mišljenja i postupka. Stvaralačko mišljenje je vrsta imaginativnog mišljenja, usmjerena na stvaranje nove, originalne tvorevine koja može da ima širi društveni značaj. Stvaralačko mišljenje podrazumijeva razvijenu moć rasuđivanja kao najvišeg oblika mišljenja koje uključuje sistematsko zaključivanje na osnovu činjenica ili odgovarajućih pretpostavki. Naziva se još i kreativnim mišljenjem i koristi intuiciju, imaginaciju i sintezu; pri čemu zavisi od cijele ličnosti, njene autonomije, autohtonosti i integriteta.

Zvonarević (1986) kaže da obično govorimo o četiri faze u procesu stvaralačkog mišljenja:

- a) **Faza pripreme** označava uočavanje nekog problema, studiranje raznovrsnosti njegovih aspekata, razmatranje nekih drugih sličnih problema i načina na koji su rješavani .
- b) **Faza inkubacije** se odnosi na podsvjesne mentalne aktivnosti. Za vrijeme inkubacije, dok je čovjek zabavljen lakim fizičkim radom ili uobičajenim rutinskim poslovima – tim se problemom na svojevrsan način bave podsvjesne mentalne aktivnosti.

U poticanju kreativnog mišljenja i kreativnog rješavanja problema poseban naglasak se stavlja na osnovne kategorije kreativnog mišljenja: **fleksibilnost, fluentnost, originalnost, elaborativnost, redefinicija i osjetljivost za probleme** (Stevanović, 1996).

- **Fleksibilnost** predstavlja mogućnost promjene mišljenja u toku rješavanja problema ili, to je davanje različitih odgovora (rješenja) za isti zadatak, primjena različitih strategija. Fleksibilnost je podložna promjeni u skladu sa problemskom situacijom i može biti dvojaka:
 - **spontana fleksibilnost** označava sposobnost promjene mišljenja u toku rješavanja problema, a da tu promjenu izričito ne nalaže sam problem i
 - **adaptivna fleksibilnost** je direktno rješavanje problema na različite načine.
- **Fluentnost** se označava kao sposobnost produkcije velike količine novih ideja. Faktori fluentnosti su brojni: **fluentnost riječi, fluentnost ideja, izražajna fluentnost, asocijativna fluentnost, ekspresivna fluentnost.**
- **Originalnost** je sposobnost rješavanja problema na jednoj novoj osnovi.
- **Elaborativnost** je kompleksna kategorija kreativnog mišljenja koja prema svojoj definiciji zahtijeva preciznost u planiranju, te sposobnost preoblikovanja, mijenjanja i prilagođavanja prvotnih ideja.
- **Redefinicija** je sposobnost pronalaženja novih funkcija objekata, tj. sposobnost da se poznati predmeti upotrijebe na nov način.
- **Osjetljivost za probleme** je sposobnost zapažanja, otkrivanja i formuliranja problema u nedoživljenim problemskim situacijama.

Kognitivni (saznajni) pristup kreativnosti

Još uvijek je neobjašnjivo koji su to misaoni procesi kojima se dolazi do novih i kreativnih ideja i produkcija inovativnih rješenja. Sagledavati se mogu manifestacije kreativnosti, ono što razlikuje kreativne pojedince, kao što su fluentnost ideja, mentalna znatiželja, zatim otvorenost i samopouzdanje, osjetljivost na detalje, nezavisnost u mišljenju i dr. Mogu se posmatrati, također, i vanjski faktori koji mogu poticati kreativnost, ali sami misaoni procesi kao neurološka i fiziološka osnova kreativnosti su još uvijek misterija. Dva su misaona procesa po kojima se razlikuju kreativni od nekreativnih pojedinaca, a to su konvergentni i divergentni saznajni stil. U situaciji kada treba riješiti neki problem i naći jedno tačno rješenje, kod konvergentnog saznajnog stila u logičkom zaključivanju tok misaonih procesa „konvergira“ jedino prema tom tačnom rješenju. Kod divergentnog saznajnog stila imamo problem u kome ne postoji samo jedno tačno rješenje, pa treba tražiti najbolje rješenje između više mogućnosti. Upravo taj proces traženja i pronalaženja novih, prije toga neotkrivenih rješenja je osnovna značajka divergentnog saznajnog stila kreativnih i

nadarenih pojedinaca. Suština **konvergentnog sazajnog stila** po Kvaščevu (1978) je u proizvođenju informacija na osnovu datog podatka gdje se naglašava proizvođenje jedinstvenih ili konvencionalnih najbolje usvojivih posljedica. Odgovori su u najvećem stepenu determinisani datim informacijama. Prema istom autoru, konvergentni sazajni stil ima određenu ulogu u naučnom stvaralaštvu u smislu kompaktnosti sistema i struktura, u smislu veće discipline naučne povezanosti. Testove sposobnosti konvergentne produkcije karakteriše izvođenje dedukcija koje su čvrsto logički zasnovane i koje su suštinski jedinstveno determinisane datom informacijom. Sposobnosti konvergentne produkcije dolaze do izražaja u aktivnostima gdje se zahtijeva strogi sistem mišljenja, uključujući matematiku, logiku i dr. Pomoću konvergentnog sazajnog stila mogu se objasniti određene forme stvaralaštva. Spirman smatra da svaka kreativna sposobnost sadrži opći ili generalni faktor. Suštinska forma svakog mentalnog stvaranja ili invencije se sastoji u izvođenju korelata. Suštinu **divergentnog sazajnog stila** prema Kvaščevu (1978) čini proizvođenje različitih i novih informacija na osnovu datih podataka gdje se posebno naglašava različitost, originalnost i kvantitet proizvođenja ideja na osnovu datog izvora. Ove komponente divergentnog sazajnog stila posebno dolaze do izražaja u rješavanju različitih testova stvaralaštva. Na primjer, test posljedica ispituje sposobnost ličnosti da proizvede što veći broj originalnih ideja. Test mjeri dvije sposobnosti ličnosti – originalnost i fluentnost ideja. Kvaliteti divergentnog sazajnog stila dolaze do izražaja i u rješavanju drugih testova originalnosti, na primjer, u rješavanju testa sastavljanja problema, u kojem se zahtijeva da se na osnovu datih podataka sastavi što više različitih problema. Prema Kvaščevu, ličnosti sa razvijenim divergentnim sazajnim stilom teže da pronalaze različita i udaljena rješenja date problemske situacije, pokušavaju da otkriju nove puteve rješavanja zadataka i da se oslobode ustaljenih i stereotipnih načina rješavanja. Za ove ličnosti karakteristična je težnja za istraživanjem, za pronalaženjem nečeg novog, one imaju razvijene kreativne stavove i otvorenog su duha za nove ideje. Ličnosti sa razvijenim divergentnim kognitivnim stilom sposobnije su da pronalaze udaljena rješenja i odgovore koji su rezultat **kreativne generalizacije** koja podrazumijeva povezivanje i uopćavanje udaljenih podataka koji imaju različita značenja. Kreativna generalizacija dolazi do izražaja i u rješavanju testa udaljenih i neuobičajenih veza između više pojmova. Ličnosti sa razvijenim divergentnim kognitivnim stilom imaju razvijenu sposobnost anticipiranja što je važna komponenta originalnosti. Anticipiranje nam može pomoći da pronađemo nova rješenja problema, da otkrijemo nove ideje, da predvidimo ponašanje ličnosti u novim situacijama. Kvalitet anticipirajuće sheme rješenja zavisi i od načina upotrebe starog iskustva od strane ličnosti sa razvijenim divergentnim kognitivnim stilom.

Postoji veliki broj programa za razvijanje „tehnika divergentnog mišljenja“, od kojih su najpoznatije Treffingerove (1986, prema: Čudina – Obradović, 1991), koje služe za poticanje kreativnosti u nastavi:

- **Oluja ideja** (Osborn, 1954). Grupna tehnika za postizanje velikog broja ideja čiji je cilj mišljenja drugih posložiti kao poticaj vlastitim idejama.
- **Sinektika** (Gordon, 1961). Ovom tehnikom se nastoje postići originalne ideje i to oslobađanjem od ustaljenih navika u pristupu problemu.

- **Prisilne transformacije** (Osborn, 1963). Tehnika divergentnog mišljenja kojom se pojedinac navodi na zamišljanje novih svojstava provođenjem niza preoblikovanja (povećaj, smanji, okreni...).
- **Lateralno mišljenje** (de Bono, 1968). Tehnika koja podrazumijeva postizanje novog i originalnog u mišljenju na osnovu oslobađanja od dominantne ideje, dakle, izbjegavanje stereotipnog načina reagiranja.
- **Popis atributa** (Davis, 1973). Tehnika kojom se nastoji na temelju sustavne analize izazvati nastanak novih otkrića.

Razvijanje kreativnih sposobnosti učenika

Iako bi se moglo pomisliti da visoka inteligencija omogućava pojedincu uspjeh u društvu, mnogi drugi faktori koji utiču na društveni uspjeh čine ta predviđanja nepouzdanim. Mehanizmi pretvaranja intelektualnih sposobnosti u društveni uspjeh nisu u potpunosti razjašnjeni. Tako, na primjer, postoji čvrsta veza između uspjeha u osnovnoj školi i inteligencije, ali nakon toga više nije moguće predvidjeti uspjeh pojedinca na temelju njegove inteligencije. Kreativnost je povezana sa intelektualnim osobinama pojedinca, njegovim znanjima i vještinama te s načinom na koji je njegovo znanje strukturirano i kako se ono koristi. Istraživanja pokazuju da se ljudi mogu naučiti kreativnom mišljenju, što može biti povezano s uklanjanjem prepreka kreativnom mišljenju, kao što su na primjer različiti oblici misaonih stereotipa, kao i usvajanjem kreativnih heurističkih tehnika, kao što su na primjer analiza slučaja i istraživačka analogija kad se odnose na izuzetke iz uobičajenih pravila, zatim strukturiranjem poznatih ideja i znanja da izgledaju strane ili neobične (Furlan, 1988). Za kreativnost je nužna prosječna inteligencija, ali nije dovoljan uvjet za kreativno mišljenje. Darovita djeca prelaze okvire uobičajenih obrazovnih programa i zahtijevaju sadržaje, postupke i uvjete koji su slojevitiji, opsežniji i kvalitativno drugačiji od redovnog programa, kako bi mogla razviti nužan sklop osobina potreban za ostvarenje stvaralačkih prinosa. Kreativno ili stvaralačko mišljenje je posebna kvaliteta mišljenja koje se razvija pri rješavanju problema, pa je prema tome, problemska nastava didaktičko rješenje za razvijanje stvaralačkih sposobnosti učenika. Za rješavanje problema nije potrebno prethodno učenicima prezentirati model ili uzorak rada, te je ovo, svakako, viši stupanj stvaralačkog rada nego u egzemplarnoj nastavi. Iz svega navedenog proizlazi da za izvođenje problemske nastave učenici moraju ovladati širokim spektrom suptilnih misaonih operacija, i to:

- operacijama upoznavanja (zbog dobrog upoznavanja što je u problemu dano) i osobito
- operacijama stvaranja (zbog rješavanja nepoznatog) (Poljak, 1989).

U ovim uslovima učenici će biti sve više u situaciji da samostalno uče, a sve manje u situaciji da budu poučavani. U ovakvoj situaciji više će se pridavati značaja od strane nastavnika procesima učenja nego njegovim ishodima, mada se ni ishodi ne mogu zanemariti (Mandić i Gajanović, 1991). Osnovno načelo rada s darovitim učenicima, naročito učenicima osnovnoškolskog uzrasta je **individualizacija i diferencijacija** uz puno uvažavanje njihovih interesa, sposobnosti i potencijala.

Poticanje i sputavanje razvoja kreativnosti u nastavi

Nastavni proces, kao najorganiziraniji vid odgoja i obrazovanja, treba da razvija sve potencijale učenika. Pa ipak, tradicionalni školski sistem potencira učenje i puko memoriranje serviranih znanja, a trebalo bi da stvara uvjete za razvoj unutarnjih snaga i potreba učenika. Stevanović (1997) govori o školi budućnosti kao o „školi stvaralaštva“ u kojoj je učitelj „metodički stvaratelj koji ne ide pravocrtno, niti se miri s jednoznačnim odgovorima svojih učenika...“

Jednostavno, kreativan učitelj je zaljubljen u svoj poziv (Stevanović, 1986). Dakle, u savremenoj školi učitelj se ne vezuje toliko za gradivo koliko za učenika i njegove interese. Svaki učenik treba da, u svom iskustvenom prostoru, percipira, artikulira i eksperimentira. Obrazovanje i vaspitanje, čiji je cilj podrška resursima kreativnosti, kreativnoj ličnosti i kreativnoj produkciji, mora da se odnosi na cijelu osobu i cjelokupni lični razvoj. Ovim zahtjevima najviše odgovara koncept otvorene nastave koja podrazumijeva aktivnosti djeteta i samodeterminisano učenje, individualnu diferencijaciju, kooperativan rad, učenje putem otkrivanja i projektno orijentisano učenje (Maksić, Đurišić – Bojanović, 2003). Pokušaji da se postigne kognitivna fleksibilnost u nastavi i procesu učenja kreću se od mijenjanja kurikuluma, pojedinih sadržaja i nastavnih metoda do redefinisavanja cjelokupnog procesa saznanja. Izdvajamo tri pristupa koji obećavaju. Ključna obilježja razvojne diferencijacije kurikuluma su poštovanje individualnih razlika, upotreba nastavnih metoda koje u većoj mjeri angažuju analitičko i sintetičko mišljenje, razvojna upotreba pozitivne intervencije i procjenjivanje koje je formativno i dijagnostičko (Maksić, Đurišić – Bojanović, 2004). Nove didaktičke vizije nastavu shvaćaju kao interakcijski proces u kojem učenici samostalno stiču spoznaje uz potporu učitelja. Dakle, interakcija, istraživački rad u prirodnim i životnim situacijama izvori su radoznalosti, otkrivačkog rada i kreativnih aktivnosti koji životno mijenjaju i osposobljavaju ličnost za stalno istraživanje i kreativno učenje., Sloboda i spontanost su ključevi kreativnosti“ (Čandrić, 1988). Autoritaran stil rada nastavnika, koji se nažalost još može sresti, je zasigurno najveća prepreka razvoju kreativnih vještina učenika. Takav nastavnik je „gluh“ na novine, na saradnju, na savjetodavni i konsultantski odnos, na razumijevanje i toleranciju. Takav nastavnik je rigidan i decidan u svojoj rigidnosti. Novo doba, naprotiv, zahtijeva nastavnika koji je i sam kreativan, koji se razvija i širi dijapazon svojih interesovanja i ličnog usavršavanja zbog sebe, a u korist svojih učenika i njihovog napredovanja prema njihovim vlastitim sposobnostima i afinitetima. Prenijeti učeniku znanje u novoj formi, na njemu zanimljiv način, osposobiti ga da uočava, istražuje, promišlja, zaključuje i da stalno želi još – i to u ozračju ugone – to je zadaća nastavnika u savremenoj školi.

Zaključak

Bazični problem savremenog školstva leži u činjenici da učenici i dalje pasivno primaju „servirana“ znanja, a nužno je i potrebno mijenjati taj trend u korist njihovog voljnog i aktivnog učešća u odgojno – obrazovnom procesu. Istraživački radovi iz oblasti pedagogije sugeriraju potrebu izmjene postojećeg stanja bez obzira na objektivna ograničenja i dugotrajnost procesa. Mnogi teoretičari i praktičari istraživanja nastave ponudili su svoja saznanja, iskustva i rješenja proistekla iz dugogodišnjih istraživanja nastave i njenih

sastavnica. U radu su pomenuti eminentni stručnjaci koji su vršili istraživanja u eksperimentalnoj pedagogiji i psihologiji i koji su svoje široke opuse posvetili problematici nastave, u cilju potpomaganja njene neminovne promjene i restrukturiranja u pravcu promoviranja i razvijanja kreativnosti i kreativnog ponašanja ličnosti. Kreativnost učenika potiču kreativni nastavnici s određenim karakteristikama, kao što su: spremnost na promjene, poticanje, motiviranje i drugi kvaliteti kreativnih ličnosti. Međutim, sve navedene karakteristike je nemoguće razvijati bez šireg društvenog okvira koji će razvijati kreativnost. Glavna uloga učitelja je da osigura slobodan razvoj interesa, da ne zakoči djetetov emotivni kreativni sklop i da individualiziranim i diferenciranim pristupom učeniku potiče razvoj interesa i stjecanje baze znanja, koji su usklađeni s vrstom i razvijenošću sposobnosti učenika. To znači stvaranje različitih obrazovnih prilika i nastavnih situacija u zajednici sa redovnim nastavnim planom i programom da daroviti i kreativni uče na način i sa sadržajima koji najviše odgovaraju njihovim interesovanjima, sposobnostima i potencijalima..

Literatura

- Čandrić, J. (1988). Kreativni učenici i nastavni proces. Rijeka: Izdavački centar.
- Čudina – Obradović, M. (1991). Nadarenost - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Đorđević, B. (2008). Kreativnost i imaginacija dece i mladih. Pedagoška stvarnost. 54(1-2), 5-13.
- Filipović, N. (1969). Stvaralaštvo u nastavi. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Furlan, I. (1988). Čovjekov psihički razvoj. Zagreb: Školska knjiga.
- Hol, K. S. i Lindzi, G. (1983). Teorije ličnosti. Beograd: Nolit.
- Kvašček, R. (1974). Razvijanje kreativnog ponašanja ličnosti. Sarajevo: Svjetlost.
- Kvašček, R. (1978) . Primena teorija učenja na oblast nastave i vaspitanja. Beograd: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (1993). Kako prepoznati darovitog učenika. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. B. & Đurišić – Bojanović, M. (2003). Mjerenje kreativnosti djece pomoću testova. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja (35), 45-62.
- Maksić, S. B. & Đurišić – Bojanović, M. (2004). Kreativnost, znanje i školski uspjeh. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja (36), 85-105.
- Mandić, P. i Gajanović, N. (1991). Psihologija u službi učenja i nastave. Lukavac: Grafokomerc Tunjić.
- Ozimec, S. (1987). Odgoj kreativnosti. Varaždin:Društvo Naša djeca.
- Poljak, V. (1989). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Rot, N. (1973). Osnovi socijalne psihologije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
- Stevanović, M. (1986). Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi. Pula: Istarska naklada.
- Stevanović, M. (1996). Kreativna primjena udžbenika u nastavi. Pula.
- Stevanović, M. (1997). Edukacija za stvaralaštvo. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Stojaković, P. (2002). Psihologija za nastavnike. Banja Luka: Prelom.
- Šefer, J. (2005). Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Vigotski, L. (2005). *Dječija mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Zvonarević, M. (1986). *Psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: mr. Refika Husejinović

Mr.sc. **Almir Sivro**
Pedagoški zavod ZDK
Zenica, BiH
almir.sivro@yahoo.com

IMPLEMENTACIJA REFORME SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA I OBUKE

Sažetak

Današnji ubrzani naučno-tehnološki razvoj neodložno mijenja način života i rada ljudi, na tržištu rada raste potreba za poboljšanjem stručnih kompetencija i kvalifikacija. Za postizanje istih neophodne su promjene u stručnom obrazovanju i obuci. U Kopenhaškoj deklaraciji (2002), Vijeće Evrope navodi da je jedan od glavnih strateških ciljeva Evropske unije razvoj kvalitetnog stručnog obrazovanja i obuke. Bosna i Hercegovina je zemlja u tranziciji, sa kompleksnim unutarnjim uređenjem, nedovoljno razvijenom privredom i visokom stopom nezaposlenosti, te joj je prijeko potrebno stručno obrazovanje i obuka s kojim će se uspješno prilagoditi novim izazovima. U vezi s tim, uz finansijsku i stručnu podršku Evropske unije, srednje stručno obrazovanje u Bosni i Hercegovini od 1998. godine ulazi u značajni reformski proces nazvan EU VET program, tj. Program Evropske unije za reformu stručnog obrazovanja i obuke. Glavne karakteristike reforme su prilagođavanje srednjeg stručnog obrazovanja i obuke potrebama tržišta rada i uvođenje u nastavni proces modularnih nastavnih planova i programa zasnovanih na ishodima učenja. Međutim, reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke i razvoj modularnih nastavnih planova i programa nije pratila odgovarajuća implementacija, te se ona bitno razlikuje i na nivou entiteta i među samim kantonima. Tako, npr., u Zeničko-dobojskom kantonu, procenat primjene modularnih nastavnih planova i programa u srednjim tehničkim i stručnim školama je oko 20%. U dvije srednje škole u Zeničko-dobojskom kantonu, koje su ušle u proces reforme, na uzorku od 324 ispitanika, provedeno je istraživanje koje je trebalo pokazati u kojoj mjeri nastavnici, učenici i menadžment daju podršku reformi i izražavaju slaganje sa istom. Rezultati istraživanja su pokazali da ispitanici u velikoj mjeri podržavaju reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke, te da istu treba implementirati u svim školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke.

Ključne riječi: srednja škola, stručno obrazovanje, reforma, modularni NPP

IMPLEMENTATION OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING REFORM

Abstract

Today's fast scientific and technological development is rapidly changing the way people work and live, and the labour market is in an increasing need to improve the professional competencies and qualifications. Therefore, the changes in the vocational education and training are required, and the Council of Europe, in the Copenhagen Declaration, states that one of the main strategic objectives of The European Union is development of a quality vocational education and training. Bosnia and Herzegovina is a country in transition, with a complex political system, insufficiently developed economy and a high unemployment rate, and needed a vocational education and training to which it will successfully adapt to new challenges. In this regard, since 1998, with the financial and expert support of the European Union, secondary vocational education in Bosnia and Herzegovina has started with significant reform process called EU VET program, i.e. the European Union Vocational Education and Training Reform Programme. The main features of the reform are adjusting secondary vocational education and training of the needs of the labour market and the introduction in the teaching process of modular curricula based on student learning outcomes. However, the reform of secondary vocational education and training and the development of modular curricula did not follow appropriate implementation, and there are significant variations at the entity level and among the

cantons. Thus, for example, in Zenica-Doboj Canton, the percentage of implementation of modular curricula in secondary VET schools is around 20%. Therefore, schools that are implementing the reform process were selected for research, and it was researched the scope of provided support to the reform and expressed agreement with the same by the teachers, students and school management. The research was conducted in two secondary schools in Zenica-Doboj Canton, on the sample of 324 respondents. The research results showed that the respondents support the reform of secondary vocational education and training in significant percentage, and this reform should be implemented in all VET schools.

Key words: VET school, reform, modular curricula

Uvod

Današnji svijet se nalazi u procesu tranzicije iz industrijske u informatičku civilizaciju. Ubrzani naučno-tehnološki razvoj, naročito u oblasti informacionih sistema, telekomunikacija, mobilnih tehnologija i dr. rapidno mijenja način života i rada ljudi, te je na tržištu rada sve veća potreba za poboljšanjem stručnih kompetencija. Na savremene izazove je neophodno adekvatno i pravovremeno odgovoriti kako bi se omogućila dugoročna održivost društveno-ekonomskih sistema. Promjene u stručnom obrazovanju i obuci su dio rješenja tih problema, pa se u *Kopenhaškoj deklaraciji* (2002) Vijeća Evrope navodi da je jedan od glavnih strateških ciljeva Evropske unije razvoj kvalitetnog stručnog obrazovanja i obuke. Bosna i Hercegovina je zemlja u tranziciji, sa kompleksnim unutarnjim uređenjem, nedovoljno razvijenom privredom i visokom stopom nezaposlenosti, te joj je prijeko potrebno stručno obrazovanje i obuka s kojim će se uspješno prilagoditi novim izazovima. U vezi s tim, uz finansijsku i stručnu podršku Evropske unije, stručno obrazovanje u Bosni i Hercegovini od 1998. godine ulazi u značajni reformski proces nazvan EU VET program, tj. Program Evropske unije za reformu stručnog obrazovanja i obuke.

Reforma srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Reforma srednjeg stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini razvijala se od 1998. godine kroz sljedeće programe: PHARE (1998-2000), PHARE VET Bridging (2000-2001), EU VET 1 (2002-2004), EU VET 2 (2004-2006), EU VET 3 (2007-2009) i EU VET 4 (2011- 2013).

Glavni razlozi koji su doveli do ulaska u proces reforme i izrade i uvođenja novih, modularnih nastavnih planova i programa u nastavni proces srednjih stručnih škola su, između ostalog: promjene u društveno-ekonomskom sistemu BiH, razvoj i primjena savremenih tehnologija, pripreme za ulazak naše zemlje u evropske integracije, pripreme za cjeloživotno učenje i daljnje obrazovanje odraslih, odgovor na promjene na tržištu radu i dr. (*Strateški plan 2012.-2016.*, 2011)

Modularni programi su predstavljali i „dogovorenu politiku“ svih nadležnih svih nadležnih u obrazovnom sistemu, s ciljem da se „prevladaju razlike u postojećim NPP-ima i harmonizira školstvo u BiH.“ (*Informacija o nastavnim planovima i programima srednjih škola u FBiH*, 2011)

Modularni NPP-i predstavljaju savremeni trend u oblasti planiranja i programiranja odgoja i obrazovanja. Suštinu modularnih NPP-a čine moduli. „Modul je zaokružena cjelina, nezavisni ali koherentni i samostojeći skup ishoda učenja, u sklopu šireg predmeta ili sam, sa jasno definiranim sadržajem i unaprijed određenom metodologijom i standardima ocjenjivanja.“ (Koncizni glosar termina i pojmova stručnog obrazovanja i obuke, 2008)

U razvijanju novih modularnih programa pokušalo se osloniti na tradicionalne izvore znanja i savremena obrazovna sredstva, uz uvažavanje tjelesnog i duševnog zdravlja, spoznaje o očuvanju okoline, te ideje demokratije, humanizma i ljudskih prava. (Bijeli papir, 2003)

Isto tako, bilo je neophodno uskladiti „ciljeve odgojno-obrazovnih ustanova sa ciljevima privrede kako bi ljudi bili pripremljeni za život, rad i stvaralaštvo u uvjetima tržišne privrede u demokratskom društvu.“ (Kačapor, 2011: 19)

Modularnim nastavnim planovima i programima se trebala osigurati bolja horizontalna i vertikalna prohodnost u stručnom obrazovanju, i omogućiti pokretljivost učenika na teritoriji BiH bez zahtjeva za polaganjem dopunskih ispita u okviru iste struke i/ili istog zanimanja. (Strategija razvoja stručnog obrazovanja i obuke u BiH, 2007)

Međutim, razvoj modularnih nastavnih planova i programa nije pratila odgovarajuća implementacija, te se ona bitno razlikuje i na nivou entiteta i među samim kantonima. Zbog toga se u srednjim stručnim školama Bosne i Hercegovine trenutno primjenjuju sljedeći nastavni planovi i programi (*Implementacija nastavnih planova i programa u Bosni i Hercegovini*, 2011):

- a) *Nastavni planovi i programi za srednje stručne škole*, koje je donijelo Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Republike Bosne i Hercegovine, Pedagoški zavod, školske 1994/95. i 1995/96. godine;
- b) *Nastavni planovi i programi za tehničke i srodne škole*, Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Republike Bosne i Hercegovine, Pedagoški zavod, školske 1994/95. i 1995/96. godine;
- c) *Zajednički i posebni stručni dijelovi nastavnih planova srednjih stručnih škola HR HB za školsku 1996/97. godinu*, koje je donijelo Ministarstvo društvenih djelatnosti Hrvatske Republike Herceg-Bosne;
- d) *Modularni nastavni planovi i programi za srednje stručno obrazovanje* (EU VET, GTZ), razvijeni u okviru EU VET projekata u Bosni i Hercegovini od 1998. godine pa nadalje.
- e) *Modularni nastavni planovi i programi Republike Srpske, doneseni od Ministarstva kulture i obrazovanja RS od školske 2004/05. godine.*

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine, odnosno, njeno Odjeljenje za srednje stručno obrazovanje, obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje objedinilo je 2011. godine podatke o primjeni svih navedenih nastavnih planova i programa u BiH. Na osnovu podataka Agencije (*Implementacija nastavnih planova i programa u Bosni i*

Hercegovini, 2011: 69), urađena je tabela 1. u kojoj su dati procentualni podaci o stepenu primjene nastavnih planova i programa na nivou BiH, entiteta, kantona i Distrikta Brčko.

Iz tabele 1. vidljivo je da je nivou Federacije BiH stepen implementacije modularnih programa 22,90%, a posmatrajući procenat primjene navedenih programa po kantonima, taj broj varira od 0,88% u Srednjobosanskom kantonu, 17,37% u Zeničko-dobojskom kantonu do 44,82% u Tuzlanskom kantonu. Na nivou BiH procenat implementacije je oko 53%.

Tabela 1. Primjena nastavnih planova i programa u BiH, 2011.

Kanton/Entitet/Distrikt/BiH	Primjena nastavnih planova i programa (%)			
	NPP RBiH iz 1994/95. i 1995/96.	NPP HRHB	Modularni NPP (EU VET+GTZ)	Modularni NPP RS
Unsko-sanski kanton	73,85	-	26,15	-
Posavski kanton	-	72,95	27,05	-
Tuzlanski kanton	55,18	-	44,82	-
Zeničko-dobojski kanton	82,63	-	17,37	-
Bosansko-podrinjski kanton	69,70	-	30,30	-
Srednjobosanski kanton	57,16	41,96	0,88	-
Hercegovačko-neretvanski kanton	33,70	58,36	7,94	-
Zapadnohercegovački kanton	-	100	-	-
Kanton Sarajevo	77,42	-	22,58	-
Kanton 10	-	94,79	5,21	-
FEDERACIJA BiH	59,80	17,30	22,90	-
REPUBLIKA SRPSKA	-	-	-	100
BRČKO DISTRIKT	1,00	-	34,86	64,14
BiH	36,7	10,51	14,94	38,18

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet istraživanja je ispitivanje stavova ispitanika (nastavnika, učenika i menadžmenta škola) o mogućnostima primjene modularnog planiranja i programiranja toka nastavnog procesa u srednjim školama.

Osnovni cilj istraživanja je unapređivanje procesa odgoja i obrazovanja učenika srednjih tehničkih i stručnih škola u Bosni i Hercegovini.

U skladu sa definiranim predmetom i ciljom istraživanja, postavljeni su sljedeći zadaci:

1. Ispitivanje stavova nastavnika, učenika i menadžmenta škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima u kojoj mjeri podržavaju reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke.
2. Ispitivanje stavova nastavnika i učenika škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima o primjeni nastavnih metoda koje se koriste pri realizaciji nastavnih sadržaja.
3. Ispitivanje stavova nastavnika i učenika o modularnim nastavnim planovima i programima po kojima se izvodi nastavni proces.

4. Ispitivanje stavova učenika o zadovoljstvu ocjenjivanjem učeničkih postignuća u školama koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima.
5. Ispitivanje stavova ispitanika o tome da li u školama koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima postoje odgovarajući materijalno-tehnički uvjeti za realizaciju nastavnih sadržaja praktične nastave.

Hipoteze istraživanja

U skladu sa postavljenim predmetom i zadacima istraživanja, u radu se polazilo od opće hipoteze da ispitanici prepoznaju da je modularno planiranje i programiranje toka nastavnog procesa faktor unapređivanja procesa odgoja i obrazovanja učenika srednjih škola.

Na osnovu opće hipoteze utvrđene su sljedeće podhipoteze:

- H1. Pretpostavlja se da nastavnici, učenici i menadžment škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima u velikoj mjeri podržavaju reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke.
- H2. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika kada su u pitanju stavovi nastavnika i učenika škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima o primjeni nastavnih metoda koje se koriste pri realizaciji nastavnih sadržaja.
- H3. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika kada su u pitanju odgovori nastavnika i učenika o modularnim nastavnim planovima i programima po kojima se izvodi nastavni proces.
- H4. Pretpostavlja se da su učenici škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima zadovoljni ocjenjivanjem učeničkih postignuća.
- H5. Pretpostavlja se da u školama koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima postoje odgovarajući materijalno-tehnički uvjeti za realizaciju nastavnih sadržaja praktične nastave.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju su korištene sljedeće metode: deskriptivna metoda, kauzalna metoda, metoda analize sadržaja i servej istraživačka metoda. Od istraživačkih tehnika korištene su: anketiranje, rad na pedagoškoj dokumentaciji i intervjuiranje. Kao istraživački instrumenti koristili su se anketni upitnik, esej i protokol intervjua.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u dvije srednje škole u Zeničko-dobojskom kantonu u kojima se nastava u cjelosti izvodi po modularnim nastavnim planovima i programima. To su: Mješovita srednja škola u Zenici i Mješovita srednja škola u Tešnju. Uzorak istraživanja činila su ukupno 324 ispitanika za anketni upitnik (140 nastavnika, 173 učenika i 11 predstavnika menadžmenta škola), 106 učenika koji su pisali esej o ocjenjivanju i obavljeno je 6 intervjua.

Statistička obrada podataka

Dobiveni podaci su statistički obrađeni i analizirani pomoću računarskog programa IBM SPSS Statistics 19. Koristio se procenat, te grafičko i tabelarno prikazivanje rezultata. Za utvrđivanje razlika u stavovima ispitanika upotrebljen je hi-kvadrat test kao neparametrijski statistički postupak.

INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

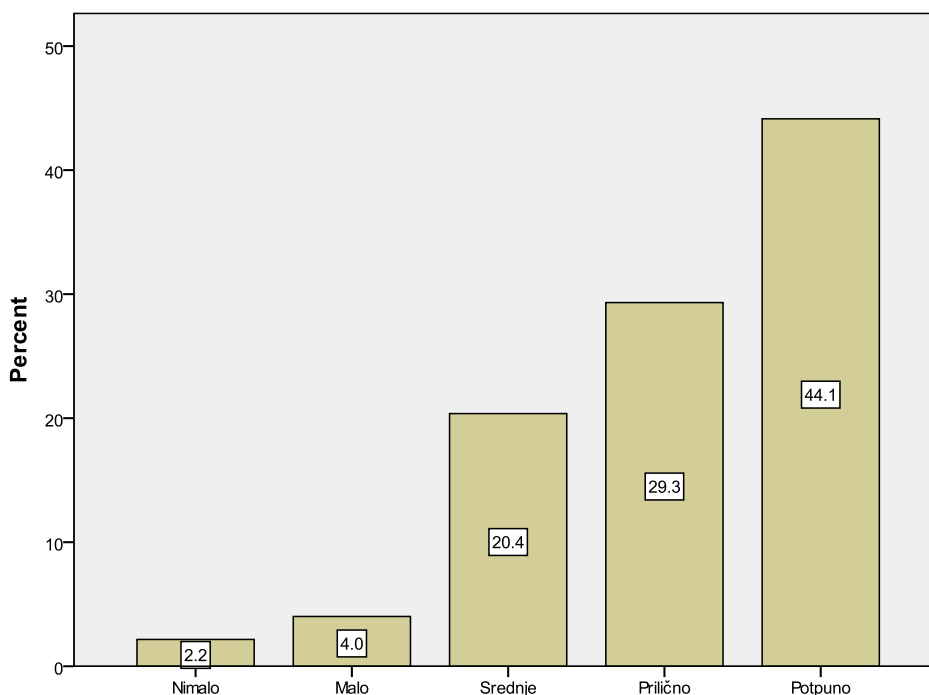
S obzirom na ograničenost obima rada, u nastavku će se u sažetom obliku predstaviti interpretacija rezultata istraživanja i zaključci. Najveća pažnja posvetit će se prvom istraživačkom zadatku, dok se detaljne informacije o cjelokupnom istraživanju mogu naći u Sivro (2013).

S obzirom da u aktuelni proces reforme srednjeg stručnog obrazovanja i obuke nisu uključene sve srednje tehničke i stručne škole, odnosno, da je broj škola, koje upotpunosti implementiraju modularne nastavne planove i programe, manji, prvi istraživački zadatak se odnosio na: *Ispitivanje stavova nastavnika, učenika i menadžmenta škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima u kojoj mjeri podržavaju reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke.*

Statistics		
Podržavam reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke (tzv. EU VET reformu).		
N	Valid	324
	Missing	0

Podržavam reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke (tzv. EU VET reformu).					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nimalo	7	2.2	2.2	2.2
	Malo	13	4.0	4.0	6.2
	Srednje	66	20.4	20.4	26.5
	Prilično	95	29.3	29.3	55.9
	Potpuno	143	44.1	44.1	100.0
	Total	324	100.0	100.0	

Zavisna varijabla prihvatanje reforme je u anketnom upitniku bila predstavljena u vidu dvije tvrdnje: „Podržavam reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke (tzv. EU VET reformu)“ i „Slažem se da se EU VET reforma implementira u svim školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke“, kojima je pridružena skala procjene Likertovog tipa sa sljedećim stepenima slaganja ispitanika sa datim tvrdnjama: 1) nimalo, 2) malo, 3) srednje, 4) prilično i 5) potpuno.

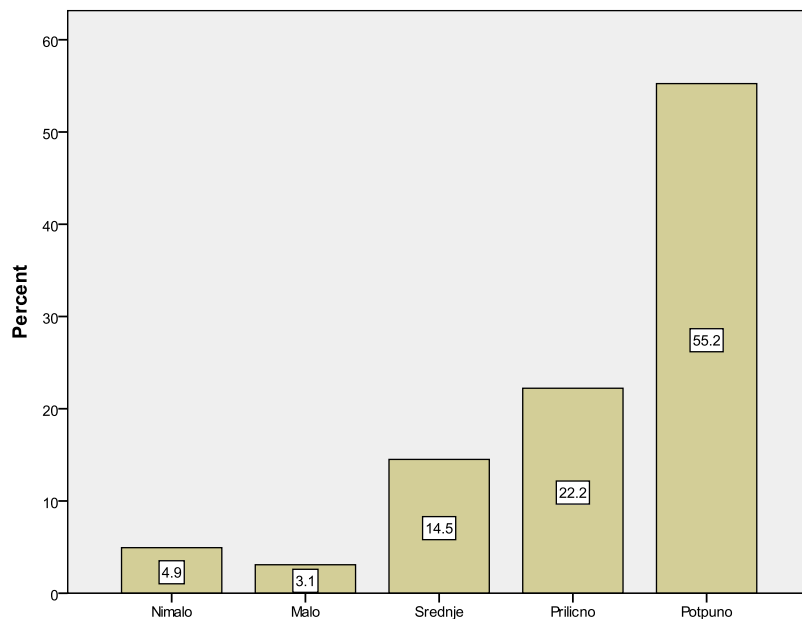


Grafikon 1. Stavovi ispitanika o podršci reformi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

U grafikonu 1. prikazani su stavovi ispitanika u odnosu na njihovu podršku reformi srednjeg stručnog obrazovanja. Rezultati pokazuju da 143 ispitanika ili 44,1% upotpunosti podržava navedenu reformu, a 95 ispitanika ili njih 29,3% tu podršku iskazuju u priličnoj mjeri, odnosno, da 73,4% ispitanika podržava aktuelnu reformu srednjeg stručnog obrazovanja upotpunosti ili u priličnoj mjeri. Sumiranje stavova o podršci reformi posebno za svaku kategoriju ispitanika: nastavnike, učenike i menadžment škole, pokazalo je da podršku reformi upotpunosti ili u priličnoj mjeri daju 74,3% nastavnika, 71,1% učenika i 100% predstavnika menadžmenta škole.

Statistics		
Slažem se da se EU VET reforma implementira u svim školama srednjeg stručnog obrazovanja.		
N	Valid	324
	Missing	0

Slažem se da se EU VET reforma implementira u svim školama srednjeg stručnog obrazovanja.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nimalo	16	4.9	4.9	4.9
	Malo	10	3.1	3.1	8.0
	Srednje	47	14.5	14.5	22.5
	Prilično	72	22.2	22.2	44.8
	Potpuno	179	55.2	55.2	100.0
	Total	324	100.0	100.0	



Grafikon 2. Stavovi ispitanika o slaganju sa tvrdnjom da se reforma treba implementirati u svim školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Drugi indikator varijable prihvatanje reforme je slaganje sa tvrdnjom da se tzv. EU VET reforma implementira u svim školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke. Grafikon 2. pruža prikaz stavova ispitanika (nastavnici + učenici + menadžment) u odnosu na slaganje sa tvrdnjom da se EU VET reforma treba implementirati u svim školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke. Sumiranjem stavova ispitanika može se vidjeti da 77,4% ispitanika iskazuje slaganje sa datom tvrdnjom upotpunosti ili u priličnoj mjeri.

Hipoteza koja je testirana u vezi s zadatkom istraživanja je glasila: *Pretpostavlja se da nastavnici, učenici i menadžment škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima u velikoj mjeri podržavaju reformu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke.*

Na osnovu rezultata dobivenih prethodnom analizom može se izvesti zaključak da je prva hipoteza upotpunosti potvrđena.

Drugi istraživački zadatak se odnosio na: *Ispitivanje stavova nastavnika i učenika škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima o primjeni nastavnih metoda koje se koriste pri realizaciji nastavnih sadržaja*, a hipoteza koja se testirala bila je: *Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika kada su u pitanju stavovi nastavnika i učenika škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima o primjeni nastavnih metoda koje se koriste pri realizaciji nastavnih sadržaja.*

Pedagoška pojava *primjena nastavnih metoda* u anketnom je upitniku bila predstavljena u vidu tri indikatora: primjerenost nastave interesima učenika, razvijanje samostalnosti u učenju i zanimljivost predavanja. Rezultati istraživanja su pokazali da za sva tri navedena indikatora postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i učenika. Sumiranjem analize

dobijenih odgovora, uočava se da je druga hipoteza istraživanja potvrđena, uz zaključak da reforma još nije upotpunosti zaživjela u praksi i da su potrebna dodatna stručna usavršavanja nastavnog osoblja u vidu različitih pedagoških radionica i seminara o upotrebi savremenih metoda rada u nastavi, modernih nastavnih sredstava i pomagala, aktivnog učenja i dr., kako bi svoju nastavu učinili još zanimljivijom učenicima i time povećali motivaciju za učenje i samoučenje.

Treći istraživački zadatak se odnosio na: *Ispitivanje stavova nastavnika i učenika o modularnim NPP-ima po kojima se izvodi nastavni proces*, a testirala se hipoteza: *Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika kada su u pitanju odgovori nastavnika i učenika o modularnim nastavnim planovima i programima po kojima se izvodi nastavni proces*.

Varijabla *modularni nastavni planovi i programi* bila je predstavljena u anketnom upitniku sa po tri otvorena pitanja za nastavnike i učenike. Nakon detaljne analize i obrade odgovora ispitanika na ta otvorena pitanja pristupilo se postupku „kodiranja“ odgovora i njihova klasifikacija u određene kategorije. Dobiveni rezultati istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika i učenika o modularnim nastavnim planovima i programima, čime je i treća hipoteza istraživanja bila potvrđena.

Nastavnici, koji smatraju da je potrebno izvršiti reviziju postojećih modularnih programa, izdvojili su u svojim odgovorima sljedeće slabosti istih: neusklađenost teorije i prakse, preopširnost programa, ograničenost trajanja modula na 34 nastavna časa, prevelik broj modula za praktičnu nastavu, preklapanje sadržaja modula u više nastavnih predmeta i dr. Za razliku od nastavnika, učenici su, uz konstataciju da je potrebno izvršiti reviziju modula, naveli sljedeće: gradivo je preopširno, neki predmeti nisu potrebni za određenu struku, nedostaje veći fond sati nekih općeobrazovnih predmeta, poput informatike, iste lekcije se uče u više predmeta i dr.

Četvrti istraživački zadatak se odnosio na: *Ispitivanje stavova učenika o zadovoljstvu ocjenjivanjem učeničkih postignuća u školama koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima*, a hipoteza koja je testirana je sljedeća: *Pretpostavlja se da su učenici škola koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima zadovoljni ocjenjivanjem učeničkih postignuća*

Za realizaciju ovog zadatka istraživanja kao istraživački instrument koristio se esej o ocjenjivanju kojeg je pisalo 106 učenika. Detaljnom obradom napisanih eseja došlo se do rezultata da je veliki broj učenika, tj. njih 75 ili 70,8% zadovoljno ocjenjivanjem u školi, 24 učenika ili 22,6% nisu zadovoljni ocjenjivanjem njihovih postignuća, dok se kod 7 učenika ili 6,6% uvidio neutralan stav po tom pitanju, čime je i četvrta hipoteza upotpunosti potvrđena.

Jedna od osobina reforme srednjeg stručnog obrazovanja jeste i povećanje fonda sati stručno-teorijskih predmeta i praktične nastave. Za kvalitetnu realizaciju nastavnih sadržaja praktične nastave potrebni su i odgovarajući uvjeti: adekvatna veličina prostora, radionice,

odgovarajuće mašine i prateća oprema, potrošni materijal i dr, pa se peti zadatak istraživanja odnosio na: *Ispitivanje stavova ispitanika o tome da li u školama koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima postoje odgovarajući materijalno-tehnički uvjeti za realizaciju nastavnih sadržaja praktične nastave, a hipoteza koja se testirala glasila je: Pretpostavlja se da u školama koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima postoje odgovarajući materijalno-tehnički uvjeti za realizaciju nastavnih sadržaja praktične nastave.*

Istraživački instrument koji je korišten za ovaj zadatak istraživanja bio je vezani intervju sa 6 osoba koje imaju i kompetencije i specifična zaduženja u provedbi reforme srednjeg stručnog obrazovanja i obuke. Analizom odgovora ispitanika zaključeno je da škole koje rade po modularnim nastavnim planovima i programima ispunjavaju potrebne prostorne uvjete za realizaciju nastavnih sadržaja praktične nastave, da raspolažu sa odgovarajućom opremom za potrebe praktičnu nastave, ali da također nemaju dovoljne količine potrošnog i repromaterijala za kvalitetnu realizaciju nastavnih sadržaja praktične nastave upotpunosti. Na osnovu provedene analize konstatuje se da je peta hipoteza istraživanja samo djelomično potvrđena.

Zaključak

Na kraju, generalno sumirajući sve rezultate provedenog istraživanja, može se se izvesti opći zaključak da je reforma srednjeg stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini polučila pozitivne rezultate i time doprinijela unapređenju nastavnog procesa u srednjim školama. Također, modularni nastavni planovi i programi, kao najvažnija odlika navedene reforme, su značajan iskorak naprijed u nastavnoj teoriji i praksi, te se preporučuje njihova implementacija u sve škole srednjeg stručnog obrazovanja i obuke u BiH.

Literatura

- ... *Bijeli papir* (2003). Zajednička strategija za modernizaciju osnovnog i opšteg srednjeg obrazovanja u Bosni i Hercegovini; dokument izradile obrazovne vlasti u Bosni i Hercegovini uz pomoć EC-TAER programa finansiranog od Evropske unije.
- ... *Implementacija nastavnih planova i programa u Bosni i Hercegovini* (2011). Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- ... *Informacija o nastavnim planovima i programima srednjih škola u Federaciji Bosne i Hercegovine* (2011). Mostar: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke.
- Kačapor, S. (2011). *Pedagoške osnove učenja o poduzetništvu*. Sarajevo: TDP.
- ... *Koncizni glosar termina i pojmova stručnog obrazovanja i obuke za BiH* (2008), EU VET-3, European Profiles Greece u konzorciju s British Council i Hifab International Sweden (<http://www.vetbih.org/>. Preuzeto: 22. 6. 2011.)
- Sivro, A. (2013). *Razvoj i evaluacija kurikulumu srednjeg stručnog obrazovanja*. Fakultet humanističkih nauka, Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru. Odsjek za menadžment i upravljanje u obrazovanju. Magistarski rad.
- ... *Strategija razvoja stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini za period 2007. – 2013. godine* (2007). Sarajevo: Službeni glasnik BiH br. 65.
- ... *Strateški plan 2012. – 2016.* (2011). Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.

... *The Copenhagen Declaration* (2002). Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training (http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf. Preuzeto: 22.10.2013.)

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*
Lektor: Aida Bajraktarević

Adisa Bijedić, prof.
OŠ "Umihana Čuvidina" Sarajevo
Sarajevo, BiH
bijedic.adisa@gmail.com

RANO UČENJE MATEMATIKE

Sažetak

Temeljne odrednice ovog rada bazirat će se na usvajanju matematike kao oblasti koja je gradivni element kompletnog školovanja, koja je u korelaciji sa brojnim drugim predmetima i koja razvija misaone aktivnosti, logičko prosuđivanje, analitičnost i preciznost u najranijoj dobi. Ovaj rad će pratiti ranu fazu matematičke edukacije, poslije koje djeca stječu ogromno iskustvo, životno i radno, fond znanja će se povećavati, ali poslije koje će inteligencija ostati na nivou do koje je dovedena u ranoj životnoj dobi. U radu će se insistirati na matematičkom obrazovanju koje je neophodno za razvijanje temeljnih vrlina kao što su: jaka volja, upornost, istrajnost, izdržljivost, hrabro hvatanje u koštac sa svim teškoćama i sa svim problemima te osjećaj sreće i samopouzdanja nakon uspješno riješenog problema.

Ključne riječi: rano učenje, savremena nastava, informacione tehnologije

EARLY LEARNING OF MATHEMATICS

Abstract

The fundamental determinants of this work will be based on the adoption of mathematics as a field which is building block of a complete education, which is correlated with numerous other objects and activities that develops thinking, logical judgment, analytical and precision at an early age. This work will follow the early stages of mathematical education, after which children acquire vast experience, life and work, fund of knowledge will increase, but after that will remain at the level of intelligence that was brought up at an early age. The work will insist on mathematics education that is necessary for development of basic virtues such as strong will, determination, perseverance, endurance, courage in tackling all the difficulties and all problems and feelings of happiness and self-confidence after successfully resolved the problem.

Key words: early learning, modern teaching, information technology

Partnerstvo roditelja i učitelja u radu sa djecom kod ranog učenja matematike

Djeca odrastaju u vremenu koje je podložno promjenama, opterećeno raznim problemima, a koje bi trebalo brzo i pravilno rješavati. Savremena škola roditelje doživljava kao PARTNERE u procesu odgoja i obrazovanja. Roditelji su prvi dječiji uzori. Oni teže onim velikim ciljevima da njihovo dijete sačuva značajne životne vrijednosti. U roditeljskoj ljubavi mora biti sadržan i cilj da se pomogne djetetu da postane pravi čovjek, sposoban za život, za napore koji život donosi. Zajedničko djelovanje škole i roditelja povoljno utječe na razvoj ličnosti. Sva djeca imaju koristi od saradnje škole i porodice. Uspješna veza se postiže kada dolazi do dvosmjerne komunikacije između nastavnika i roditelja. Roditelj je nastavniku važan izvor informacija, to je odnos uzajamnog podržavanja. Trebalo bi da je sa učiteljem svoga djeteta opušteni sagovornik. Trebalo bi takođe da roditelj pomogne osobi koja se trudi da učestvuje u odgoju i obrazovanju njegovog djeteta, da pokaže interes za ono što učitelj želi saopćiti, da se potruži da u svakoj situaciji razborito reagira. Roditelj i učitelj su integralni dio obrazovnog procesa. Roditelj participira i u prenošenju znanja.

Zajedničkim radom roditelja i učitelja sa djecom reafirmira se partnerstvo porodice i škole, otkriva način procesa poučavanja djeteta. Kada se shvati smisao poučavanja djeteta matematici, u njemu će se generirati nove ideje i pozitivna očekivanja, povećat će se osjećaj sigurnosti i povjerenja, dobit će se realna predstava o djetetu i njegovom statusu u školskom okruženju.

Iskustvo nas uči da se svi složeni problemi mogu savladati kada dobro funkcionira saradnja i komunikacija. Savremeno obrazovanje traži aktivnu saradnju roditelja u obrazovnom sistemu. Kada roditelj pomaže djetetu da savlada gradivo iz matematike, on tada uspostavlja vezu između nastavnog gradiva, učitelja i škole u cjelini. Savremeno društvo je toliko podložno promjenama da je brojne probleme važno brzo i efikasno rješavati. Svakom čovjeku je potrebna izvjesna matematička kultura. Matematičko obrazovanje kao i svako drugo ne može biti prepušteno samo sebi, samo kontinuirano i koordinirano obrazovanje daje dobre rezultate.

Svjesni smo činjenice da i među roditeljima postoje velike razlike: po obrazovanju, starosti, sposobnostima, zainteresiranosti za ovaj vid komunikacije, socijalno ekonomskom statusu, ali nastavnik ima veoma važnu ulogu da te razlike prepozna, poštuje, uskladi način i vrstu komunikacije sa svakim roditeljem pojedinačno, baš kao što to radi sa učenicima, a sve u cilju ostvarenja zajedničkog cilja.

Sa stanovišta psihologije mentalni razvoj ima svoj kontinuitet u okviru kojeg uočavamo četiri glavne faze:

- senzo-motorna faza ili senzo-motorna inteligencija koja traje od rođenja do druge godine života,
- pre-operativna faza, pre-pojmovna faza ili faza inteligencije situacija koja seže od kraja druge do kraja šeste ili početka sedme godine,
- faza konkretnih operacija seže od sedme do kraja jedanaeste ili početka dvanaeste godine,
- faza formalnih operacija ili hipotetička, deduktivna faza obuhvata razvojni period od kraja jedanaeste do sredine petnaeste godine života.

Za razvoj djeteta važna je faza koja obuhvata period od sedme do jedanaeste godine života. Poslije ove faze djeca će stjecati ogromna iskustva, životna i radna, fond znanja će se povećavati, ali inteligencija ostaje na onom nivou do kojeg je dovedena u toku sedme ili osme godine života.

Pružanje pomoći djetetu da nauči rješavati probleme, matematički komunicirati i demonstrirati sposobnosti matematičkog razmišljanja su ključni i neophodni kako za matematiku, tako i za sve ostale naučne discipline. Osobine i kompetencije koje dijete razvije, poboljšat će razumijevanje i interes za matematičke koncepte i razmišljanje, ali i za rasuđivanje, urednost i preciznost.

Roditelj i nastavnik, kao aktivni učesnici i saradnici u učenju matematike trebaju naučiti dijete kako da:

- Efektivno riješi zadane matematičke probleme
- Matematički komunicira
- Matematički razmišlja

Dijete koje efektivno rješava zadane matematičke probleme, je ono dijete koje postavlja pitanja, istražuje i otkriva različita rješenja zadataka, demonstrira sposobnost i volju rada na zadacima dok se ne nađe rješenje. Nijedno dijete neće biti u stanju savladati ove vještine, ukoliko se kontinuiranim i adekvatnim radom ne steknu. Ključni period je sami početak školovanja odnosno rani period učenja.

Matematički komunicirati znači koristiti riječi, brojeve i matematičke simbole za objašnjavanje određenih situacija, razgovarati na koji način se dolazi do rješenja problema, slušati tuđa razmišljanja o matematici, koristiti se slikama, tabelama, šemama, grafikonima, mentalnim mapama.

Matematički razmišljati znači razmišljati na logičan način, biti u stanju primijetiti sličnosti i razlike, donositi odluke na osnovu tih razlika i razmišljati o odnosima između određenih pojmova. Matematički razmišljati se uči od jednostavnijih ka složenijim problemima.

Prave rezultate i pravi put ka istinskom razumijevanju matematike u ranom uzrastu postizemo samo ukoliko naučimo dijete i da efektivno riješi matematičke probleme, i da matematički komunicira, i da matematički razmišlja. Nedostatak jednog od ova tri segmenta bi značilo tipiziranje zadataka, nerazumijevanje, učenje „napamet“ bez smisla i logike.

Kontinuiranim zajedničkim radom roditelja i nastavnika, te postupnim posložnjavanjem zahtjeva iz svih oblasti, moguće je da dijete u ovom uzrastu bude spremno odgovoriti složenim zadacima te riješiti zadatke dvosmjernog (paralelnog) nivoa, za koje je do danas važio princip nepreporučljivosti. Veoma brzo ćemo uočiti da nakon konstantnog posložnjavanja problema, dijete postaje sposobno samostalno razmišljati na dva ili više nivoa, koristiti sisteme eliminacije, te donositi zaključak nakon iscrpne analize.

Upoređivanje i razlikovanje predmeta po boji, dužini visini širini, debljini, savladavanje orijentacije u prostoru uz pomoć naučenih pojmova lijevo, desno, ispod, iznad uspravno, koso, vodoravno, procjenjivanje međusobnih odnosa predmeta i njihovih veličina moguće je naučiti iz svakodnevnog života koristeći se primjerima iz okruženja, sve dok dijete u potpunosti ne usvoji ove pojmove. Ukoliko je potrebno u okruženju lako možemo pronaći i referentni predmet u odnosu na koji posmatramo i upoređujemo ostale predmete (bliži od, viši od, lijevo od, desno od, širi od itd).

Prilikom rada sa djetetom bilo bi dobro da se postavlja što više pitanja tipa: Šta se nalazi ispred tebe? Šta se nalazi iznad nas? Šta vidiš između onog automobila i one zgrade? Šta vidimo lijevo od nas? Kad se okreneš na drugu stranu šta je lijevo, a šta desno?

Postavljanjem tzv. otvorenih pitanja iz okruženja i stvarnog života, širimo vidike, razvijamo ljubav prema ovoj važnoj naučnoj disciplini, te pokazujemo šestogodišnjaku da smo zajednički prisutni i uključeni u njegovu matematičko sazrijevanje. Slična situacija je i kod ostalih oblasti ranog učenja matematike: prebrojavanje, skupovi, brojevi, računске operacije itd.

Strategije savremene nastave

Svjesni smo činjenice da nastava matematike predstavlja jedan od glavnih segmenata cjelokupnog općeg obrazovanja, i temelj razvoja cjelovite ličnosti učenika. Također ima ogroman doprinos u sveukupnim učeničkim postignućima (obrazovnim, odgojnim, funkcionalnim).

Obrazovna uloga sastoji se u usvajanju programom propisanih matematičkih sadržaja, funkcionalna se ogleda u njenom velikom uticaju na razvoj općih intelektualnih sposobnosti (pamćenja, pažnje, rasuđivanja, logičkog, stvaralačkog i kreativnog mišljenja...), a odgojna uloga se ogleda u njenom utjecaju na razvoj pozitivnih crta učeničke ličnosti (tačnost, preciznost, urednost, upornost). Matematički nastavni sadržaji, zbog svoje egzaktnosti i logičke strukture, upravo pogoduju razvoju stvaralačke i intelektualne sposobnosti učenika, kao i razvoju navedenih pozitivnih crta ličnosti, te pomažu pri izučavanju drugih nastavnih predmeta.

U nastavi matematike smatra se da je idealna kombinacija spoj tradicionalnih i savremenih metoda i oblika rada. Nastavni plan i program za prvi razred devetogodišnjeg obrazovanja pored navedenog nalaže da se uvažavajući individualne sposobnosti učenika, u nastavi matematike primjenjuje diferencijalni pristup izboru sadržaja i potrebama djeteta.

U novijoj historiji nastave sve veću ulogu u odnosu na „nastavu usmjerenu na učitelja“ dobija globalna didaktička strategija „nastava usmjerena na učenika“

U sljedećoj tabeli su predstavljene karakteristike tradicionalne i nastave usmjerene na učenika:

Tradicionalna nastava	Nastava usmjerena na učenika
Pružanje informacija	Razmjena informacija
Činjenično mišljenje, zasnovano na znanju	Kritičko mišljenje, donošenje odluka
Učenici primaju informacije	Učenici preispituju i rješavaju probleme
Naglasak na učenju u svrhu pamćenja	Naglasak na razumijevanju, primjeni
Ocjenjivanje uglavnom tradicionalnim ispitivanjem	Raznoliko ocjenjivanje, uključujući rad na projektima
Pasivno učenje	Aktivno učenje zasnovano na istraživanju
Jedan medij	Multimedija

Tabela 1 - Razlika principa tradicionalne nastave u odnosu na nastavu usmjerenu na učenika, prema Matijević, M., Radovanović D.

Nastava usmjerena na učenika znači da je nastava shvaćena kao zajednički rad učitelja i učenika te da se očekuje više raznovrsnih aktivnosti učenika, tj. strategija aktivnog učenja u kojima dominira iskustveno i aktivno učenje. Učitelj „predavač” treba biti zamijenjen učiteljem koji je organizator, mentor, menadžer, instruktor i saradnik. Prednost treba davati strategijama aktivnog učenja koji podrazumijeva raznovrsne aktivnosti subjekata koji uče i njihovo stalno sudjelovanje u raznovrsnim metodičkim scenarijima u kojima dominira iskustvo i aktivno učenje.

Nastavnik savremene nastave matematike u nižim razredima osnovne škole između ostalog ima ulogu da:

- Razvije pozitivan stav prema matematici i interes za nju, i ističe učeničko vlastito mišljenje
- Razvije učeničke vještine i sposobnosti rješavanja matematičkih problema te interpretiranja, upoređivanja i vrednovanja rješenja
- Razvije kod učenika osobinu sistematičnosti, preciznosti, urednosti
- Razvije kod učenika sposobnost kreativnog vježbanja i ponavljanja

U cilju dokazivanja teze: „udruženo djelovanje nastavnika savremene nastave matematike u nižim razredima i roditelja kao partnera nastavniku u radu s djecom kod ranog učenja matematike“, uporedit ćemo matematičke sposobnosti koje učenik dobija tradicionalnim načinom učenja i matematičke sposobnosti koje učenik dobija savremenim načinom učenja

U sljedećoj tabeli predstavljene su karakteristike između matematičkih sposobnosti koje učenik dobija tradicionalnim i savremenim načinom učenja:

Matematičke sposobnosti koje učenik dobija tradicionalnim načinom učenja	Matematičke sposobnosti koje učenik dobija savremenim načinom učenja
Brzo i tačno računanje	Rješavanje realističnih problema
Davanje preciznog odgovora	Matematičko razmišljanje i zaključivanje
Pažljivo slušanje	Dokazivanje (argumentiranje)
Dugotrajno vježbavanje	Komunikacija (usmena i pismena)
Individualno učenje	Raznovrsna reprezentacija

Tabela 2 - Uporedba matematičkih sposobnosti koje učenik dobija tradicionalnim i savremenim načinom učenja prema Matijević, M. , Radovanović D.

Kontinuiranim radom na sebi, usavršavanju svojih znanja, vještina i sposobnosti kako nastavnika, tako i roditelja veoma brzo ćemo uvidjeti ogromne prednosti koje pruža savremeni pristup učenja u nastavi matematike, u odnosu na tradicionalni.

Bitno je napomenuti i to da prema Evropskoj komisiji za unapređivanje obrazovanja i stručno usavršavanje, obrazovanje učitelja/nastavnika treba biti interdisciplinarno i multidisciplinarno, što podrazumijeva da bi učitelj/nastavnik trebao imati

- Znanje iz predmeta koje poučava, ali i iz drugih njemu sličnih

- Pedagoško-psihološka znanja
- Vještine poučavanja
- Razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta obrazovanja i škole

Učitelj/nastavnik koji posjeduje ove vještine i znanja, zasigurno će razumjeti i šta znači partnerstvo sa roditeljem ka ostvarenju ciljeva odgoja i obrazovanja djeteta.

Informacione tehnologije u savremenoj nastavi matematike

Savremenu nastavu matematike smo okarakterisali kao nastavu usmjerenu na učenika, gdje učenik postaje subjekat nastavnog procesa, a u cilju razvijanja cjelovite ličnosti. Kako smo roditelja okarakterisali kao partnera nastavniku u nastavi matematike u nižim razredima osnovne škole, a nastavnika kao organizatora i konsultanta ovog razvojnog procesa, ne smijemo zaobići segment značaja uvođenja informacionih tehnologija u savremenu nastavu matematike. Kvalitet nastave je najvažniji faktor u savremenoj nastavi matematike.

Svi smo svjesni prednosti i koristi od usmjerene upotrebe računara u ranoj dobi. Računar kao sredstvo razvija niz psihomotornih sposobnosti učenika, utiče na kreativnost, motivaciju, a poznato je da su djeca u ovom uzrastu otvorena ka istraživanju i prihvatanju novog. Nastavnik kao ključni faktor u realiziranju savremene nastave ima zadatak da tu želju i otvorenost ka novom usmjeri u pravom pravcu. Na internetu se mogu pronaći svi matematički sadržaji koji su predmet izučavanja u školi. Također možemo pronaći sadržaje koji će matematiku učiniti zanimljivijom, prihvatljivijom i dopadljivijom.

Uz dobru prethodnu pripremu nastavnika, čiji je zadatak da prethodno pronađe adekvatne internetske sadržaje (matematičke i logičke igre, sadržaj pogodan za analizu i diskusiju sa učenicima), vezane za izučavanu oblast, nastava matematike će dobiti na svojoj jačini, uspostaviti će se korelacija sa drugim nastavnim predmetima, a dijete će sticati sve one osobine i vještine o kojima smo govorili u radu.

Osim korištenja gotovih softverskih rješenja, matematičkih i logičkih igrica, dijete može uz pomoć roditelja ili nastavnika istraživati matematičke informacije na internetu, vezane za nastavne sadržaje. Samo ćemo spomenuti ogroman značaj informacionih tehnologija za samog nastavnika, koji se može kvalitetno pripremati, istraživati, obogaćivati nastavne sadržaje, organizirati sopstvenu interaktivnu stranicu za komunikaciju sa učenicima i roditeljima, za razmjenu informacija, zanimljivih linkova i ostalih sadržaja. Također nastavnik može koristiti računar za izradu prezentacija i za prikaz nastavne jedinice na savremeniji učenicima dosta pristupačniji način.

Obimnijim korištenjem interneta u obrazovne svrhe pogotovo na samom početku školovanja, djeci širimo vidike, utičemo na kvalitet organizacije vremena, smanjujemo im raspoloživo vrijeme za nekonstruktivno korištenje računara. Dijete koje se nauči koristiti računar u obrazovne svrhe sigurno će kroz cijelo školovanje i za sve nastavne predmete i oblasti težiti istraživanju, učenju i otkrivanju svijeta preko računara.

Kao pomoć nastavnicima i učenicima na zvaničnoj internet stranici osnovnih i srednjih škola, na zvaničnoj internet stranici Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo i mnoštvu drugih obrazovnih portala možemo naći korisne linkove za sve nastavne oblasti i za učenike i za roditelje i za nastavnike. Navešćemo samo neke od njih koje se tiču nastave matematike, a namijenjene su učenicima, roditeljima ili nastavnicima:

- <http://www.lessonplanspage> (stranice za planiranje nastave, nastavnih jedinica, mnoštvo materijala korisnih za nastavnika, mnoštvo korisnih linkova i kontakata)
- <http://www.geogebra.com> (dinamički matematički softver koji povezuje geometriju, algebru, analizu i svakodnevno se usavršava dobijajući nove savremene verzije)
- <http://www.calva.demon.cou.uk> (zadaci sa matematičkih olimpijada sa rješenjima)
- <http://www.kidsmart.com> (edukativna stranica za roditelje i nastavnike koja ujedno istražuje socijalni i emocionalni razvoj djeteta)
- <http://www.wrightgroup.com> (edukacijske informacije, ideje, planiranje)
- <http://www.matematika.ba/> (edukacijska stranica sa mnoštvom zanimljivih matematičkih sadržaja)
- <http://www.odrazi-se.org/>
- <http://www.primaryresources.co.uk/maths> itd.

Zaključak

Cilj nastave matematike u nižim razredima osnovne škole, odnosno kod ranog učenja matematike, jeste razvijanje matematičkog i logičkog mišljenja, poboljšavanje intelektualnih dostignuća učenika, primjena stečenih matematičkih znanja u svakodnevnom životu te priprema za dalje obrazovanje. Savremeni nastavnik kao organizator i menadžer nastavnog procesa, treba da svojim sistemom rada ostvari ove ciljeve. Nastavnik je također u mogućnosti da koristi prednosti informatičke tehnologije, te na taj način kontinuirano osavremenjuje nastavu matematike. Danas je na raspolaganju mnoštvo softvera koji na zanimljiv, inovativan i savremen način približavaju matematičku problematiku savremenom učeniku.

Nastavniku se u savremenoj nastavi, ravnopravno, kao partner priključuje i roditelj koji ima zadatak da razvije motivaciju, komunikaciju i ljubav prema matematici.

Roditelj uključen u nastavni proces, nastavnik u savremenoj nastavi i dijete orijentisano ka usvajanju znanja, savršeni su trougao za siguran uspjeh, i postizanje očekivanih obrazovno odgojnih rezultata.

Literatura:

- Babić N., (1986), *Dječija pitanja*, Zagreb, Školska knjiga
Božičević L., (1971), *Razgovori o matematici*, Zagreb, Školska knjiga
Jensen E., (2003), *Super-nastava*, Zagreb, Educa
Matijević M, Radovanović D., (2011), *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb, Školske novine
Ništović H., Bijedić A., *Naša matematika*, priručnik za roditelje uz udžbenike matematike za 1. razred devetogodišnje osnovne škole, (2012), Dječija knjiga

Ništović, I, Bijedić, A., Ništović, H. (2005), *Priručnik za nastavnike uz Računicu 1*, Sarajevo, Bosanska riječ

Pogled kroz prozor-digitalni časopis za obrazovne stručnjake

<http://www.skola.ba>

<http://www.monks.ba>

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Adisa Bijedić

Др сц. Славиша Јењић
Филозофски факултет Бања Лука
Бања Лука, БиХ
batojenjic@gmail.com

Желимир Драгић, проф.
Филозофски факултет Бања Лука
Бања Лука, БиХ
zelimir.dragic@unibl.rs

РЕАЛИЗАЦИЈА И ИНОВИРАЊЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ

Резиме

У раду је сагледана традиционална и савремена настава природе и друштва. Приказани су најзначајнији постулати наставе природе и друштва у периоду када је она углавном реализована предавањима учитеља, те слабости и предности исте. Но, у последњим деценијама развијало се схватање да је наставу уопште, па тако и наставу природе и друштва, потребно унаприједити, да би она била (ако не испред времена) у корак са временом. Посљедица тог схватања и промишљања јесу иновативни модели рада и наставни системи који су у настави природе и друштва итекако примјењиви. Стога, у овом раду ће бити представљена компарација традиционалне и савремене наставе природе и друштва, са освртом на реализацију појединих садржаја природе и друштва. И на крају, у раду је приказан значај мултимедијалних средстава за квалитет и квантитет знања о природи и друштву.

Кључне ријечи: настава, природа и друштво, виртуелна реалност, мултимедију

IMPLEMENTATION AND INNOVATION TEACHING SCIENCE IN DIGITAL AGE

Abstract

This paper analysis the traditional and modern teaching of science and society. The most important postulates of science and society teaching are shown in the period when it was generally done by teaching teachers including the weaknesses and strengths of the same. Although recent decades have developed an understanding that education in general, and the teaching of nature and society, need to be improved to make it (if not ahead of time) in step with the times. The consequence of this understanding and reflection of innovative models of work and educational systems are widely applicable in teaching of science and nature. Therefore, this study relies on comparison between traditional and modern teaching of science and nature with emphasis on the implementation of the contents of nature and society. Finally, the paper shows the importance of multimedia resources for the quality and quantity of knowledge about nature and society.

Key words: education, nature and society, educational systems, multimedia

Уводна разматрања

Настава у основним школама, иако трпи честе критике, још увијек успијева да одговори захтјевима савременог друштва. Успијева, зато што су реализатори наставе (наставници и професори) спремни да побољшају и иновирају свој рад, прате савремене токове у наставној пракси, и свакако се усавршавају на различите начине. Иако смо ово констатовали, ваља нагласити да настава може бити ефикаснија, знања ученика квалитетнија, а резултати учења примјењивији.

Настојање да настава иде испред времена, остаје на нивоу жеља. Једноставно, у настави се обрађује оно што се у науци открије и докаже. Дакле, у науци се откривају нове истине, а тек касније се оне прилагођавају ученицима који их сазнавају у школи и настави. Ако се ова чињеница не може оспорити, не треба избјегавати захтјеве организовања наставе која ће ићи у корак са временом. Ово нам омогућава савремена технологија и техника које у школи треба користити, а за кориштење је потребно континуирано усавршавање наставника. Успјешна примјена наставних медија је могућа само ако наставници добро познају њихове користи и, наравно, садржаје рада у конкретном наставном предмету. Ово двоје чини добитну комбинацију успјешне наставе.

Разматрајући глобализацију и болоњски процес Кулић (2007, стр. 336) преноси ставове појединих аутора да су „наставне методе и национални локални наставни програми остали скоро нетакнути, што је тешко разумјети у свјетлу све веће компјутеризације наставног процеса“. Да ли је ово потпуно, или дјелимично тачно и, није најважније. Важнија је порука, а то је да су савремени свјетски токови као што је и глобализација, засновани на савременим информационим достигнућима и да је неминовно да и настава иде у том правцу. Ово важи и за наставу природе и друштва због самих садржаја који се у њој проучавају. Но, овдје се намеће и друго питање важно за наставу природе и друштва: Требају ли наставни планови и програми бити крути са вишегодишњим или вишедеценијским роком трајања? Одговор на ово питање је најбоље дати кроз друго питање: Да ли је боље за наставу природе и друштва имати флексибилан наставни план и програм који ће дати слободу наставнику да уважава специфичности школе, предзнања ученика и, наравно, материјално-техничку основу наставног рада. Наш одговор је „да“, првенствено због могуће примјене савремених информационих технологија у настави.

Савремена настава природе и друштва уводи ученике у касније проучавање природних и друштвених наука. Дакле, у старијим разредима детаљније ће се проучавати и природа и друштво, али у оквиру неких других предмета. Из тог разлога ова настава мора бити заснована на савременим захтјевима, организована уз примјену информационе технологије. Ако би се ово искључило из наставе, ускратили би ученицима многе информације које у настави треба да добију; знања би била на нивоу репродукције без учења за живот у дигиталном добу.

Све наведено показује да је потребно стално иновирање наставе природе и друштва, кориштење савремене технике и примјена познатих наставних система. Но, прије тога потребно је присјетити се наставе реализоване без медија које данас користимо.

Компарација традиционалне и савремене наставе природе и друштва

Може ли се и на који начин повући граница између традиционалне наставе и савремене наставе? Ово питање се отвара када се размишља о настави, организацији рада са аспекта разредно–предметно–часовног система. У литератури се више говори о потреби иновирања наставе, повећању квалитета рада ученика и наставника, наставним

системима и иновативним моделима рада. Сви се слажемо да је наставу сваког дана, и сваког часа, потребно чинити ефикаснијом. Умјесто одређивања традиционалне и савремене наставе задржаћемо се на дидактичком троуглу и дидактичком четвороуглу.

Дуго се у дидактици, па тако и у методици наставе природе и друштва, сматрало да су најважнији фактори наставе наставник, ученик и наставни садржаји. Настава се могла реализовати само ако су присутни ови фактори. „Наставник, ученик и наставни садржаји јесу основни фактори наставе који чине тзв. дидактички трокут“ (Пољак, 1970. стр. 11). Чињеница је да без ових фактора нема наставе као организованог процеса. Али исто тако, чињеница је да то данас није довољно. Умјесто наставникове и ученичке приче о обичајима народа у БиХ у петом разреду корисније је путем мултимедијалних средстава приказати обичаје народа. Да ли ће ученици боље разумјети понашање и културу у саобраћају у другом разреду ако наставник исприча или ако то посматрају путем презентације или филма кориштењем компјутера у настави? Примјера је много. Стога се дидактички троугао трансформисао у дидактички четвороугао. Дакле, факторима наставе неопходно се придружују и наставни медији. У настави природе и друштва ученици стичу знања, траже информације, а сврха медија јесте да преносе информације. Медије у настави називамо **наставним медијима**.

Примјена наставних медија, како аудиовизуелних, тако и дводимензионалних и тродимензионалних од ученика захтијева веће ангажовање у раду. Прихвати ли се одређење наставе као „сложен процес у којем ученици, под руководством наставника, свесно, активно и плански стичу знања вештине и навике, развијају се физички и психички, формирају научни поглед на свет, уче се самосталном учењу и раду уопште“ (Вилотијевић, 2000, стр. 145), закључује се да је вријеме у којем је ученик објекат наставе остало у прошлом времену. У савременој настави ученик под руководством наставника постаје вршилац радње, користи наставна средства и медије, и једноставно речено, постаје субјекат наставе. У томе је суштинска разлика између традиционалне и савремене наставе, па тако и наставе природе и друштва.

Имајући све то у виду, оправдано је потражити разлоге сталне критике традиционалне наставе, иако се зна да су многе генерације завршиле школе, а многи постали врсни стручњаци и научници у одређеним областима. Другачије се није могло радити из следећих разлога:

- Мало учитеља и стручног кадра;
- Много ученика у једном одјељењу;
- Лоша опремљеност школа са изворима знања;
- Отежана и успорена комуникација између школе и стручних институција (наставнички факултети, педагошки заводи, министарства и сл.);
- Тешка организација и реализација изванучионичке наставе која има за циљ непосредно посматрање, запажање и доживљавање (стицање знања);
- Рад у школама у више смјена, и слично.

Данас то није случај. Многе школе имају далеко боље услове, стручан кадар и услове за континуирано стручно усавршавање, као и квалитетнију опремљеност. Интернет пружа могућност комуницирања међу ученицима, наставницима, активима итд. Информације које су на њему доступне не морају бити увијек тачне. Али, наставник може да их провјери, а потом да их користи у настави. Примјена мултимедије омогућава да настава буде интересантнија, јер ће се користити слике, филм, тонски записи и слично. Умрежавање персоналних рачунара (посебно лаптопова) у учионици отвара нове могућности. Првенствено, настава се може засновати на теорији поткрепљења и кибернетике у којој ће наставник у сваком тренутку имати повратну информацију у напредовању ученика у конкретној наставној ситуацији. Логично је да се поред овог побољшања очекује побољшање рада, квалитет и квантитет знања. Наставни системи, ма колико били ефикаснији од традиционалног приступа настави, биће још ефикаснији ако одговарају савременом дигиталном добу.

Дакле, умјесто наставе засноване на предавањима треба се усмјерити на наставу у којој су ученици истраживачи, а који се у настави природе и друштва оспособљавају за разумијевање природних и друштвених појава. Предавачка настава, ако није подржана различитим мултимедијалним средствима, не иде у корак са дигиталном ером.

Савремена настава природе и друштва

Не тако давно, настава природе и друштва реализована је примјеном вербалних метода у различитим варијантама. Истина, поред ријечи наставника извор информација за ученика био је текст, слика и различити материјали донесени из природе. То би било и довољно да се садржаји наставе задржавају на завичајној микрорегији. Међутим, садржаји који се обрађују у настави свакако су шири од самог завичаја, те жива ријеч, текст и слике нису довољни за успјешну реализацију наставе. „Стога, наша школа у цјелини, а настава природе и друштва, посебно треба да постане школом филма, телевизије, видеа и видео-рекордера, радија, респондера, специјализованих учионица, компјутера, електронских микроскопа, индивидуализоване наставе, програмираних материјала, егземпларне наставе, континуираних објективних испитивања, примјене наставних листића, диференциране наставе, проблемског рада, групног облика рада, рада у паровима итд.“ (Милијевић, 1994. стр. 10). Многа од наведених средстава већ су застарјела, нпр. телевизију, видео, радио и слично, замијенили су компјутери. И не само да су их замијенили, него се лакше користе, ефикаснији су и далеко једноставнији за примјену.

Примјена мултимедије мора да буде у складу са циљем и задацима наставе. Њихова примјена мора имати смисла, и сигурно је да није потребно све садржаје природе и друштва реализовати употребом мултимедије. Зато „предлажемо питања која треба размотрити при критичком испитивању мултимедијалних апликација:

- Које поруке садрже слике о земљи; о областима као што су природне науке; о раси, ако
- таквих порука има?

- Колико су пажљиво биране слике на екрану? Зашто, тј. по ком основу су те слике изабране?
- Да ли аутори мултимедије бирају слике са мање пажње него речи?
- Да ли ученици обраћају мање пажње на слике него на речи?
- Како су призори „ухваћени у кадар“? Шта је изузето или „исечено“?
- Да ли слике замењују текст, да ли су слике и текст суплементи и комплементи?
- Да ли коришћење мултимедије искључује важну „аутентичну“ активност, тј. непосредно искуство ученика? (Collins, Hammond i Wellington, стр. 86)“. Наведено је важна порука за наставнике који у настави користе савремене технологије, без обзира да ли користе већ креиране базе података или сами израђују презентације.

У дигиталном добу објективно постоји проблем недовољне социјализације дјеце – дјеца више времена проводе за компјутерима и телевизијом него што се друже, играју или разговарају. Но, настава природе и друштва, првенствено због садржаја који се изучавају, може се организовати тако да се примјеном информационе технологије дјеца приближавају у тражењу информација. Управо информационе технологије омогућавају наставу базирану на виртуелној реалности. „Виртуелна реалност је наредна генерација информационе технологије која максимално омогућује експериментисање на бази симулација и визуелизације“, истичу Мандић и Ристић (2005, стр. 12) и додају да богатство постојећег дидактичког материјала, укључујући књиге, атласе, банке слика, базе података, анимације, видео филмове, слајдове и друго, може се интегрисати и бити на располагању технологији виртуелне реалности. Тражећи ближе одређење виртуелне реалности, њене позитивне и негативне стране, нашли смо управо на интернету објављен интересантан разговор са професором московског градског педагошког универзитета Михаилом Владимирович Воропајевим. Он истиче да је „виртуелна реалност рођена сестра других реалности: реалности фантазије, реалности театралне сценске радње, реалности игре. Човјеку је својствено да се стално труди да побјегне од основне физичке, базне реалности и да стреми стварању неких својих, посебних, личних реалности. Читајући књигу, гледајући филм, човјек се одваја од базне реалности и одлази (неко потпуно, а неко само дјелимично) у неки свој свијет. Тако да виртуелна реалност не даје ништа кардинално ново, што би принципијелно промијенило закономјерности људске психе“ (<http://www.pravoslavie.ru/srpska/47475.htm>). Виртуелна реалност може да има лоше стране у игрицама која најчешће упражњавају дјеца, али и одрасли. Међутим, виртуелна реалност јесте и коришћење GPS навигације. Према томе, виртуелна реалност није само у позицији када се сједи крај персоналног компјутера. Ипак, у настави природе и друштва виртуелна реалност користи да се ученицима приближи базна-физичка реалност.

Примјена информационих технологија, па тако и виртуелне реалности у настави подложна је критици. Овдје нећемо тражити добре и лоше стране, већ наводимо неколико наставних тема и јединица из природе и друштва које ће ученици боље разумјети њиховом примјеном у настави:

- Временске прилике;

- Привреда и привредне гране;
- Биљке и животиње моје околине;
- Прошлост мјеста и околине;
- Природна богатства;
- Небеска тијела итд.

Садржаје наставе природе и друштва свакако је најбоље реализовати у изворној стварности. То значи да све оно што је могуће посматрати у природи, треба посматрати, под руководством наставника. Међутим, то често и није могуће. Стога, у настави користимо визуелне информације другог реда, тачније, користимо наставна средства као што су: слике, филмови, различите пројекције, минерали, макете... За реализацију садржаја о прошлости подесни су компјутери и пројекције. Не можемо се вратити у прошлост, али коришћењем информационих технологија о прошлости ћемо се боље упознати кроз наставни филм, слике, пројекције... Једноставно, примјењује се виртуелна реалност. Исто је и са учењем садржаја о небеским тијелима.

Све наведено указује на то да наставу природе и друштва не смијемо искључиво планирати, па тако ни реализовати кроз причу, објашњавање или читање. Савремена настава тражи примјену савремених технологија. Настава је данас динамичнија, подложна промјенама, али истовремено таква настава тражи наставника који је динамичан, спреман за константно учење и усавршавање. Такав наставник спреман је за наставу у дигиталном добу. Исходи учења не смију бити на нивоу репродуктивног понављања, већ знања корисног за живот.

Закључна разматрања

Учење и поучавање са генерације на генерацију траје од кад је човјека као свјесног бића. Организовано образовање дјеце постоји више миленијума. Наставу по парадигми Коменског реализујемо вјековима. Дигитално доба траје годинама, или неколико деценија. Дигитално доба и информационе технологије се не прилагођавају настави, већ супротно, наставу морамо прилагодити дигиталном добу. Ако то не успијемо имаћемо наставу која неће бити ефикасна, а дјеца ускраћена за многе информације које треба да добију у школи. У супротном, ученици ће ићи у школу, наставници држати предавања која ће завршавати реченицом: „Научите о томе код куће“.

Примјена информационих технологија у настави подразумијева другачији облик сарадње између ученика и наставника. Сарадња се може остварити на часу, али информационе технологије омогућавају сарадњу и поред наставе. Такав вид сарадње условљен је и комуникационим вјештинама ученика и наставника.

Кључ успјеха сваке наставе јесте наставник. Једино креативни и иновативни наставници наставу природе и друштва могу учинити динамичном, ефикасном и интересантном за ученике, односно креирати онај концепт наставе природе и друштва којег захтијева дигитално доба. Технологије и медије у наставу могуће је уводити, али и

избацивати из ње, али наставника у настави природе и друштва није могуће замијенити. Из тог разлога, за наставу у дигиталном добу треба имати наставника спремног да одговори захтјевима тог доба.

Литература

- Вилотијевић, Г. (2000). Како одабрати информације са електронске мреже (Интернета). У часопису: *Иновације у настави*, број 3-2000. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1, предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет у Београду.
- Владимирович, М. (2011). *Виртуелна реалност: Интеракција компјутера и људске психе*. <http://www.pravoslavie.ru/srpska/47475.htm> Очитано: 14. 01. 2014. Године.
- Кулић, Р. (2007). Глобализација и болоњски процес. У зборнику: *Наука и савремени друштвени процеси*. Бања Лука: Филозофски факултет у Бањалуци.
- Mandić, D. i Ristić, M. (2005). *Informacione tehnologije – evropski standardi znanja*. Београд: Mediagraf. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Милијевић, С. (1994). *Иновирање наставе природе и друштва*. Бања Лука: Глас српски.
- Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Collins, J., Hammond, M. i Welihgton, J. (2002). Multimedija i učenje – medijum i poruka. U časopisu: *Obrazovna tehnologija*. Београд: Centar za menadžment u obrazovanju.

Коаутори су дали *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Ljubomir Milutinović

Mr.sc. Refik Trumić
JU OO Đurđevik
Živinice, BiH
rtrumic@yahoo.com

STAVOVI UČENIKA O KARAKTERISTIKAMA LIČNOSTI PROFESORA

Sažetak

U našem radu predstavili smo rezultate do kojih smo došli istraživanjem ispitivanja stavova učenika petih razreda osnovne škole o karakteristikama nastavnikove ličnosti. Uzorak ispitanika sačinjavali su učenici petih razreda osnovnih škola sa područja Đurđevika i Živinica, ukupno 120 ispitanika. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici različito procjenjuju kvalitete ličnosti nastavnika, ali da većina na prvo mjesto stavlja moralne i emocionalne kompetencije nastavnika (podrška, briga, razumijevanje učenika, tolerantnost, demokratičnost, empatičnost, altruističke sklonosti i dr.). U teoretskom dijelu razradili smo i predstavili kompetencije nastavnika neophodne za rad u školi danas.

Ključne riječi: kompetencije, ličnost nastavnika, učenici, stavovi, škola

STUDENTS' OPINION ON CHARACTERISTICS OF A TEACHER'S PERSONALITY

Abstract

In our work we presented the results acquired by our research on determining the opinion of fifth grade students of elementary school about characteristics of a teacher's personality. Sample of examinees contained fifth grade students of elementary schools from Đurđevik and Živinice, 120 examinees in total. The results of our research indicate that students evaluate the quality of a teacher's personality differently. However, the majority of students emphasize moral and emotional competence of a teacher (support, taking care of students, understanding, tolerance, democratic behavior, empathy, altruistic behavior etc.). In theoretical part of our paper we elaborated and presented competence of a teacher necessary for work in a today's school.

Key words: competence, teacher's personality, students, opinion, school

Uvod

Promjene u savremenom svijetu koje se svakodnevno dešavaju na polju nauke, umjetnosti, politike i društvenih zajednica rezultiraju reformama na svim poljima, pa i na polju odgoja i obrazovanja.

Promjene u okviru novih obrazovnih politika i reformi na mikro i makro planu zahtijevaju i nove paradigme u obrazovanju nastavnika.

Svjedoci smo rađanja novoga društva, društva otvorenog za svijet promjena, sa svojim multikulturalnim i multikonfesionalnim skupinama, te multietničkim zajednicama. Vrlo je blizu svjetsko jedinstvo gospodarske razmjene, kao i zajednička težnja strateškoj politici i vođenju takve politike (OUN, Evropska unija; već postoje (ili su na vidiku) zajednički obrazovni programi i projekti (Euromet, Domitel, Coast Service, Elektra, Comett, Force i dr.). Razvija se informacijsko, medijsko i pluralističko društvo. Tradicionalne, jednoobrazovne škole sve više se transformiraju u alternativne, višeobrazovne škole.

Protok ljudi, informacija, znanja i roba sve se više ubrzava, što dovodi do novih zvanja koja traže poznavanje većeg broja stranih jezika – dominirajući jezik je engleski – visoku informatičku osposobljenost, komunikativnost, originalnost, stvaralaštvo, pronalazaštvo i poduzetništvo. Ovo više nije suplement intelektualnim i politehničkim sposobnostima, kao u tradicionalnom obrazovanju, koliko kao osobina koja će ih učiniti vrijednima i produktivnima i produktivnima (Lesourne, 1993).

Učitelje budućnosti trebalo bi da karakteriše otvorenost iskustva, fleksibilnost djelovanja i zalaganje za princip davanja-dobivanja, dok će učenike karakterizirati opredijeljenost za stvaralaštvo, transparentnost znanja i istraživačko, problemsko, stvaralačko i egzemplarno učenje.

Učitelj budućnosti treba ovladati informatičkom tehnologijom, futurističkim mišljenjem i drugim sposobnostima. "Ciljevi futurističkog mišljenja su: predviđanje i provjera tijeka budućih događaja; izbjegavanje i smanjivanje neuspjeha, povećavanje uspjeha; iskorištavanje nadolazeće situacije; smanjivanje straha od budućnosti; odabiranje najboljeg smjera djelovanja u skladu sa okolnostima; sprečavanje rasipanja snaga na nemoguće itd" (Petrović, 1996: 8).

Da bi se adekvatno provele reforme nastave i učenja neophodna je reforma obrazovanja učitelja.

Povjerenstvo Evropske zajednice usvojilo je 1995. godine Bijelu knjigu o obrazovanju, gdje su, pored brojnih, postavljena i sljedeća pitanja:

- Na koji način učitelje pripremiti za utvrđivanje ciljeva obrazovanja i preoblikovanje nastavnih metoda, oblika i sredstava rada u nastavi;
- Kako razviti uvjete za cjeloživotno obrazovanje.

Učitelji budućnosti morat će posjedovati nove kompetencije i sposobnosti. "Od suvremenog nastavnika se traži visoka idejno-moralna izgrađenost, solidno opće i stručno obrazovanje, psihološko-pedagoška i didaktičko-metodička osposobljenost, pravilan stav prema radu, ljubav i poštovanje dječije ličnosti" (Ajanović i Stevanović, 1998: 143).

Za nastavnički poziv jako je značajan smisao nastavnika za stvaralaštvo, karakterne osobine, vedrina, prirodnost, optimizam, samokontrola, lijep govor i dr. "Da bi nastavnik uistinu bio pravi odgajatelj, on mora iskreno voljeti djecu i poštovati dječiju ličnost. Za pravilan pedagoški postupak treba u prvom redu poznavati djecu, ali to nije dovoljno. Da uspjeh bude potpun, djecu treba voljeti" (Škalko, 1967: 333).

Kvaliteta obrazovanja budućih učitelja podrazumijeva i sposobnost učitelja da ovladaju uzrocima nezadovoljstva i neuspjeha učenika, da djecu uvedu u iskustveno, problemsko i stvaralačko učenje, mogućnost rada u alternativnim školama itd.

Učitelj budućnosti bi trebao, prema Previšiću (2003), biti okrenut prema postupcima koji su usmjereni na:

- pomaganje učenicima u učenju i odrastanju u skladu sa svojim individualnim potencijalom i različitostima;
- usmjeravanje učenika ka onim znanjima, općim i pojedinačnim, koja će učenicima, pored opće kulture, pružiti i posebna iskustva i osjećaje;
- dogovaranje sa učenikom kao partnerom u odgojno-obrazovnom radu koji ga čini zadovoljnim i odgovornim prema preuzetim obavezama;
- organiziranje rada kao uvjeta svakog ozbiljnijeg i kvalitetnijeg rada, neovisno o tome koliko se prostora ostavlja učenicima da iskazuju svoju samostalnost i kreativnost;
- poticanje učenikovih sklonosti i radoznalosti radi njihovog buđenja i usmjeravanja ka novim zadacima i povjerenja što neće gušiti njihovu osobnost;
- savjetovanje kao prevladavanje autoritarnog zahtijevanja, naređivanje i nametanja u kojem učitelj dominira, a učenik nije subjekat, zanemarujući učenikova predznanja i njegovo uvažavanje kao saradnika i aktivnog sudionika u odgojno-obrazovnom procesu;
- ohrabrenje učenika i ukazivanje da može uspjeti, da vrijedi ustrajati jer to dovodi uspjeha i izgradnje samostalne osobe, što će se radom potvrditi i samoaktualizirati kao odgovorna osoba.

Uloge učitelja u okviru programa koji su usmjereni na dijete su:

- uloga promatrača,
- uloga pomagača,
- uloga evaluatora,
- uloga partnera.

Od učitelja se očekuje da bude nosilac promjene i da u školskim aktivnostima učestvuje aktivno. Da bi to mogao ostvariti, neophodna mu je "odgovarajuća razina obrazovanja (pedagoško-psihološko-didaktičko-metodička osposobljenost za nastavnu praksu), sposobnost detekcije i uvažavanja individualnih potreba i razlika među učenicima, a time i kognitivnih stilova, sposobnost kreiranja stimulativnog okruženja, poticanja aktivnog učenja, sposobnost realizacije inkludiranja učenika sa posebnim potrebama, osposobljenost za evaluaciju ishoda učenja, sposobnost unapređivanja efekata učenja, motiviranost za posao koji radi, te spremnost na kontinuirano stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje, kao i fleksibilnost za promjene i inovacije u vlastitoj praksi"(Pehar, 2007: 127).

Neke od funkcija nastavnika u školi sadašnjosti i budućnosti su:

- organizator odgojno-obrazovnog procesa,
- režiser nastave,
- analitičar svoga i tuđeg rada,
- graditelj saradničkih odnosa,
- kreator stvaralačkih sposobnosti učenika,
- racionalizator,
- upravljajući sistem,

- inicijator,
- istraživač,
- onaj koji grupu orijentira i ukazuje na pravac daljeg kretanja,
- tražitelj i davatelj informacija i instrukcija,
- ohrabritelj,
- usklađivač,
- mentor,
- regulator i programer procesa učenja.

Da bi mogao odgovoriti novim i povećanim zahtjevima sadašnjeg i budućeg vremena, od nastavnika se traži:

- "da bude dobar poznavalac svoje struke;
- da solidno poznaje pedagogiju, psihologiju, didaktiku, metodiku, sociologiju i druge nauke;
- da poznaje psihofizičke karakteristike djece određenog uzrasta;
- da voli djecu i da ima izgrađen empatičan stav;
- da ima razvijene interpersonalne odnose;
- da je sposoban za stvaranje povoljne pedagoške klime u učeničkim i roditeljskim kolektivima;
- da je raznovrstan i da oduševljava svojim radom"(Selimović i Tomić, 2011: 343).

Radeći svakodnevno sa djecom, nastavnik rješava nekoliko značajnih pitanja, među kojima se ističu:

- racionalno organizovanje stjecanje znanja, vještina i navika;
- motivacija učenika za cjelodnevnu odgojno-obrazovnu aktivnost;
- pomoć učenicima da organizuju rad, odmor, igru i korisnu zabavu;
- da poznaje metode upoznavanja i vođenja ličnosti;
- da poznaje biološka, medicinska, psihološka i pedagoška pitanja rasta i razvoja ličnosti i dr.

Nastavnik je glavni nosilac primjene inovacija u nastavnoj oblasti koju izlaže i u odjeljenju sa učenicima sa kojim radi. Da bi mogao da primjenjuje inovacije nastavnik mora:

- razumjeti predloženu promjenu i prihvatiti je kao vlastitu želju;
- da se za nju pripremi i da mu se pomogne u njenoj realizaciji;
- da razumije svoju ulogu u procesu primjene inovacije i da može sagledati efekte promjena;
- da u inovaciju može uvoditi samostalno i nove elemente i da bude uredno i redovno informisan o namjerama i tokovima promjena.

U svijetu i u našoj zemlji vršena su istraživanja o tome koje osobine nastavnika učenici naročito cijene, a koje osobine ne vole. Među osobinama koje učenici cijene navode se:

- vesela narav,
- prirodno držanje,
- ljubaznost u ophođenju,

- privlačan odnos,
- postojanost u stavovima i zahtjevima,
- prijatan fizički izgled,
- prirodan govor,
- spremnost na saradnju i pružanje pomoći,
- entuzijazam u radu,
- samokritičnost.

Učenici ne vole kod svojih nastavnika:

- arogantnost i prepotentnost,
- pretjeranu strogost,
- nerazumijevanje,
- sklonost vrijeđanju i potcjenjivanju,
- odbojnost,
- nesposobnost za komunikaciju,
- vezanost za pojedine studente,
- nastavnik koji ne uvažava ličnost studenta,
- nacionalizam,
- kašnjenje,
- nevladanje sadržajima,
- neiskrenost,
- drskost,
- prijetnje itd,
- sklonost sarkazu u ophođenju,
- nepravedno ocjenjivanje,
- netrpeljivost,
- prevelike zahtjeve kod utvrđivanja ocjena.

Dobar nastavnik mora da uvažava i one osobine njegove ličnosti koje učenici naročito vole i cijene, kao i one koje ne vole. One osobine koje učenici cijene treba da njeguju i razvijaju, dok osobine koje učenici ne vole treba učitelji treba da nastoje da preorijentišu u pozitivne osobine i da ih odbace. Znamo da učenici najljepši dio života provode u školi. Treba nastojati podsticati pozitivne kompetencije učenika, a prevenirati i sprečavati negativne, kako bi društvo u budućnosti bilo sretnije i zdravije.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je ispitivanje stavova učenika o karakteristikama ličnosti profesora, koje kompetencije stavljaju na prvo mjesto i šta najčešće zamjeraju svojim profesorima.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati, utvrditi i predstaviti stavove učenika o karakteristikama ličnosti profesora i osobinama ličnosti koje učenici preferiraju i onih koje ne žele da imaju njihovi profesori.

Zadaci istraživanja su:

1. Ispitati i utvrditi koje osobine ličnosti profesora preferiraju njihovi učenici;
2. Ustanoviti koje osobine nastavnikove ličnosti učenicima najčešće ne odgovaraju;
3. Ustanoviti da li i koliko ličnost nastavnika ima utjecaja na uspjeh u učenju;
4. Ustanoviti koje osobine ličnosti profesora najčešće uvjetuju pozitivnu socio-emocionalnu klimu.

Hipoteze istraživanja

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da učenici različito preferiraju kvalitete ličnosti nastavnika, ali da većina na prvo mjesto stavlja moralne i emocionalne kompetencije nastavnika.

Iz glavne hipoteze proizlaze i pothipoteze istraživanja:

1. Pretpostavlja se da učenici najčešće preferiraju moralne i emocionalne kompetencije nastavnika;
2. Pretpostavlja se da ima karakteristika ličnosti profesora koje učenicima ne odgovaraju, odnosno smetaju;
3. Pretpostavlja se da nastavnik svojom ukupnom ličnošću ima utjecaja na uspjeh u učenju;
4. Pretpostavlja se da pozitivne osobine ličnosti profesora uvjetuju pozitivnu socioemocionalnu klimu.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U radu su korištene metoda teorijske analize i servej istraživačka metoda, a od instrumenata anketni upitnik konstruisan za namjere ovog istraživanja.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavali su učenici šestih razreda osnovnih škola sa područja Đurđevika i Živinica (ukupno 120 ispitanika).

Analiza i interpretacija rezultata

Prvi zadatak istraživanja bio je ispitati i predstaviti koje osobine ličnosti učenici najčešće preferiraju kod svojih profesora. Rezultati istraživanja predstavljeni su u tabeli 1. u nastavku.

Tabela 1. Kod svojih nastavnika učenici preferiraju sljedeće osobine ličnosti

	često	%	ponekad	%	nikad	%
a) pravednost i ravnopravnost	102	85	15	12.5	3	2.5
b) spremnost na saradnju i podršku	99	82.5	15	12.5	6	5
c) poštovanje i uvažavanje ličnosti učenika	93	77.5	27	22.5	0	0
d) prirodno držanje	92	76.66	18	15	10	8.33
e) pomoć učenicima u učenju	90	75	29	24.16	1	0.83
f) razumijevanje	77	64.16	42	35	1	0.83
g) tolerancija	77	64.16	33	27.5	10	8.33
h) stabilnost u stavovima i zahtjevima	51	42.5	51	42.5	18	15
i) jednostavnost	49	40.83	36	30	35	29.16
j) ljubaznost u komunikaciji	45	37.5	75	62.5	0	0
k) vesela narav	40	33.33	59	49.16	21	17.5
l) lijep fizički izgled	31	25.83	27	22.5	62	51.66
lj) entuzijazam	30	25	15	12.5	75	62.5
m) fleksibilnost	29	24.16	38	31.66	53	44.16
n) samokritičnost	29	24.16	37	30.83	54	45
nj) privlačan odnos	27	22.5	39	32.5	54	45
o) kreativnost	25	20.83	75	62.5	20	16.66

Iz rezultata je vidljivo da učenici preferiraju osobine ličnosti nastavnika kao što su: pravednost i ravnopravnost, spremnost na saradnju i podršku učenicima, poštovanje i uvažavanje učenikove ličnosti, prirodno držanje, pomoć učenicima u učenju, razumijevanje, tolerancija, jednostavnost, ljubaznost u komunikaciji i vesela narav. Mišljenja učenika su podijeljena po pitanju: ljepote fizičkog izgleda, entuzijazma, fleksibilnosti, samokritičnosti nastavnika i privlačnosti odnosa.

Većina preferira ponekad (62.5%) ili često (20.83%) kreativnost kao osobinu nastavnikove ličnosti. Iz rezultata je vidljivo da najveći broj ispitanika preferira osobine nastavnikove ličnosti koje se tiču moralnih i emocionalnih kompetencija nastavnika.

Drugi zadatak istraživanja bio je ustanoviti koje osobine ličnosti nastavnika ne odgovaraju učenicima. Rezultati istraživanja predstavljeni su u tabeli 2. u nastavku.

Tabela 2. Rang osobina ličnosti nastavnika koje učenicima smetaju

Osobina ličnosti	često	%	ponekad	%	nikad	%
• histeričnost	110	91.66	10	8.33	0	0
• sklonost konfliktima	75	62.5	45	37.5	0	0
• egoističnost	74	61.66	46	38.33	0	0
• nedovoljna stručnost	73	60.83	30	25	17	14.16
• nesposobnost prenošenja znanja	72	60	33	27.5	15	12.5
• nerazumijevanje	71	59.16	33	27.5	16	13.33
• precjenjivanje nekih učenika	65	54.16	30	25	25	20.83
• neodgovornost	63	52.5	40	33.33	17	14.16
• previsoko mišljenje o sebi	61	50.83	42	35	17	14.16

· neiskrenost	53	44.16	42	35	25	20.83
· prijetnje i ucjene	49	40.83	49	40.83	22	18.33
· nesposobnost za komunikaciju	47	39.16	49	40.83	24	20

Iz tabele je vidljivo da učenicima kod njihovih nastavnika najčešće smetaju osobine njihovih nastavnika kao što su: histeričnost, sklonost konfliktima, egoističnost, nesposobnost prenošenja znanja, nestručnost, nerazumijevanje učenika, neodgovornost i previsoko mišljenje o sebi, prijetnje i ucjene, nesposobnost za komunikaciju sa učenicima, neiskrenost i precjenjivanje nekih učenika.

Trećim zadatkom smo utvrdili postoji li statistički značajna razlika između uspjeha učenika i nekih osobina ličnosti nastavnika. Rezultati su predstavljeni u tabeli 3.

*Tabela 3. Utjecaj ličnosti nastavnika na uspjeh učenika
(osobine ličnosti nastavnika – pravednost i ravnopravnost)*

Uspjeh učenika	često	%	ponekad	%	nikad	%	svega	%
a) odličan	29	24.16	1	0.83	1	0.83	31	25.83
b) vrlo dobar	35	29.16	15	12.5	1	0.83	51	42.5
c) dobar	23	19.16	3	2.5	2	1.66	28	23.33
d) dovoljan	8	6.66	2	1.66	0	0	10	8.33
Ukupno	95	79.16	21	17.5	4	3.33	120	100

Uvidom u rezultate možemo uočiti da najmanje pažnju obraćaju na pravednost i ravnopravnost nastavnika prema učenicima vrlo dobri učenici, a na učenike sa ostalim uspjehom utjecaj ličnosti nastavnika je još veći. Izračunata vrijednost χ^2 iznosi 9.56 i ispod je granične vrijednosti χ^2 očitane na 6 stupnju slobode (12.6), što pokazuje da u percipiranju pravednosti i ravnopravnosti nastavnika prema učenicima ne postoje razlike s obzirom na uspjeh. Koeficijent kontingencije ($C = 0.271629$) pokazuje na umjerenu povezanost među distribucijama.

Željeli smo saznati šta učenici misle o utjecaju ličnosti nastavnika na uspjeh u učenju, o čemu su se izjasnili u tabeli 4.

Tabela 4. Mišljenje učenika o utjecaju ličnosti nastavnika na uspjeh u učenju

	f	%
a) da	79	65.83
b) ne	29	24.16
c) ponekad	12	10

Iz odgovora je vidljivo da se 65.83% ispitanika izjasnilo da pozitivne osobine ličnosti nastavnika imaju utjecaja na uspjeh učenika, da samo ponekad imaju utjecaja izjasnilo se 10% ispitanika, dok se 24.16% ispitanika izjasnilo da na njihov uspjeh u učenju nemaju utjecaja osobine ličnosti nastavnika.

Na kraju smo se interesovali kako na učenike djeluju pozitivne osobine ličnosti profesora i pozitivna socioemocionalna klima. Odgovori su predstavljeni u tabeli 5. u nastavku.

Tabela 5. Kako na učenike djeluju pozitivne osobine ličnosti profesora

	f	%
a) opuštaju me	92	76.66
b) motivišu me	49	40.83
c) podstiču me na učenje	67	55.83
d) uljepšavaju mi djetinjstvo	99	82.5
e) svejedno mi je (ne obraćam pažnju)	18	15

Na većinu učenika pozitivne osobine ličnosti nastavnika imaju pozitivno dejstvo, opuštaju ih, motivišu, uljepšavaju život. Svega 15% ispitanika se izjasnilo da ne obraćaju pažnju na nastavnika i na njegov odnos prema učenicima.

Zaključci

Na osnovu rezultata, došli smo do sljedećih zaključaka:

- Učenici preferiraju brojne osobine ličnosti svojih nastavnika, a na prvo mjesto stavljaju one koje se odnose na moralne i emocionalne kompetencije nastavnika, što je i bila prva pretpostavka našeg istraživanja. Te osobine su: pravednost i ravnopravnost, spremnost na saradnju i podršku, poštovanje i uvažavanje učenikove ličnosti, prirodno držanje, razumijevanje, pomoć učenicima u učenju, tolerantnost, stabilnost u stavovima i zahtjevima, jednostavnost, ljubaznost u komunikaciji, vesela narav i dr;
- Neke osobine ličnosti nastavnika smetaju učenicima. Naši ispitanici su na prvo mjesto stavili: histeričnost, sklonost konfliktima i egoističnost, ali su naveli i niz drugih osobina njihovih nastavnika koje su nepoželjne i smetaju im;
- Većina učenika smatra da osobine ličnosti nastavnika utječu na uspjeh učenika u učenju, gdje se sa 'da' izjasnilo 65.83% ispitanika, da imaju utjecaja 'ponekad' izjasnilo se 10% ispitanika, dok se 24.16% ispitanika izjasnilo da na uspjeh u učenju učenika nemaju utjecaja osobine ličnosti njihovih nastavnika;
- Većina ispitanika se izjasnila da pozitivne osobine ličnosti nastavnika doprinose pozitivnoj socioemocionalnoj klimi koja učenicima uljepšava djetinjstvo (izjasnila se većina), opušta ih, podstiče na učenje i motiviše. Manji broj učenika se izjasnilo da ne obraća pažnju na osobine ličnosti nastavnika.

Na osnovu rezultata istraživanja možemo zaključiti da učenici preferiraju različite osobine ličnosti njihovih nastavnika, ali da na prvo mjesto stavljaju moralne i emocionalne kompetencije, čime je potvrđena naša glavna polazna hipoteza.

Rezultati do kojih smo došli istraživanjem mogu poslužiti kao orijentir nastavnicima u radu sa učenicima kako se usavršavati i obogatiti kvalitete vlastite ličnosti, šta je ono što učenici od njih očekuju i šta ih bogati i oplemenjuje, a koje osobine njihovih nastavnika im smetaju, otežavaju napredovanje i učenje, kao i razvoj cjelokupne ličnosti. Današnja škola i škola

budućnosti traži fleksibilne nastavnike spremne na kompromis, promjene, inovacije, podršku, partnerstvo, ravnopravnost, tolerantnost i razumijevanje svojih učenika.

Literatura:

- Ajanović, DŽ i Stevanović, M. (1998): Školska pedagogija. Sarajevo: Prosvjetni list.
- Kadum, V. (2007): Nove paradigme u izobrazbi učitelja. U: Deontologija učitelja – Međunarodni znanstveni i stručni skup (zbornik radova). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Lesourne, J. (1993): Obrazovanje i društvo – izazov 2000. Zagreb: Educa.
- Pehar, L. (2007): Psihološke posljedice reforme osnovne škole. Sarajevo: J.P.NIO Službeni list BiH.
- Petrović, I. (1996): Pogled u budućnost. U: Školske novine. Zagreb: br.33.
- Povjerenstvo evropske zajednice. (1996): Prema društvu koje uči. Zagreb: Educa.
- Previšić, V. (2003): Savremeni učitelj: odgajatelj – medijator – socijalni integrator. U: Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa 'Učitelj – učenik – škola'. Petrinja i Zagreb. Visoka učiteljska škola u Petrinji. Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 13-19.
- Selimović, H i Tomić, R. (2011): Pedagogija I. Travnik: Edukacijski fakultet.
- Škalko, K. (1967): Nastavnik. U: Pedagogija. Zagreb.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Samira Ramić

Mensura Sejdić, prof.
Tešanj, BiH
mensurasejdic@gmail.com

OBLICI NEVERBALNE KOMUNIKACIJE U KULTURI JEZIKA

Sažetak

Uz govor riječima, komuniciramo i šaljemo određene poruke i drugim načinom: svojim tijelom, izgledom i načinom oblačenja. Verbalna je komunikacija uglavnom usmjerena na davanje informacija, a neverbalnom se uglavnom prenose osjećaji ili stavovi. Vanjski izgled odražava sliku o sebi i utiče na ponašanje i stavove drugih ljudi. Tako npr. frizura, nakit, odjeća i obuća sadrže poruke o našoj osobnosti, društvenoj pripadnosti, stavovima i emocionalnom stanju. Na osnovu njih ljudi stvaraju prvi dojam (halo-efekt). Važno je znati kako vanjski izgled korisnika utiče na nas i naš odnos prema njima te biti svjestan uticaja halo-efekta na profesionalni rad. Pored toga sto nas štiti od vremenskih doba, odjeća je sredstvo neverbalne komunikacije, koja pruža relativno direktnu (iako ponekad skupu) metodu kontrole vlastitog dojma. Odjeća može biti korištena da bi se istaknulo sljedeće: ekonomski (društveni) status, razina obrazovanja, status unutar društva, moralni standardi, sportska spremnost i zainteresiranost za određeni sport, vjerovanje (politička, filozofska, religiozna) i razinu zrelosti (iskustva). I izgled i oblačenje su jako bitni elementi neverbalne komunikacije.

Ključne riječi: *izražavanje, uniformiranost, element komunikacije*

FORMS OF NONVERBAL COMMUNICATION IN THE CULTURE OF THE LANGUAGE

Abstract

In addition to words, we communicate and send specific messages with our body, appearance and with the way we dress. Verbal communication is mainly focused on providing information and nonverbal is focused on feelings or attitudes. The external appearance reflects the image of a person and influence on the behavior and attitudes of other people. For example: hairstyles, jewelry, clothing and footwear contain messages about our personality, social background, attitudes and emotional state. On the basis of these people create the first impression (halo effect). It is important to know how the external appearance of the user affects us and our relationship with them and be aware of the influence of halo - effect on professional work. Besides that, it protects us from the weather seasons, clothing is an element of non-verbal communication, which provides a relatively direct (though sometimes expensive) method of controlling their own impression. Clothing can be used to highlight the following : economic (social) status, level of education, status in society, moral standards, sporting a willingness and interest in a particular sport , the belief (political, philosophical, religious) and level of maturity (experience). Look and wear are very important elements of nonverbal communication.

Uvod

Osim verbalne komunikacije postoji i neverbalna komunikacija, koja također zaslužuje da joj se posveti pažnja. Neverbalna komunikacija najčešće prati verbalnu komunikaciju, nekada je u potpunosti zamjenjuje, a nekada se njome kazuje nešto potpuno suprotno riječima koje se izgovaraju. Neverbalnom komunikacijom, prvenstveno odjećom i izgledom, što će biti tema ovog rada, se mnogo toga može reći. Odjeća i izgled su često sredstvo izražavanja emocija, stavova, mišljenja, uvjerenja, društvenog statusa i mnogo toga drugog. Kroz ovaj rad će biti prikazano koliko značaja za komunikaciju imaju odjeća i izgled čovjeka.

Oblici neverbalne komunikacije

Neverbalni komunikacioni znakovi mogu dopunjavati sadržaj verbalne komunikacije ističući ono što je rečeno ili mijenjajući smisao onome što je verbalno saopćeno. A neverbalna komunikacija može da bude i samostalan način saopćavanja kojim se kazuje nešto što izgovorene riječi ne pokazuju. Bez korištenja neverbalnih znakova komuniciranja među ljudima, komunikaciona interakcija bila bi mnogo siromašnija. Informacije koje se prezentuju putem neverbalnih sredstava komunikacije raznovrsne su: o emocionalnom stanju učesnika u komunikaciji, o njihovim namjerama i očekivanjima, o njihovim uzajamnim stavovima, o mnogim sadržajima koje je verbalno teško izraziti ili je to uopće nemoguće. Dakle, funkcije neverbalne komunikacije su:

- izražavanje emocija,
- izražavanje uzajamnih stavova osoba u komunikacionoj interakciji,
- prezentovanje vlastitih osobina,
- praćenje, podrška i dopuna verbalne komunikacije,
- zamjena za verbalnu komunikaciju, te
- konvencionalno izražavanje raznih vrsta socijalne aktivnosti.

Veoma važan i stalno korišten neverbalni komunikacioni znak je i fizički izgled pojedinca, zatim način odjevanja i način dotjerivanja. Tjelesni izgled u cjelini, a izgled i crte lica posebno, i onda kada pojedinac nema namjeru da išta saopćava, predstavljaju komunikacioni znak za drugoga. Stvara se određeni utisak o osobinama, trenutnom stanju i namjerama osobe određenog fizičkog izgleda. Npr. punije osobe ocjenjuju se kao društvene i tolerantne, mišićave kao energične i smjele, a mršave kao nervozne i nedruštvene. Važni su, a često i namjerno upućeni, komunikacioni znakovi način odijevanja i način dotjerivanja vlastitog izgleda. Načinom odijevanja, dužinom kose i načinom češljanja, izgledom koji se daje vlastitom licu, mogu se i namjerno upućivati informacije o statusu, grupnoj pripadnosti, mišljenje o samom sebi, određenim stavovima i ličnim karakteristikama. Neke stvari, poput građe tijela, visine, oblika, ne mogu mijenjati, što znači da ne mogu mijenjati ni prvi utisak koji ostavljaju tim osobinama na druge ljude. Na drugoj strani su boja i dužina kose, šminka, odjeća, stil oblačenja, razni modni dodaci, kojima osoba može upravljati, a samim time može da upravlja i utiscima odnosno informacijama koje šalje drugim ljudima tim svojim karakteristikama. Te informacije se mogu svjesno ili nesvjesno slati drugim ljudima.

Utjecaj fizičkog izgleda na komunikaciju

Većina ljudi tvrdi kako izgled nije najbolji pokazatelj poželjnosti ili značaja, ali oni tipično preferiraju upravo one koje smatraju atraktivnijima. Naprimjer, žene koje se smatraju izazovnijima, imaju više sastanaka, dobivaju više ocjene na fakultetu, muškarce mogu uvjeriti s većom lakoćom te lakše dobiti sudske presude. I muškarce i žene koje drugi percipiraju kao iste, procijenjene su kao osjetljivije, ljubaznije, čvršće, društvenije i interesantnije nego njihova manje sretna braća i sestre. Naprimjer, niži muškarci na prvom mjestu imaju više poteškoća pri pronalasku posla; dok muškarci viši od 188 cm primaju početničku plaću koja je u prosjeku 12,4% viša od plaće koju dobivaju kandidati (za posao) niži od 183 cm.¹ Uticaj

¹ Piz, Barbara i Alan; *Definitivni vodič kroz govor tijela*, Mono&Manana, Beograd, 2005, str.125

atraktivnosti započinje u ranoj životnoj dobi. Predškolicima su pokazane slike djece njihove dobi te su potom zamoljeni da odaberu potencijalne prijatelje i neprijatelje. Istraživanje je pokazalo da su ta ista djeca one fizički privlačnije označila kao „slatke“, a neprivlačne kao „ružne“. Osim toga, ocijenili su svoje atraktivne kolege – obe istog i suprotnog spola – veoma visoko. Dakle, predškolska djeca ocijenjena od svojih vršnjaka kao „lijepa“, više su im se svidjela, a ona koja su identificirana kao manje lijepa, prilično su im se najmanje svidjela. Inervuirana djeca opisala su fizički lijepu djecu kao one sa pozitivnim društvenim obilježjima. Profesori su također skloni studentskoj atraktivnosti. Naime, fizički privlačni studenti su obično bolje vrednovani tj. kao inteligentniji, pristupačniji, prijateljski nastrojeni te popularniji nego njihovi manje atraktivni kolege. Mediji su ti koji stvaraju određene ideale ljepote, odnosno standarde fizičkog izgleda, koji se jedini uzimaju kao prihvatljivi, dok je sve što izlazi iz tih okvira, neprihvatljivo i manje vrijedno. Koliko je fizički izgled bitan, mediji nas svakoga dana podsjećaju emisijama i čak posebnim kanalima sa trač rubrikama u kojima se masovno komentariše izgled poznatih ličnosti i strogo kritikuje svaka otkrivena „mana“, prikazivanjem skoro isključivo lijepih i vitkih žena i čestitkama na postignutoj figuri, podsmjehom upućenim onima koje se ne uklapaju u idealne šablone. Medijske ličnosti često vidimo kao oličenje uspjeha i socijalne poželjnosti, a njihova tjelesna težina i ljepota često se povezuju sa njihovim uspjehom. Ovaj fenomen je nazvan „Lijepo je dobro!“ i on govori o ljudskoj predispoziciji da ljepotu povezuju sa drugim pozitivnim odlikama. Lijepo je dobro, lijepo je pametno, lijepo je sretno. Potvrdu ovom pristupu možemo vidjeti na jednostavnom primjeru dječijih priča i filmova, u kojima su junaci uvijek lijepi i mladi, a zle osobe se lako prepoznaju po svojoj ružnoći. Dakle, već od malih nogu se kod djece stvaraju predrasude prema ljudima određenog fizičkog izgleda. Od same prve poslovne stepenice, to jest selekcije, ljepoti se daje prednost. Istraživači su ovo ispitali jednostavnim eksperimentom. Konstruisali su gotovo identične CV-e, ali su slike kandidata varirale i dali su ih ljudima na procjenu. Rezultat je bio taj da su ogromnom većinom birani fizički privlačni kandidati i taj rezultat je bio konstantan nezavisno od posla koji treba da se obavlja. I nakon prvog koraka ljepota daje prednost. Prilikom pregovaranja oko plate privlačni kandidati u prosjeku dobijaju mnogo bolje ponude, što se kasnije prenosi i na povišice, šanse za treninge i unapređenja.² Na kraju, možemo da zaključimo, da ljudi određenog fizičkog izgleda (visoki muškarci, zgodne žene) imaju više uspjeha u komunikaciji sa drugim ljudima. Koliko god to zvučalo ružno, fizičkim izgledom se stvaraju temelji daljoj komunikaciji. Fizički izgled je pogotovo bitan kad je u pitanju prvi utisak. Nažalost, predrasude koje se vezuju za visinu, debljinu, ljepotu utiču i na komunikaciju između ljudi.

Odijevanje kao oblik neverbalne komunikacije

Pored toga što nas štiti od vremenskih doba, odjeća je sredstvo neverbalne komunikacije, koja pruža relativno direktnu (iako ponekad skupu) metodu kontrole vlastitog dojma. Odjeća može biti korištena da bi se istaknulo sljedeće: ekonomski (društveni) status, razina obrazovanja, status unutar društva, moralni standardi, sportska spremnost i zainteresiranost za određeni sport, vjerovanje (politička, filozofska, religiozna) i razinu zrelosti (iskustva). Istraživanja pokazuju da mi procjenjujemo ljude na osnovu njihovog

² Piz, Barbara i Alan; *Definitivni vodič kroz govor tijela*, Mono&Manana, Beograd, 2005, str.138

odijevanja. Govornicima koji nose posebnu odjeću raste uvjerljivost. Svaka vrsta odjeće, kao uostalom i svi predmeti, ima neko značenje i predstavlja simboličku vrijednost samu za sebe, dok, paralelno, određuje individuu koja je nosi kroz širi socijalni i kulturni milje. Samo ovlašnim podsjećanjem na različite socijalne grupacije prepoznaju se razlike u odijevanju, recimo, između muškaraca i žena ili djece i odraslih. Ili, drugačiji je način oblačenja poslovnog čovjeka od poljoprivrednika, rok muzičara ili tzv. boema od sportiste itd. Klimatski uslovi svake pojedinačne oblasti, također, prilično oblikuju kulturu odijevanja ljudi koji u njima žive. Prirodni ili privredni potencijali, ili ograničenja, na sličan način, uslovljavaju izbor krojeva i dominantnu vrstu materijala u nekoj regiji. Pripadnici različitih slojeva društva ne mogu priuštiti jednako kvalitetnu odjeću i nose je saglasno sa prihodima i materijalnim mogućnostima. Također, pravila profesije diktiraju određeni način odijevanja. Odijevanju, kao i uopće njegovanju i ukrašavanju tijela, oduvijek se poklanjala velika pažnja. Tokom istorije ljudskog roda odjeća i njeni dopunski rekviziti, u koje spadaju nakit i šminka, dobijali su različite funkcije. Primarna je zaštitna, potom estetska, erotska, moralno-religijska, kao i funkcija isticanja statusa, klasne ili, neke druge pozicije u društvu. U savremenom dobu odjećom se naglašava i pripadnost nekoj od brojnih supkulturnih grupa, vrijednosni i estetski svjetonazori i slično. Upravo današnja sloboda u odijevanju, za razliku od društvenih, klasnih i drugih opterećujućih limita u prošlosti, omogućava da se svako javno iskaže onakvim kakav je u privatnoj sferi. Odjećom se skreće pažnja na sebe. Odabirom odgovarajuće spoljašnjosti se izražava lični ili kolektivni stav po pitanju (ne)prihvatanja društvenih normi, shvatanja estetskog, modernog, moralnog, odnosa prema određenom (sup)kulturnom, umjetničkom pravcu ili uopšte životnom stilu. Zapravo, koliko se stilski odgovarajućim ili zanimljivim izborom odjeće može otkriti ličnost i ostaviti divan utisak, ukoliko je, naravno, i ličnost takva, toliko se odjećom može i manipulirati, odnosno nastojati da se prikrije ono što zaista (ne)postoji ispod nje. Zapravo, dešava se da nekim individuama kvalitetna odjeća služi samo kao paravan da prikriju nekvalitetnu ličnost, odnosno ispraznu unutrašnjost.



1. Različiti stilovi odijevanja

Boja odjeće također može da nosi određenu poruku. Bijela boja vjenčаницe označava nevinost mladenke, crna odjeća u određenim religijama predstavlja žalovanje za umrlom osobom.

Osim što se odjećom može da izrazi lični stav i stil, što je slučaj kod neformalnog odijevanja, postoje i neki ustaljeni modeli odijevanja koje nameću profesija i društvo. Mnoge firme svojim radnicima određuju kodeks odijevanja, jer smatraju da je prvi dojam, koji uposlenici ostavljaju, jako bitan. U poslovnom svijetu se puno pažnje posvećuje ozbiljnosti, odgovornosti, profesionalnosti. Sve se to može pojačati i određenim načinom odijevanja. Neka od pravila poslovnog odijevanja su:

- zabranjeni su tetovaže i piercing,
- kod žena, zabranjena gola leđa i ramena,
- obavezno odijelo za muškarce, kao i kravata,
- dužina ženske suknje centimetar ili dva ispod koljena,
- izbjegavati upadljiv i napadan nakit,
- izbjegavati upadljive, kričave boje
- izbjegavati ležeran stil oblačenja, traperice zabranjene itd.

Zapravo, ovakvim pravilima i zabranama se želi ograničiti uticaj odjeće i izgleda na poslovnu komunikaciju. Na prvom mjestu je poslovni uspjeh, a sve što ometa poslovnu saradnju i što odvlači pažnju sa važnih stvari, se smatra suvišnim. Kao što se vidi na sljedećoj slici, nema ničega što bi privlačilo pažnju. Urednost, neutralne boje, neupadljivi modni dodaci su odlike poslovnog stila odijevanja.



2. Poslovni stil odijevanja

Najočiglednije spoljašnje, odjevno obilježje koje služi da utvrdimo odnose između pojedinaca i društvene stvarnosti, odnosno pripadnost određenim socijalnim i profesionalnim grupama jesu uniforme. One se, načelno, mogu podijeliti na: institucionalne (na primjer, vojničke, crkvene), profesionalne (kuharske, konobarske, bolničke ili neke druge radne uniforme), sportske i kulturne djelatnosti (dresovi, orkestarska i horska odijela). U širem smislu, u prošlosti su postojale i klasne uniforme, ili stilovi oblačenja, po kojima se prepoznavalo

plemstvo, građanstvo, niži sloj. Slično tome, funkciju isticanja etničke pripadnosti imala je nekada nacionalna uniforma, to jest narodna nošnja. Ova podjela isključivo je zasnovana na osnovnom načelu uniformnosti, jednoobrazno isticanje pripadnosti određenoj grupi. Za razliku od svakodnevne odjeće, koja se bira i kombinuje u skladu sa životnim navikama i mogućnostima, uniforma, kao najprepoznatljivija vrsta profesionalne odjeće, osmišljena je po principu jednakosti, jednoličnosti, uniformnosti. Vojnička, bolnička, policijska, vatrogasna jednoobrazna radna odjeća samo su neke od brojnih primjera normiranih načina oblačenja, koji važe za sve članove profesionalnih udruženja. Jednoobrazost uniformi narušavaju samo detalji koji simbolizuju status, odnosno hijerhiju, i to kada postoji potreba za njenim vizuelnim isticanjem. Primarna funkcija svih uniformi jeste, osim što vizuelno naglašava grupnu vezanost i kolektivne interese, da pošalje jasnu poruku okruženju o radnom djelokrugu svojih članova. Obično se ljudi prema osobama u uniformama odnose sa poštovanjem, jer ih prvenstveno posmatraju kao pripadnike određene profesije, a tek onda kao obične ljude.



3. *Uniforme*

Čak i u nekim školama, učenici nose uniforme. Cilj ovog postupka je izjednačavanje djece, te smanjenje klasne, statusne i bilo koje druge razlike među djecom.



4. *Školska uniforma*

Modni dodaci

Gotovo svaki pomoćni predmet koji osoba koristi, daje joj šansu da se izrazi na neki način, a to je svakako slučaj sa osobama koje nose naočale. Drugi ljudi posmatraju osobe koje nose naočale kao studioznije i inteligentnije, naročito u prvim fazama susreta. Ovaj efekat traje oko pet minuta. „Inteligentan“ izgled se umanjuje ako se nose naočale sa predimenzioniranim staklima, sa šarenim ramovima ili dizajnerske naočale na kojima pažnju privlače inicijali na ramu. Nošenje naočala za broj većih u odnosu na lice može da doprinese da mlađa osoba djeluje starija, studioznija i autorativnija. Napadnim nakitom osobe mogu izraziti svoj specifičan stil, ali u nekim situacijama, time se može odvući pažnja sa teme razgovora prilikom komunikacije. Upravo zato se kao odlika poslovnog stila navodi izbjegavanje takvih stvari. Isti slučaj je i sa šminkom. Istraživanja su pokazala da muškarci ozbiljnije shvataju žene koje su diskretno našminkane, dok one sa jakom šminkom samo privlače pažnju na sebe.

Važnost odjeće u pojedinim kulturama

U svakoj kulturi, muškarci i žene se drugačije oblače, a u mnogim kulturama razlike počinju od samog rođenja. Na primjer, u većini evropskih zemalja, dječaci se oblače u plavo, a djevojčice u roze.



5. Dječak i djevojčica

U Masai plemenu u Keniji, razlika između djevojčica i žena se komunicira preko tjelesnih artefakata. Prema Vandeheju, Burgeru i Krugeru, žene iz Masai plemena nose specifične ogrlice i minduše kako bi naznačile svoj bračni status. Ukoliko bi muž vidio svoju ženu bez minduša i ogrlice, mogao bi fizički da je kazni. Muškarci u Masai plemenu nose minduše i prstenove oko ruku kojima izražavaju socijalni status. Specifične naušnice prave razliku između starijih muškaraca i muškaraca ratnika. Nekim drugim ukrasima na tijelu se komunicira da li su pripadnici plemena, bilo muškarci, ili žene, kastrirani, ili ne. Pripadnici kultura sa Zapada, marame preko lica često percipiraju kao znak potčinjenosti žena

muževima. U Turskoj, pak, mlade muslimanke vjeruju da marame, i sve vrste poveza preko glave služe kao odbrana od pogleda muškaraca i simbol ženine odanosti Bogu, prije nego svojim muževima i očevima. U većini zemalja na Srednjem istoku, poput Saudijske Arabije, zakonom je propisano da se žene oblače konzervativno i da pokrivaju kosu u javnosti. Iako žene ne moraju da nose tradicionalni abaya (crni ogrtač) preko odjeće, očekuje se da nose tunike do koljena preko odjeće i da obavezno prekriju kosu. Također treba da izbjegavaju napadnu šminku u prisustvu muškaraca. Drugim riječima, sve ovo se radi kako bi se izbjeglo izazivanje seksualnog uzbuđenja kod muškaraca. Muškarci mogu da nose ili tuniku preko odjeće, ili zapadnjačku odjeću, ali ne smiju da nose bermude ili otkopčane majice. Također, muškarcima nije dozvoljeno da imaju dugačku kosu. U Indiji, poslovni muškarci nose dhoti–bijela tkanina koja se obmota oko donjeg dijela tijela, a umjesto majica nose se dugačke bluze. Žene u Indiji nose sarii bluzu. Sari je lagana, dugačka tkanina koja se nosi tako što jedan dio formira suknju, a drugim dijelom se pokriju glava i ramena. Nije prihvatljivo da se ženama vide noge od koljena na gore, kao ni gola leđa. Nošenje odjeće koja u bilo kojem slučaju otkriva previše „kože“ nije prihvatljivo jer može da konotira „raspuštenu ženu“. U Japanu, kimono predstavlja tradicionalnu nošnju, kako za muškarce, tako i za žene. Tradicionalno se nosi sa širokim pojansom, zvanim obi. Sam izgled kimona varira shodno polu, godinama, bračnom statusu, godišnjem dobu, i povodu. U davnoj prošlosti, nije postojala razlika između muških i ženskih kimona. Danas postoji nekoliko tipova kimona koje nose muškarci, žene i deca. Muškarci uglavnom nose kimona u plavoj, crnoj, smeđoj, sivoj ili bijeloj boji. Ženska kimona su veoma detaljna i variraju u stilu i dizajnu. Tkanina, kroj, boja, dužina rukava i sami detalji obija variraju prema ženinim godinama, socijalnom statusu, bračnom statusu i godišnjem dobu. Preko ljetnih mjeseci žene nose yukatas– lagana pamučna kimona. U velikom broju hotela u Japanu, gosti dobijaju yukatas koje mogu da nose u svojim sobama. Ponekada dolazi do sukoba kod tumačenja simbolike određene odjeće. U islamskim



zemljama, pokrivene žene su oličenje čestitosti, poštenja, čistoće. Za muslimane pokrivena žena je zaštićena od pogleda muškaraca, jer tako ne može izazvati ružne misli i djela.

Zapad na te stvari drugačije gleda. Pokrivena žena na Zapadu predstavlja potlačenu ženu, koja nema pravo na svoj vlastiti život, mišljenja, stav, slobodu. Do nesporazuma i sukoba oko nošenja marame, hidžaba, nikaba ili burke dolazi jer se ta pojava povezuje sa islamskim ekstremistima. Nošenje marame običnim muslimanima predstavlja svakodnevnicu koja ih ne sprječava da žive normalnim životom, kao i svi drugi.

Zaključak

Na kraju ovog rada možemo zaključiti koliko su fizički izgled i odijevanje bitni kao elementi neverbalne komunikacije. Fizički izgled ljudi može nekad predstavljati predrasude i smetnje u komunikaciji, jer se često izgledom može odvlačiti pažnja sa osnovne teme komunikacije. Odjećom osobe izražavaju svoj osobni stil, stav, status u društvu te privlače određenu pažnju. Upravo zato što odjeća može da odvuče pažnju, određen je i poslovni kod oblačenja u

firmama i javnim ustanovama. Poslovna odjeća je ona koja ne privlači pažnju, jer se važnost stavlja na druge stvari, poslovni uspjeh itd. Uniformiranje ljudi u okviru neke djelatnosti ima za cilj da ih učini jednakima i da im odredi sferu njihovog djelovanja. U različitim kulturama, odjeća ima određenu ulogu i simboliku. Nekada su te simbolike neshvatljive ili pogrešno protumačene kod drugih kultura.

Literatura

Bećirbašić, Belma (2011), *Tijelo, ženskost i moć*, Zagreb-Sarajevo, Synopsis

Piz, Barbara i Alan (2005), *Definitivni vodič kroz govor tijela*, Beograd, Mono&Manana

Rot, Nikola (2004), *Znakovi i značenja, verbalna i neverbalna komunikacija*, Beograd, Plato

Stajčić, Nevena (2013), *Kodovi neverbalnog komuniciranja*, Beograd, CM – časopis za upravljanje komuniciranjem, br. 27

Vujačić, Lidija (2008), *Kultura odijevanja kao oblik komunikacije – sistemi odjevnih „kordova“*, Nikšić, Sociološka luča II/2

http://www.hsuir.hr/vijesti/psiholoski_kutak_komunikacija

<http://www.poslovni.hr/after5/pristojno-poslovno-odijevanje-trazi-kravatu-i-na-35-stupnjeva-18680>

<http://turntoislam.com/community/threads/hid%C5%BDab-deset-pitanja-i-odgovora-o-odijevanju-%C5%BDene.25572/>

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Maida Jusić

Maida Jusić, prof.
Zenica, BiH
majdajusic@gmail.com

ELEMENTI GESTIKULACIJE U KULTURI JEZIKA

Sažetak

U radu će biti govora o tome koliko su držanje tijela i gestikulacija važni prilikom komunikacije. Istraživat će se koliko neverbalna komunikacija prati verbalnu (koliko su gestikulacija i držanje tijela u skladu s onim što se govori), zatim da li postoje slučajevi kada gestikulacija ne prati verbalnu, dakle, nije u skladu s verbalnom, te da li je u nekim slučajevima moguće razgovor zamijeniti gestikulacijom. Istraživat će se kako se gestikulacija koristi s obzirom na lični prostor (intimna, osobna, društvena i javna zona), tj. da li se držanje tijela u intimnoj zoni razlikuje od držanja tijela u društvenoj, osobnoj ili javnoj zoni, i kakve su to razlike.

Ključne riječi: neverbalna komunikacija, gestikulacija, gestovi

ELEMENTS OF GESTURES IN A CULTURE OF LANGUAGE

Abstract

The paper will discuss how posture and gesticulation are important for communication. It will explore to what extent non verbal communication accompanies verbal communication (how gesticulation and posture are accordant with what is said) also, do cases exist where gesticulation does not accompany verbal signs, is not in accordance with it and whether it is possible to substitute speech with gesticulation. It will investigate how gesticulation is used based on personal space (intimate, personal, social and public zones), that is, if posture in an intimate zone is different from posture in a social, personal or public zone and what the differences are.

Uvod

U radu će biti govora o neverbalnoj komunikaciji. Pažnja će najviše biti posvećena držanju tijela i gestovima kao elementima neverbalne komunikacije. Bit će govora o tome da li neverbalna gestikulacija prati verbalnu, da li gestovi mogu zamijeniti govoreni iskaz, te da li su u nekim slučajevima verbalna i neverbalna komunikacija u suprotnosti. Bit će navedeni neki karakteristični gestovi, uz objašnjenje šta oni označavaju. Istraživat će se kako se gestikulacija koristi s obzirom na lični prostor (intimna, osobna, društvena i javna zona), tj. da li se držanje tijela u intimnoj zoni razlikuje od držanja tijela u društvenoj, osobnoj ili javnoj zoni, i kakve su to razlike.

Pojam neverbalne komunikacije

Kad se spomene komunikacija, većina ljudi pomisli na govorni iskaz, ali komunikacija se ne vezuje samo za govorni (verbalni) iskaz nego i neverbalni. Neverbalna komunikacija je veoma važan i neizostavni dio cjelokupnog komuniciranja s drugima. Nju čine ponašanje tijela (držanje, usmjerenost i pokreti pri sjedenju, stajanju, hodanju i ležanju), mimika (čela, obraza, brade, obrva, usta), očni kontakt (pogled, zjenice, očni mišići), govorno ponašanje (brzina, ritam, jačina i boja glasa, artikulacija, melodija, jasnoća, smijanje, glasovi bez verbalnog sadržaja), gestikulacija (govor ruku, velike i male geste, radnje), dodirivanje, odijevanje, prostorno ponašanje (intimna, osobna, društvena i javna zona razmaka),

vremensko ponašanje (intimno, osobno, društveno i javno vrijeme za kontakte), vanjski kontekst (vanjske okolnosti za vrijeme komuniciranja).

U Staroj Grčkoj Sokrat je rekao: „Govori da te vidim“. Već tad se znalo da nije važno samo govoriti nego je važno i služiti se najstarijim oblikom komunikacije između ljudi, a to je komunikacija tijelom. Neke studije su pokazale da neverbalnom komunikacijom prenosimo više od 55% ukupne poruke. Neverbalna komunikacija je dopuna verbalnoj komunikaciji, i ona je bitna ne samo prilikom komunikacije između dvije ili više osoba, nego i u jednostranoj komunikaciji. To znači da predavači (govornici, voditelji, glumci) ne iznose samo verbalne poruke nego i svoje emocije, stavove, osobine.

Neverbalna komunikacija ima svoje prednosti i nedostatke. Prednosti neverbalne komunikacije jesu te da ona podržava verbalnu komunikaciju. Nedostatak neverbalne komunikacije jeste ta što se nekad može pogrešno protumačiti držanje tijela ili gestikulacija, pa to može utjecati na primateljevu interpretaciju poruke. Neverbalni znakovi komunikacije se mogu podijeliti na:

1. Paralingvističke (vezane uz govor)
2. Ekstralingvističke (nevezane uz govor).

Ekstralingvistički znakovi se ne vezuju za govor, i oni se dijele na dvije grupe:

1. Statični neverbalni znakovi: udaljenost tijela, međusobni položaj, stav tijela, tjelesni kontakt, vanjski izgled.
2. Dinamični neverbalni znakovi: izraz lica, kretnje (geste), vizualna komunikacija (kontakt očima, pogled).

Ovdje su navedeni i statični i dinamični neverbalni znakovi, ali u ovom radu će biti govora samo o nekim od ovih, jer rad je baziran na gestikulaciji i držanju tijela kao elementima neverbalne komunikacije pa nema potreba uzimati u obzir vanjski izgled, izraz lica (mimiku) i vizualnu komunikaciju.

Udaljenost tijela

Udaljenost na kojoj ljudi stoje ukazuje na bliskost među ljudima te koliko im je prijatno da su u blizini jedni drugima. Ako se posmatra udaljenost tijela između sagovornika, može se doći do zaključka u kakvom se oni međusobnom odnosu nalaze, te njihove osjećaje i stavove. Prostor oko našeg tijela ima nekoliko funkcija od kojih su najvažnije da štiti od stresa, velikog broja nepoželjnih informacija, te od velikog broja bespotrebnih informacija, štiti od zadaha, te pokazuje bliskost među ljudima. Personalni prostor varira u zavisnosti od mjesta stanovanja. Ljudi iz manjih sredina imaju veći lični prostor od ljudi iz gušće naseljenih sredina i gradova. Prostor oko sebe čovjek dijeli na intimni, osobni, društveni i javni.

Intimna zona predstavlja udaljenost do pola metra od našeg tijela. Na ovoj udaljenosti lako možemo dodirnuti sagovornika. Ovu zonu dijelimo sa bliskim osobama izražavajući ljubav, privrženost i bliskost. Ako nekog pustimo u svoj intimni prostor znači da mu vjerujemo. U intimnoj zoni ljudi se grle, te u ovu zonu puštaju partnera, roditelje, djecu. Zanimljivo je da

će osobe nižeg društvenog položaja poštovati intimni prostor osoba koje imaju viši društveni položaj. Osobe s Mediterana, te Židovi i Arapi podnose manju udaljenost od Engleza i Evropljana sa sjevera. Zanimljivo je i da žene lakše podnose blizinu drugih žena nego što muškarci podnose blizinu drugih muškaraca. Ovo se može dovesti u vezi s temperamentom, jer se smatra da su ljudi koji žive na jugu mnogo topliji i prisniji od ljudi sa sjevera, te da su žene prisnije od muškaraca. Ako neko u naš intimni prostor uđe bez dopuštenja, to budi osećaj neprijatnosti i ljutnje, pa se osjećamo ugroženo. Kad zbog gužve nismo u mogućnosti kontrolirati blizinu drugih ljudi (autobus, lift, trgovina), reagujemo odbrambeno, stvaramo distancu, odbijamo razgovor, te okrećemo leđa drugim ljudima, i time im neverbalnim znakovima dajemo do znanja da ne želimo bliži kontakt s njima.

U intimnoj zoni se osjećamo sigurno i zaštićeno te iz tog razloga blizu sebe ne puštamo sve osobe iz našeg okruženja nego samo one nama najbliže, tj. one u koje imamo povjerenje i one koje volimo. S osobama koje pustimo blizu sebe se osjećamo opušteno, te pred njima nemamo potrebu bilo šta skrivati, jer nas oni razumiju. U ovoj zoni bez suzdržavanja i verbalnim i neverbalnim putem pokazujemo sve svoje emocije, bilo da su pozitivne ili negativne. Pred bliskim osobama bez sustezanja možemo plakati, veseliti se, vrištati, biti šutljivi, biti nervozni. Bliskim osobama pokazujemo emocije, stavove i mišljenja direktnije, pa je manje potrebno čitanje neverbalnih znakova, ili „čitanje između redova“. Sa roditeljima, partnerom i djecom se češće koristi dodir, zagrljaj, poljubac kao pokazatelji emocija. Naravno, nemoguće je s ljudima imati savršen odnos, bez svađa ili prepirki, pa se to dešava i sa bliskim osobama, možda čak i češće svađamo nego s onima iz ostalih zona. To se dešava jer s ljudima s kojima smo bliski provodimo više vremena, pa se češće dešavaju nesporazumi. U tom slučaju pored govornog iskaza pokazujemo i neverbalnom komunikacijom kako se osjećamo.

Više o samom tumačenju neverbalne komunikacije bit će riječi poslije.

Osobna zona je udaljenost od pola metra do metar. Kontakt u ovoj zoni udaljenosti je i dalje blizak, ali manje ličan u odnosu na intimnu zonu. S osobama iz osobne zone dijelimo emocije i lična iskustva ali nismo toliko bliski i prisni kao s osobama iz intimne zone. U ovoj zoni komuniciramo s ljudima prilikom društvenih susreta i zabava. Gestikulacijom i držanjem tijela jasno dajemo do znanja ljudima da li su nam zanimljivi ili ne, da li imamo iste stavove kao i oni ili ne. Rukovanje je karakteristično za pozdravljanje prilikom susreta s prijateljima ili na zabavama. Pozdravljanje i rukovanje mogu mnogo reći o osobi, ali i o tome će naknadno biti govora.

Socijalna zona je udaljenost od 1,2 do 3,2 metra. Koristimo je u svakodnevnim socijalnim i poslovnim susretima, te razgovorima za posao. Bliže od ove udaljenosti (do 2 metra) koriste poznanici, kolege, kao i prodavac i kupac. Udaljenost iznad dva metra koristi se za formalne i manje lične situacije, službene razgovore i slično. Ako želimo ostaviti prijateljski utisak, moramo smanjiti tu razliku. U socijalnoj zoni osobe se ne dodiruju, nego se iz položaja njihovih tijela, te mimike i gestikulacije mogu protumačiti njihovi stavovi i osjećaji.

Javna zona predstavlja udaljenost iznad 3,5 metra. Udaljenost veću od 3,5 metra koristi većina predavača. Ako je udaljenost mnogo veća od 3,5 metra, komunikacija postaje gotovo nemoguća. Ako osoba odabere ovu udaljenost, a mogla je prići bliže, sasvim sigurno nije zainteresovana za dalju komunikaciju. Ova zona je karakteristična za govornike koji svoje tijelo trebaju koristiti kao alat. To podrazumijeva da svojim rukama, nogama, pokretima, mimikom pokušaju zadržati pažnju slušatelja, te natjerati ih na interakciju. Ako neko samo sjedi i suhoparno predaje lekcije brzo postaje dosadan, dok su dinamični ljudi uvijek zanimljiviji.

Iz svega vidimo da postoji razlika u ponašanju ljudi s obzirom na prostor oko sebe. U intimnoj i osobnoj zoni ljudi su mnogo prisniji i jasnije iskazuju svoje emocije ne suzdržavajući se previše. Pokazuju ljubav, ljutnju, nervozu bez da mnogo razmišljaju o tome. U socijalnoj i javnoj zoni ljudi se suzdržavaju, ne pokazuju emocije direktno. Zavisno od situacije će na indirektan (neverbalan način) pokazati svoju (ne)zainteresovanost za ljude oko sebe.

Međusobni položaj

Ako se ljudi prilikom razgovora slažu sa sagovornikom, onda oni zauzimaju sličan položaj tijela, a to se naziva posturalna kongruencija. Svako naginjanje prema osobi s kojom se razgovara podrazumijeva zainteresovanost ili zabrinutost u vezi s temom o kojoj se razgovara, dok svako odmicanje od sagovornika podrazumijeva distanciranost ili nezainteresovanost u vezi s temom o kojoj se razgovara.

Položaj tijela odaje da li se slažemo ili ne slažemo, te da li smo zainteresovani ili nismo za temu i osobu koja o temi govori. Sukladno tome stav može biti otvoren (slažemo se s osobom, ili temom) ili zatvoren (ne slažemo se s osobom ili temom). Ako se naginjemo ka sugovorniku to odaje naše simpatije i interes za njega i ono o čemu priča. Ako se odmičemo od sagovornika, i skrećemo pogled s njega znači da nam tema ili sugovornik nisu zanimljivi.

Tjelesni kontakt

Dodir služi za pojačavanje verbalne poruke ili umjesto nje. Poznato je da se dodirivanjem uspješno izražava i doživljava ljubav. To se može zaključiti na temelju ponašanja djece. Bebe koje su držane na rukama, koje su roditelji grlili i ljubili, razvijaju zdraviji emocionalni život od beba kojima su dugo vremena bili uskraćivani tjelesni dodiri. U svakoj kulturi mudri roditelji su oni koji dodirivanjem pokazuju ljubav svojoj deci. Tjelesni dodir je moćno sredstvo izražavanja ljubavi u braku. Držanje za ruke, ljubljenje, grljenje, raznovrsni oblici seksualne ljubavi su načini izražavanja emocionalne ljubavi svome bračnom partneru. Nekim osobama su govor tijela i dodirivanje primarni način izražavanja ljubavi. Bez toga oni se osećaju nevoljeno.

Upotreba dodira je u velikoj mjeri određena kulturnim ili individualnim razlikama. Gore je spomenuto kako se intimna zona tj. blizina razlikuju kod Evropljana sa sjevera i kod ljudi s juga. Sjevernoevropljane i one s Dalekog istoka smatramo zatvorenim, rezervisanim, hladnim i distanciranim osobama kojima nedostaju emocije. Južnoevropljani, Židove i ljudi sa Srednjeg istoka smatramo neprimjereno bliskim i previše otvorenim jer uvijek dodiruju

sagovornika. Ovo ne mora biti pravilo jer neki ljudi često dodiruju druge prilikom komunikacije, dok to neki čine rijetko. To zavisi od osobnosti pojedinca. Osoba mora sama procijeniti kada je primjereno dodirnuti osobu da bismo joj pokazali npr. da suosjećamo s njom ili da joj pružamo podršku.

Postoje i osobe koje jednostavno ne vole i zaziru od dodira, ne dodiruju ni svoje najbliže. Takve osobe se ne trebaju osjećati loše što dodire ne upotrebljavaju u komunikaciji s drugima.

Kretnje (geste)

Pokreti tijela su manje pod kontrolom nego izrazi lica. Položaj tijela i udova, način na koji osoba sjedi, stoji ili hoda odražava njen stav, osjećaje o samome sebi i o drugima. Položaj može odavati spremnost za razgovor, naklonost, ali i moć i status. Npr. ako je govornik okrenut licem prema osobi prenosi se veće povjerenje nego kada je okrenut bočno ili leđima. Tjelesne kretnje mogu biti i smetnja uspješnoj interakciji jer mogu odavati nervozu i tjeskobu (trljanje dlanova, uvijanje kose, trljanje čela ili glaćenje brade). Pogrbljeno držanje, spuštene glave i sporo kretnje prenose poruku o tromosti i niskom samopoštovanju osobe. Uspravno držanje i odlučne kretnje sugeriraju povjerenje i samokontrolu. Brze, difuzne, uznemirene tjelesne kretnje ukazuju na tjeskobu. Žustre, usmjerene kretnje sugeriraju povjerenje i usmjerenost cilju. Snažne, nagle, ali neusmjerene kretnje ukazuju na bijes. Dodirivanje lica, kose i sl. znak je stresa i umora.

Tumačenje i klasifikacija neverbalne komunikacije

Mnogi autori bavili su se neverbalnom komunikacijom i do danas je zabilježeno oko milion neverbalnih znakova. Većina autora se slaže da se govorni kanal prvenstveno koristi za prenošenje poruka, a neverbalnim putem se prenose međusobni stavovi, emocije i pokazuju odnosi. Kad posmatramo ljude oko sebe na osnovu njihove neverbalne komunikacije možemo otprilike razumjeti u kakvom se međusobnom odnosu nalaze, tj. da li su partneri, prijatelji ili samo kolego ili poznanici. U radu ću pokušati navesti klasifikaciju neverbalne komunikacije prema njenom značenju. Držanjem tijela i gestovima mnogo možemo poručiti ljudima s kojima komuniciramo. Tako ću ih ja ovdje podijeliti na nesvjesni gestove (prema onome što označavaju), dogovorene gestove, ambleme i ilustratore.

Prema značenju, gestove sam podijelila na:

1. Gestovi koji označavaju dosadu i nezainteresovanost
2. Gestovi koji označavaju (ne)samouvjerenost
3. Gestovi koji označavaju simpatiju i zaljubljenost
4. Gestovi koji označavaju zabrinutost i strah
5. Gestovi koji označavaju da osoba laže
6. Gestovi koji označavaju zainteresovanost i otvorenost

Izrazi lica jasno pokazuju naše osjećaje i stavove spram onog s kim govorimo (onog o čemu se govori). Ljutnja, strah, gađenje, sreća, iznenađenje, tuga će se lako primjetiti na našim licima. Međutim, ako uspijemo kontrolisati izraz lica, sve ove gore navedene emocije mogu

se prepoznati ako posmatramo gestove. O svakom od navedenih ću reći nešto više i objasniti ih kroz primjere.

Gestovi koji označavaju dosadu i nezainteresovanost

Veoma često možemo zapaziti da osoba koja nas sluša nije zadivljena onim o čemu govorimo. To je česta pojava na skupovima, sastancima, predavanjima, pa čak opuštenim druženjima. Osoba koja vas sluša (a dosadno joj je) vjerovatno će sjediti s rukama oslonjenim o dlan ili će sjediti s prekrštenim nogama i lagano se klatiti na stolici. Ako nešto pričamo a osoba koja nas sluša gleda pored nas, ili zijeva, takvim ponašanjem nam daje do znanja da smo joj dosadni i nezanimljivi. U tom slučaju trebamo nešto promijeniti. Ako je nemoguće promijeniti temu, onda trebamo promijeniti bar ton glasa, mimiku ili gestikulaciju, i time učiniti razgovor zanimljivijim.

Ljudi koji hodaju tromo i polako ostavljaju dojam nezainteresiranih osoba koje nisu spremne za bilo kakvu aktivnost. Ako ljudi, prilikom razgovora, gledaju pored vas, ili kroz vas, znači da im je ili dosadno ili da im je zanimljivije nešto drugo, pa gledaju u tom pravcu.

Naravno, ovo je posebno značajno na intervjuima za posao. Ako smo došli na intervju za posao, dok razgovaramo s budućim poslodavcem, moramo kontrolirati gore navedeno ponašanje, da poslodavac ne bi pomislio da nas posao ne zanima, i tako nam smanjio šanse za dobijanje istog.

Gestovi koji označavaju (ne)samouvjerenost

Jedan od najboljih, ali i najtežih načina pokazivanja samopouzdanja je gledanje ispred sebe. Ne gledamo li sugovornika u oči, djelujemo kao da ne želimo razgovarati niti surađivati s njim. Zato treba podići bradu i gledati ravno čak i kad sami hodamo ulicom. Jedan od najvažnijih načina pokazivanja samopouzdanja je uspravno stajanje. Uspravan položaj tijela i ramena lagano zabačena unazad odaju samopouzdanog čovjeka. Treba obratiti pozornost i na način hodanja. Hodati treba velikim koracima koji pokazuju da znamo šta želimo, te pokazuju da smo mirni. Ako sjedimo, treba da sjedimo uspravno, jer to pokazuje energiju i entuzijazam. Ruke treba da držimo pored sebe ili opuštene u krilu. Prekrižene ruke podrazumijevaju odbrambeni stav, i samim time pokazuju nesamouvjerenost.

Čvrst stisak ruke odaje samopouzdanog čovjeka. Loše je ako se osoba upoznaje s nekim i pritom se mlitavo rukuje. Ako su u pitanju poslovni saradnici treba snažno i sigurno stisnuti ruku. Ako već poznajete tu osobu, možete razmisliti o dvostrukom rukovanju – slobodnu ruku stavite na rame sugovornika jer tako pokazujete toplinu i entuzijazam. Treba paziti da se ne zanesete i pritom prejako stisnete ili predugo držite sugovornikovu ruku, i time na bilo koji način ugrozite njegov osobni prostor, jer će to loše djelovati.

Ako neko sjedi s glavom naslonjenom na laktove unazad i ima ispružene noge, osjeća se samouvjerenom, pa čak i superiorno i nadmoćno u odnosu na sugovornika.

Gestovi koji označavaju simpatiju i zaljubljenost

Ove gestovi se mogu podijeliti na muške i ženske. Ako je muškarac zainteresovan za ženu on će okrenuti stopala prema njoj i dodirivati lice dok je gleda. Ukoliko nam je neko privlačan, nesvjesno ćemo uperiti svoje ruke, ramena, stopala ili noge prema njemu. Ako pored muškaraca prolazi atraktivna djevojka oni će, nesvjesno, stopala okrenuti prema njoj.

Muškarac koji je zainteresovan za djevojku s kojom razgovara prstima će preći preko svoga obraza, dodirnuti uho ili počesati se po bradi. Ovakva reakcija je povezana s uzbuđenjem, nervozom i željom, te on tim gestom skreće pažnju na sebe.

Kada je muškarac zainteresovan, početak će da se igra kružnim predmetima. To se dešava jer ga takvi predmeti podsjećaju na ženske grudi i druge oblike dijelove tijela. Stiskanjem će izraziti svoje podsvjesne želje.

Ako je žena zainteresovana za muškarca ona će se igrati s odjećom ili kosom, imitirat će njegove pokrete, te će nekoliko puta prekrstiti noge.

Žene će u susretu s muškarcem koji im se sviđa popravljati košulju, skidati nevidljive mrvice s odjeće, ili se „popravljati“ na bilo kakav način, želeći da se svide muškarcu.

Ako žena nesvjesno počne da imitira pokrete muškarca s kojim je, to sigurno znači da nije ravnodušna prema njemu, te da joj se sviđa.

Žena je više zainteresovana za muškarca što više puta prekrsti noge dok je s njim u društvu.

Gestovi koji označavaju zabrinutost i strah

Zabrinutost i strah je lakše pročitati na licu govornika, ali ima i nekoliko gestova koji pokazuju ove emocije.

Odras stava se vidi na načinu na koji prebacujemo težinu tijela s jedne strane na drugu. Ako je ovo prebacivanje težine učestalo, ono označava napetost i uznemirenost.

Gest na koje treba obratiti pažnju jeste pogled prema gore. Ovo znači poziv u pomoć. Kada gledamo gore, tražimo neku vrstu pomoći. Čak i osobe koje su pune samopouzdanja ako osjete strah ili zabrinutost, upute pogled prema nebu. Postoji zanimljiva anegdota u vezi s ovim. Kad je princ Charles izgovarao svoje zavjete Diani, pogledao je prema gore, kao da je tražio pomoć jer nije želio sklapanje braka.

Gestovi koji označavaju da osoba laže

Laganje cijelim tijelom gotovo je nemoguće, jer je teško kontrolirati tijelo dok lažemo. Osobe s kojima razgovaramo mogu primjetiti nesklad u našim izjavama, ali ne mogu otkriti pravu istinu. Dobar primjer za to je čovjek koji je došao na večeru na kojoj mora biti veseo, a nedavno je doživio porodičnu tragediju. Na ovakvom čovjeku svi mogu primjetiti da nešto nije uredu, ali ne mogu znati šta je to, naravno, ukoliko im on to ne kaže.

Osoba koja laže češće se premiješta s noge na nogu, grči prste na nogama, ruke drži čas prekrštene, čas spuštene. Jedan gest se često ponavlja kod osoba koje pokušavaju slagati a to je dizanje i rotiranje šaka da bi se pokazali dlanovi. Dodirivanje strane nosa, dodirivanje oka, lizanje usana, tapkanje prstima i čvrsto držanje za rukohvate se češće pojavljuju kada osoba laže. Ako se osoba češe po nosu, vjerovatno laže. Kada ne govorimo istinu, želimo da sakrijemo izvor te laži – usta, tako da niko ne vidi da lažemo. Međutim, to je previše očigledno pa ljudi pribjegavaju češanju nosa što podrazumijeva istu stvar, samo što u tom slučaju ruka ima alibi.

Gestovi koji označavaju zainteresovanost i otvorenost

Okretanjem svog tijela u pravcu osobe i blagim naginjanjem prema njoj mi dajemo, često nesvjesno, do znanja da poštujemo ono šta osoba govori. Ovo predstavlja jasan znak prijateljstva i predstavlja mali signal koji nam može reći da li smo od strane nekoga prihvaćeni ili ne. Također, kada sa nekim stojimo, stav našeg tijela može biti otvoren ili zatvoren. Otvoren stav podrazumijeva da nam je ugodno sa osobom sa kojom stojimo, a zatvoren može odražavati anksioznost ili nesvidanje. Odbrambeni stavovi mogu biti prekrštanje ruku preko grudi i usmjerenje nogu i tijela nasuprot osobe sa kojom stojimo. Prekrštene ruke preko grudi često su smatrane odbrambenim stavom, ali novija istraživanja govore da to nije uvijek tako. Nekad prekržiene ruke znače samo da je osobi hladno, pa se na taj način želi zagrijati.

Amblemi

Amblemi su posebna vrsta kretnji s kulturalno određenim značenjem. To su fiksirane, kulturalno naučene i definirane geste. Amblemi imaju dobro poznato značenje unutar određene kulture, ali među kulturama mogu izazvati nesporazum. Navest ću nekoliko primjera.



U Evropi i Sjevernoj Americi ovaj gest rukom podrazumijeva da je sve ok, odnosno da je sve uredu. Na Mediteranu, u Brazilu i Turskoj ovaj gest predstavlja uvredu. Pripadnici ovih naroda smatraju da ste im ovim znakom poručili da mislite da su oni homoseksualci. U Tunisu, Belgiji i Francuskoj ovaj gest predstavlja nulu, ništa, dok u Japanu ovaj gest predstavlja kovanicu, novac.



Ovaj gest u Evropi predstavlja broj jedan. Ako ovaj gest pokažete u Australiji, uvrijedit ćete lokalno stanovništvo jer će oni misliti da ste im rekli da su kreteni. U svijetu ovaj gest znači da je sve ok, da je sve dobro. U zavisnosti od konteksta može predstavljati i nešto drugo. Npr. ako stojite na autoputu i pokazali ste ovaj gest, znači da želite da vam stane auto i poveze vas dalje do odredišta.



Ako ovaj znak pokažete u Grčkoj, Grci će biti uvrijeđeni jer ste im rekli da se sklone. U Japanu ovaj gest označava jedinicu ili čovjeka. Ako ovaj znak pokažete na Malti, na Novom Zelandu ili u Australiji, uvrijedit ćete lokalno stanovništvo jer ćete im poručiti da se nose. U Sjedinjenim Američkim Državama ovaj gest označava broj dva. U Njemačkoj ovaj gest označava pobjedu, dok u Francuskoj označava mir.

Ples kao izraz neverbalne komunikacije u svijetu

U svijetu postoji mnogo vrsta plesa kojima se nešto želi postići. To može biti prizivanje kiše, zavođenje ili nešto drugo. Ovo bi mogao biti amblem jer je poznat samo u određenoj kulturi, te ga samo pripadnici te kulture mogu razumjeti na pravi način.



U Indoneziji se ljudi bičuju ukoliko im duži vremenski period ne pada kiša. Neki od njih se pri tome smiju i plešu. Ritual je poznat kao ujugan. Pod nadzorom sudija, dvojica bičuju jedan drugog po pet puta, izbjegavajući područje ispod stomaka i područje vrata. Krv koja poteče nakon udara bičem smatra se znakom da je njihova želja za kišom uslišana. Običaj se nekada održavao jednom godišnje, ali danas se održava samo za vrijeme sušne sezone, kada ljudi bukvalno vape za kišom.

Ilustratori

Ilustratori su geste koje koristimo kako bi ilustrirali ili pojasnili verbalnu poruku i nemaju značenja ako ih se koristi samostalno.

Dogovorena gestikulacija

Baš kao što postoje amblemi, tako postoji i neka općeprihvaćena, dogovorena gestikulacija. Ovo podrazumijeva da su se ljudi morali dogovoriti oko nekih pravila gestikuliranja jer ta pravila koristi više ljudi. To su, npr. Znakovi koje koriste policajci u saobraćaju, gestovi koji se koriste u sportovima, te neka gestikulacija koja je postala općeprihvaćena.



Ruka podignuta vertikalno sa otvorenom šakom znači obavezno zaustavljanje za sva vozila.



Ovo je u svijetu prihvaćena oznaka koja obilježava muzički pravac rock and roll.



Aplauz označava da nas je nešto oduševilo, dajemo svoje odobravanje, mada u posljednje vrijeme aplauz se često koristi u sarkastične svrhe.



Ovaj gest označava u sportu time-out, što znači da jedna strana želi pauzu.

Odnos neverbalne i verbalne komunikacije

Postavlja se pitanje da li neverbalna komunikacija uvijek prati verbalnu. Odgovor na ovo pitanje nije jedinstven, i ovisi o situaciji. Uzet ću primjer proslave godišnjice ljubavne veze među partnerima.

Muškarac je ženi kupio nešto za šta je mislio da će joj se svidjeti, a ona se kad je vidjela poklon nasmiješila na silu, rekla mu da joj je poklon divan, te naglo skrenula s teme, pokušavajući ne odati svoje nedivljenje spram poklona. Ovdje neverbalna komunikacija ne prati verbalnu, jer ona je svojim lažnim osmijehom i naglim skretanjem s teme pokušava da ne oda svoj pravi stav.

Ako nas zaustavi prolaznik na ulici i pita za neku ulicu, mi ćemo mu odgovoriti što preciznije moguće, objašnjavati da li se ta ulica nalazi lijevo ili desno, te sve to popratiti gestovima rukama pokazujući na smjer ulice za koju je pitao. U ovom slučaju neverbalna komunikacija nesvjesno prati verbalnu.

Ako nas neko pita da li ćemo u subotu izaći napolje (a hoćemo), postoji vjerovatnoća da ćemo samo kimnuti glavom u potvrdnom smislu, ne koristeći riječi uopće. U ovom slučaju neverbalna gestikulacija totalno zamjenjuje verbalnu.

Zanimljivo je to da je gestikulacija kod ljudi toliko zastupljena da čak i kad razgovaraju telefonom imaju određenu nesvjesnu gestikulaciju.

Zaključak

U radu je objašnjen pojam komunikacije uopće i pojam neverbalne komunikacije. Objasnjeno je kakva se gestikulacija koristi s obzirom na udaljenost i položaj tijela, te kako, kada i s kim se koristi tjelesni kontakt. Udaljenost tijela je podijeljena na intimnu, osobnu, socijalnu i javnu zonu. O gestovima je bilo najviše riječi, te je izvršena podjela istih na nesvjesne gestove (gestovi koji označavaju dosadu i nezainteresovanost, gestovi koji označavaju samouvjerenost i nadmoć, gestovi koji označavaju simpatiju i zaljubljenost, gestovi koji označavaju zabrinutost i strah, gestovi koji označavaju da osoba laže, gestovi koji označavaju zainteresovanost i otvorenost), dogovorene gestove, ambleme i ilustratore. O svakom od ovih navedenih gestova je rečeno više, i praćeni su adekvatnim primjerima. Rečeno je nešto i o odnosu verbalne i neverbalne komunikacije, pa se došlo do zaključka se verbalna i neverbalna komunikacija nekada dopunjuju, nekad su u protivriječnosti, a nekad neverbalna komunikacija može u potpunosti zamijeniti verbalnu.

Važno je pratiti govor svog tijela i u nekim situacijama ga pokušati kontrolisati (ne smijemo dozvoliti da se na poslovnim sastancima ili intervjuima ponašamo kao da nam je dosadno). Gestikulacija rukama je poželjna, ali u umjerenosti. Ako osobe pretjerano gestikuliraju, šalju poruku da su nervozne ili ljutite.

Literatura

- <http://astro-portal.hr/neverbalna-komunikacija-i-govor-tela/8572> (21.1.2014. u 21:00h)
- <http://psiholeta.blogspot.com/2012/03/komunikacija.html> (26. 1.2014. u 18:12h)
- <https://www.facebook.com/notes/gestikulacija-i-karakter-govor-tela/govor-tela-dodir/156197691092992> (3.2.2014. u 21:41h)
- <https://www.facebook.com/notes/gestikulacija-i-karakter-govor-tela/sve-tajne-govora-tela/206098169436277> (17.2. 2014. u 22:01h)

<http://www.sensaklub.hr/clanci/lifecoach/najcesce-poruke-govora-tijela> (20.2.2014. u 22.05h)

<http://saobracajnasekcija.blogspot.com/2013/05/znakovi-ovlascenih-lica.html> (26. 2. 2014. u 15.32h)

<http://www.avaz.ba/galerije/foto/bicuju-se-kako-bi-dozvali-kisu> (26.2.2014. u 18:56h)

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Mensura Sejdić

Mirela Bašić, prof.
Zenica, BiH
mirella.basic@hotmail.com

ZNAČAJ OPORUKE/TESTAMENTA GOSTA RADINA (PREGLED TUMAČENJA RIJEČI MRSNI LJUDI)

Sažetak

Jedan od najznačajnijih dokumenata bosanske srednovjekovne pismenosti, koji je ujedno i svjedočanstvo o organizaciji Crkve bosanske kao i hijerarhiji njenih pripadnika, jeste Oporuka/Testament gosta Radina. O značaju dokumenta govori i sama činjenica da je od prvog objavljivanja 1911. godine, od strane Ćire Truhelke, do danas bio predmet čestih obrada i publikacija. Sve to ukazuje da je Testament gosta Radina zanimljiv istraživačima kako sa jezičkog, tako i sa sociološkog i dogmatskog aspekta. Glavna okosnica rada jeste, upravo, sagledavanje Testamenta gosta Radina sa jezičkog aspekta, uključujući svakako prevod dokumenta, te njegovu leksičku i sintaksičku razinu. Rad će se osvrnuti i na sagledavanje svih bitnih termina Testamena, a posebna pažnja će biti usmjerena na riječ "mrsni" ljudi oko kojih se godinama vodi niz rasprava. Raznorazna nagađanja o tome da li se spomenuta riječ u faksimilu odnosi na mirske, mrsne ili mrske ljude uveliko doprinosi promjeni hijerarhije odnosa unutar Crkve bosanske. Dok su neki smatrali da se "mrsni" ljudi odnose na (vjernike) pripadnike Crkve bosanske, drugi su smatrali da su to ipak bile samo pristaše Crkve bosanske, ali da još nisu konačno ušli u sljedbu. Na osnovu toga vidimo koliko jačinu ima jedna riječ, koja pogrešno tumačena, može sa sobom nositi niz posljedica za shvatanje odnosa od bitne važnosti. Rad će, tako, nakon što ponudi pregled svih značajnih tumačenja i rasvijetljena značenja riječi "mrsni" ljudi, donijeti svoj zaključak, popraćen valjanom argumentacijom i osvrtom na faksimil Testamenta gosta Radina.

Ključne riječi: *gost Radin, mrsni ljudi, Crkva bosanska*

THE SIGNIFICANCE OF GUEST RADINS TESTAMENT

Abstract

One of the most significant documents of the Bosnian medieval literacy, which is also a testimony to the organization of the Bosnian Church and the hierarchy of its members, is The testament of guest Radin. The significance of the document is shown the fact that since its first release 1911 by Ćiro Truhelka and until now it has been the subject of frequent adaptations and publications. All this indicates that The testament of guest Radin is interesting to the researchers from language aspect as well as the sociological and dogmatic aspects. The backbone of this paper is, actually, consideration of The testament of guest Radin from linguistic aspects, its lexical and syntactic level and including of course the translation of the document. The paper will also address to the consideration of all relevant terms in testament and special attention will be focused on the word „mrsni" people around which run a numerous debates. All sorts of speculation about whether the word mentioned in facsimile refers to the mirske, mrsne or mrske people greatly contributes to changing the hierarchy of relations within the Bosnian Church. While some suggest that the "mrsni" people refer to (believers) members of the Bosnian Church, others suggest that those were only supporters of the Bosnian Church that have not yet been finally entered the service. Based on this we see power of one word, if misinterpreted, can carry a range of consequences for the understanding of the relations of essential importance. The paper will, therefore, after reviewing of all relevant interpretations and meanings of word "mrsni" , reach the conclusion, accompanied by a valid argument which reviews facsimile of The testament of guest Radin.

Za stvaranje što jasnije predstave o Bosanskoj crkvi iznimno su važne bosanske povelje, epitafi na stećcima, vjerski rukopisi – evanđelja, ali također i raznorazne oporuke, odnosno testamenti. Zasigurno jedan od najznačajnijih dokumenata bosanske srednovjekovne pismenosti, koji je ujedno i svjedočanstvo o organizaciji Crkve bosanske kao i hijerarhiji njenih pripadnika, jeste Oporuka/Testament gosta Radina. O značaju dokumenta govori i sama činjenica da je od prvog objavljivanja 1911. godine, od strane Ćire Truhelke, do danas bio predmet čestih obrada i publikacija. Sve to ukazuje da je Testament gosta Radina zanimljiv istraživačima kako sa jezičkog, tako i sa sociološkog i dogmatskog aspekta. Glavna okosnica rada jeste, upravo, sagledavanje Testamenta gosta Radina, sa posebnim osvrtom na tumačenje značenja riječi “mrsni” ljudi oko kojih se godinama vodi niz rasprava. Raznorazna nagađanja o tome da li se spomenuta riječ u faksimilu odnosi na *mirske ili mrsne ili čak mrske* ljude uveliko doprinosi promjeni hijerarhije odnosa unutar Crkve bosanske. Dok su neki smatrali da se “mrsni” ljudi odnose na (vjernike) pripadnike Crkve bosanske, drugi su smatrali da su to ipak bile samo pristaše Crkve bosanske, ali da još nisu konačno ušli u sljedbu. Na osnovu toga vidimo koliku jačinu ima jedna riječ, koja pogrešno tumačena, može sa sobom nositi niz posljedica za shvatanje odnosa od bitne važnosti. Rad će, tako, nakon što ponudi pregled svih značajnijih tumačenja i rasvijetljena značenja riječi “mrsni” ljudi, donijeti svoj zaključak, nastao kroz dijaloge sa ostalim razmatranjima i sa osvrtom na faksimil Testamenta gosta Radina.

Prije nego se osvrnemo na razriješavanje hijerarhije Crkve bosanske i njenih sljedbenika potrebno se upoznati sa porijeklom i funkcijom gosta Radina. Prema podacima koji su dostupni karijera Radina Butkovića se može pratiti od vremena kada je nastupao kao *krstjanin*, zatim kao *starac*, da bi u konačnici, tokom posljednjih dvadeset godina života, nosio čin *gosta*. Solovjev u svom pregledu pod nazivom *Gost Radin i njegov testament* ističe kako je gost Radin spadao u red izabranih krstjana. Prvi spomen gosta Radin se datira u 1422. godinu u Dubrovniku, jer ga je tu poslao vojvoda Radoslav Pavlović kao svog slugu Radina krstjanina, kako bi vršio pregovore sa dubrovačkom vlastelom o prodaji Konavli. Godine 1423. ponovno dolazi u Dubrovnik, ali ovaj put kao poklisar u društvu krstjanina Tumarka i dva humska kneza da okonča tu prodaju i pri tome primi povelju kojom su Dubrovčani dodijelili Radoslavu svoje plemstvo. Kako Ćiro Truhelka ističe u povelji se titule krstjana se stavljaju ispred titula knezova, što je jedan od dokaza koliko je u to vrijeme patarenska hijerhija prednjačila svjetskoj Također Ćiro T. ističe da zakletvi nad poveljom nije pristupio Radin jer je patarenima zakletva bila zabranjena¹. Kako se navodi, to je jedna od razlika između vjernika koji mogu da griješe i, na drugoj strani, savršenih krstjana. Prilikom te posjete krstjanin Radin biva darivan od dubrovačke vlastele sa 15 lakata finog firentinskog sukna.

Nakon devet godina, tačnije 1432. godine Radin ponovno dolazi kao poklisar da vodi dogovore, te i tada biva darivan od strane Dubrovnika sa 30 dukata. Iz tog perioda postoje spisi u kojima je moguće naći njegovo ime u Dubrovniku. Kako Pejo Ćošković navodi Radin je postao gostom *vjerovatno 1447. godine, jer su ga Dubrovčani svojim poslanicama od*

¹ Truhelka Ć., *Testament gosta Radina*, str. 359.

8.marta 1447. godine nazvali staraz gost, što pokazuje da nisu bili sigurno je li u međuvremenu došlo do njegova promaknuća.² Kako Solovjev opet navodi Radin je od godine 1437. **starac** i sve češće posjećuje Dubrovnik kao poslanik novog gospodarstva, vojvode Stefana Kosače³. S obzirom da je tada imao pristup velikoj količini dukata Radin postaje gramziv i željan zlata. Dubrovčani su mu nudili dukate kako bi vršio utjecaj na vojvodu i kako bi što bolje zastupa interese Dubrovnika u međunarodnim pregovorima. Potom odlazi u Dubrovnik u pratnji dva humska kneza, te zahtjeva u ime vojvode da se u Konavljje ne primi nikakav iseljenik iz Trebinja i Dračevica.

Kao **gost** Radin se pominje 1450., opet kao hercegov poklisar, u jednom dokumentu koji je pisan dubrovačkim poklisarima: Marinu Gjorgiću i Nikoli Gunduliću.⁴ Ovo poslanstvo je trebalo ublažiti hercega, jer je bio neprijateljski nastrojen, te samim tim uveliko ošteti dubrovački promet i trgovinu, jer je svom stanovništvu zabranio da kupuju neke od dubrovačkih proizvoda. Pored toga, nad Dubrovčanima se također vršilo javno nasilje: otimala im se roba, srebro, vosak, te olovo. Traživši od Dubrovnika da mu vrate 4000 dukata koje je potrošio jer je tursku vojsku odvratio od napada na njih, kod Dubrovčana ovaj postupak Stjepana izaziva veliko ogorčenje. Tu na scenu stupa gost Radin, jer je upravo on bio pogodna ličnost za pregovore sa hercegom, koju su željeli sprovesti spomenuti poklisari. To nije imali velikog uspjeha, pa čak herceg napade na Konavljje i osvoji ga, a onda Dubrovnik ponovno posla poklisare da javno govore sa hercegom, a tajno sa Radinom gostom i hercegovim sinom vojvodom Vladisavom. Ne zna se tačno šta je Radin učinio ali je rezultat bio takav da je žena hercegovica pobjegla sa kćerkom u Dubrovnik, a sin Vladisav se podigao protiv hercega i sklopio savez sa Dubrovnikom, kome se poslije pridružio i hercegov zet, bosanski kralj Toma. Zanimljivo je istaći da u pismu koje je herceg pisao svojoj ženi ističe koliko poštuje gosta Radina, iz čega se da zaključiti da bez obzira na Radinova tajna pregovaranja sa Dubrovnikom, nije izgubio povjerenje svog hercega. Nakon dugih pregovora, u kojima je Radin bio posrednik sklopljen je mir između hercega i Dubrovčana, te Radin biva darovan sa 100 perpera. Gost Radin je imao mnogo koristi od svojih tajnih pregovora sa Dubrovnikom, među kojima je svakako bilo obećanje da u Dubrovniku ima vječno sklonište, te da su mu spremni dati kuću i namirnice za život, besplatan prevoz, a da uz sve to može mirno njegovati svoju vjeru.

Kako Ćiro Truhelka ističe, zadnji put je naišao na gosta Radina u diplomatskoj misiji sa Radičem Ružicom, kao poklisara hercegovica u Dubrovniku 1456. godine, te im je dubrovačko vijeće tom prilikom poklonilo po 200 perpera, a kancelaru Božidaru 30 perpera.⁵

Kada je herceg Stjepan pisao oporuku, tu je bio uz metropolitana i gost Radin, po čemu se još jednom potvrđuje koliko je Radin sačuvao kod hercega svoj ugled. Nakon smrti hercegovice, gost Radin se preselio u Dubrovnik u kuću, koju mu je općina poklonila. Upravo tu je

² Čošković, P., *Crkva bosanska u XV. stoljeću*, Institut za historiju, Sarajevo, 2005. godina, str. 317.

³ http://hr.wikipedia.org/wiki/Stjepan_Vuk%C4%8Di%C4%87_Kosa%C4%8Da (pogledano: 04.02.2014. godine)

⁴ Truhelka, Ć. *Testament gosta Radina*, str. 360.

⁵ Truhelka, Ć., *Testament gosta Radina*, str. 364.

5. januara 1466. godine napisao svoju oporuku, koja je do današnjih dana bila predmetom velikog broja radova. Iz oporuke je vidljivo da je Radin raspolagao velikom imovinom, a također na marginalnoj bilješci stoji da je Radin umro tu godine 1467. Glavni nasljednik Radinovog nepokretnog imetka je bio njegov nećak Vladisav. Od izuzetne je važnosti istaći činjenicu dvostruke ličnosti Radina, koji kao nosilac titule gosta i predstavnik patarena nije ni u kom slučaju trebao uživati u ovolikom bogatstvu, koje se spominje u testament, već je trebao biti odan "apostolskom siromaštvu". Kako se u testamentu u navodi, gost Radin je posjedovao oko 5640 dukata u gotovini. S obzirom na to gost Radin je bio najbogatiji čovjek u to doba u Bosni.

Gost Radin je, kako se iz uvoda vidi, već prije načinio jedan testament, od koga je jedan primjer pisan rukom Dubrovčanina Tadioka Marojevića, te je bio pohranjen u dubrovačkoj notariji, a drugi je bio kod gosta Radina. Iz oporuke jasno se vidi važan dio djelatnosti gosta Radina, koji je pored toga što je obavljao različite diplomatske i druge poslove na drugoj stranio bio jedan od najvažnijih hercegovih ljudi i kao takav sudjelovao je u vrlo važnim i osjetljivim poslovima, koji su se prije svega ticali hercegova odnosa sa Dubrovčanima. Međutim ono što je upitno jeste svakako njegova služba kao člana crkve Bosanske. Na osnovu mnogih razmatranja jasno je da postoje razilaženja kada je u pitanju tumačenje same službe gosta u okviru hijerarhije crkve bosanske, ali je jedno sigurno (na osnovu dostupnih dokumenata iz tog perioda): to je bila titula koja se nalazila iznad titule staraca i imali su zadatak da se brinu o određenim redovničkim zajednicama. Kako je vidljivo iz Testamenta gosta Radina bavili su se i administrativnim i diplomatskim poslovima. Ukoliko slijedimo neka od mišljenja historičara imamo podatak da gosti nisu mogli da se žene, iako se i u tom pogledu neki od njih razilaze. Međutim, kako je rad svojom tematikom usmjeren više ka razriješavanju značenja riječi *mrsni ljudi*, ne nudi detaljnije sagledavanje titule *gosta*.

Kako je već naglašeno u uvodnom dijelu, iz Radinove oporuke saznajemo mnogo o strukturi i hijerarhiji Crkve bosanske. Svi članovi Crkve bosanske (kako Ćiro Truhelka ističe) dijele se na dvije grupe:

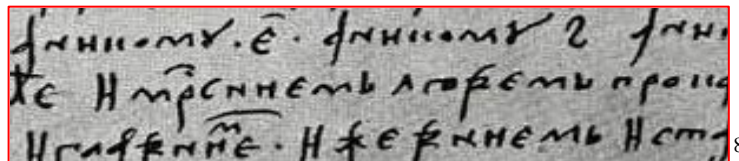
1. Mrsni ljudi (*credentes*), koji su činili brojniju skupinu (ne poste, mogu da se zaklinju i da se žene)
2. Pravi krstjani i krstjanice, tj. redovnici (*regulantes*), koji su činili manju skupinu- oni grijeha ne ljube, vrše sve propise patarenskog učenja, ne žene se i ne udaju se, te svakako ne polažu zakletvu. Oni su prave vjere apostolske.

Iz ove skupine izdvajali su se svi članovi crkvene hijerarhije, a to su: Strojnici ili poglaviti krstjani – nositelji različitih službi.

Iz skupine strojnika proizilazili su dvije vrste dostojanstvenika, niži u hijerarhiji, a to su: Starci, i viši Gosti. Na čelu crkve nalazio se Djed ili Did u funkciji biskupa.⁶

⁶ Bitno je istaći da neki latinski spisi iz srednjeg vijeka djedu Crkve bosanske dodjeljuju ulogu katarskog pape. Djedu su pomagali gosti i starci. Jedni i drugi su se zvali zajedničkim imenom "strojnici". Hijerarhija Crkve bosanske u mnogome odgovara stepenovanju crkvenih službenika kakvi su tada bili u katarskom crkvama u Italiji i Francuskoj. Duhovna služba strojnika, gosta i starca, još uvijek predstavlja veliku nepoznanicu i dalje je

Najjednostavniju podjelu onih, koje Radin zadužuje u testamentu, izvršio je upravo Truhelka, te je ukazao na samo dvije grupe ljudi: mrsni i krstjani (**krštenieh' i mr'snieh**), a prema njegovom tumačenju to su vjernici i laici. Jagić je poslije njega ukazao i na **krstjane ili krstjanice, koji grijeha ne ljube**, te je pojasnio kako se tu sigurno radi o onima koji se nisu ženili i koji su postili, mada nije mogao pojasniti o čemu se radi kako su u pitanju spomenuti **pravijem krstijanom - kmetom i pravijem kmeticam – krstijanicam**. Glušac tako za ove kmetove nalazi prevod – seljaci, dok je *mrsne ljude* tumačio kao katoličku sirotinju u Dubrovniku. To sigurno proizilazi iz dobrih veza koje je gost Radin imao sa Dubrovčanima, koji su mu mnogo valjali, ali i on njima. Želeći im izreći zahvalnost, ali isto tako želeći spasiti svoju dušu na budućem svijetu, gost Radin zadužuje Gosta Radina Seoničanina da im to razdjeli. Barada ipak misli da možda umjesto pridjeva *mrsni* ljudi treba da stoji *mirski tj. svjetovni ljudi*, te ističe da su to oni koji uopće ne pripadaju crkvi bosanskoj već neki drugi svjetovni, tj. obični vjernici koji se nisu zakleli na post za razliku od redovnika. Prema Baradi oni su vjeru praktikovali izvan okvira zaređenja. S tim mišljenjem se slaže i Maja Miletić, kao i Pejo Čošković⁷, koji ističe da za mrsne ljude danas prevlada mišljenje da bi ispravan naziv glasio *mirski* ljudi. Postavlja se pitanje kako su oni to mogli zaključiti kada u faksimilu stoji oblik *mrsniem*. Postoji mogućnost da uopće pred sobom nisu imali faksimil i da su bez ikakvog provjeravanja istinosti donijeli zaključak. Za Maju Miletić mrsni ljudi su ustvari svjetovni ljudi koji nikako nisu morali vršiti obaveze koje je Crkva bosanska proklamovala.



Barada je također slijedio Truhelkinu podjelu na mrsne ljude i krstjane, mada je još obratio pozornost na kmete-kmetice, koje po njemu predstavljaju ljude kmetskog staleža in a “dobre mužje” kao plemiće. Nije uopće ukazao na grupu *krst'jana i krst'janica koi grèha ne ljube*.⁹

Šidak ukazuje na jednu zanimljivu činjenicu, a to jeste da gost Radin u svojoj oporuci od nećaka traži da daruje i bijednike i među mrsnim ljudima, od kojih ne traži da upućuju molitve za njegovu dušu. Podjelu Radinovog imetka Šidak predočava na sljedeći način:

1. s pravom dušom i z dobrijem načinom zakona)

krštenijem su prave vere apostolske

a) pravijem krstjanom kmetem a pravem kmeticam krstjanicam... a navlašno da se toi

1. vjernici Crkve bosanske (našeg

a) seljaci osobito stariji

predmet istraživanja. Zna se da je Crkva imala odjednom i po nekoliko gosta i staraca i da su gosti, na hijerarhijskoj ljestvici bili ispred staraca. Čini se da su gosti, pomagali djedu (biskupu) u propovijedanju i upravljanju crkvenim zajednicama. U oporuci gosta Radina piše da je Crkva bosanska u isto vrijeme imala četiri živa gosta, što je s obzirom na prostor koji je pokrivala i broj krstjana bilo opravdana.

⁷ Čošković, P., *Crkva bosanska u XV. stoljeću*, Institut za istoriju, Sarajevo, str. 444.

⁸ Pisar faksimila je Marinko Cvjetković, kancelarija dubrovačka

⁹ Barada, M., Šidakov problem „bosanske crkve“, *Nastavni vjesnik*, Zagreb, 1940-41. str. 398-411.

deli starijem kmetem i kmeticam

b) takođe tko bi bil(i) ubozi dobri mužje
od koje du godie vrste

c) ili krstjane i krstjanice, koi greha ne ljube

2. kako koga vidi i zna od našega zakona ili
slepa ili hroma ili mlobna ili uboga

II također i mrsnijem ljudem- prokaženijem
i slepijem i hromem i gladnijem

i žednijem starcem i staricam:

III trista dukat u oblast i razgledbu kneza

ništetnijem i ubozijem, slepijem i hromijem,
sirotam (i) udovicam. ¹⁰

b) siromašni plemići

c) redovnici

2. uopće svaki vjernik Crkve bosanske
kome je to potrebno

II katolici u Bosni i Humu

III sirotinja u Dubrovniku

Glušac, fra Leo Petrović¹¹ i Šidak ukazuju da su mrsni ljudi ustvari inovjerci, tj, katolici u Bosni i Humu, tačnije kako Glušac navodi to je sirotinjski dio stanovništva. Ukoliko se razmotri testament uistinu se ukazuje da negdje među posljednjima koje oporuka obuhvata jesu mrsni ljudi, te bi bilo sasvim logično da ukoliko su oni vjernici ili dio crkve da su svrstani u prve redove, ili čak među vjernicima, naprotiv oni su istaknuti uz slijepu hrome i gladne, te posebno nakon spomena vjernika. Šidak se opet ne slaže s tim da su mrsni ljudi sirotinja, jer je sirotinja obuhvaćena brojem III, već da su to katolici iz Bosne i Huma. Petrović je istakao još i to da se mrsni ljudi ni po kojoj osnovi ne mogu dovesti u vezu sa Crkvom bosanskom.

Sasvim je sigurno da se mrsni ljudi, gledajući tekst testamenta gosta Radina, trebaju razlikovati po svojim duhovnim odlikama i ne/službi Crkvi bosanskoj u odnosu na one, koji su prave vjere apostolske (a tu su krstjani i krstjanice- čija molitva Radinu mnogo znači, što bi dovelo do zaključka da su bili u redu onih koji su vršili sve svoje obaveze prema Crkvi bosanskoj). S obzirom da gost Radin navodi prvenstveno one koji su prave vjere apostolske, zatim prave krstjane i krstjanice, zatim obične ljude "našega zakona", onda možemo pretpostaviti da su mrsni ljudi s razlogom istaknuti i da ne pripadaju ni jednoj od ovih grupacija. Tome naročito doprinosi podatak da se i u redu mrsnih ljudi nalaze oni koji su slijepi, hromi i slično, baš kao što te ljude navodi i kod onih "našeg zakona". Kada je u pitanju spomen "naš zakon" u testamentu, postoji razlog zašto Šidak ukazuje da se mrsni ljudi odnose na one koji žive u Humu i Bosni i koji su u odnosu na Crkvu bosansku katolici, jer mrsni ljudi nisu prema testamentu dio tog zakona. Međutim, Šidak nema jako uporište za to, pa sve ostaje samo na pretpostavci, pa je onda moguće mrsne ljude shvatiti i kao svo ostalo stanovništvo Dubrovnika (ili mjesta gdje je Radin živio posljednje godine svog života), te je na neki način htio iskupiti svoju dušu, ali se ujedno odužiti Dubrovniku i Dubrovčanima za miran život na tom području.

¹⁰ Šidak, J. *Studije o crkvi bosanskoj i bogumilstvu*, str. 164.

¹¹ Petrović, *Oporuka Radina Butkovića*, Napredak, hrvatski narodni kalendar, XXXIV (1944), Sarajevo 1943, str. 48-62.

Dominik Mandić se nikako ne slaže sa tim da su mrsni ljudi *credentes*, nego ih smatra inovjercima.¹² Dragutin Kniewald je opet ukazao na to da su krstjani savršeni vjernici, oni koji su primili dualističko duhovno krštenje, dok su za njega mrsni ljudi obični vjernici te iste crkve ali koji još uvijek nisu u potpunosti primili to “krštenje”.¹³ Međutim ova konstatacija bi se morala uzeti kao netačna jer je Dragutin previdio da se milostinja treba dijeliti ljudima “našeg zakona” i onima koji pripadaju redovima Dubrovčana, te da su za to bila zadužena dva dubrovačka vlastelina. Solovjev je ipak zagovarao svoje mišljenje: podijelio je one, koji se po volji gosta Radina, trebaju moliti za njegovu dušu u dvije skupine:

1. *pravim krstjanima kmetem i pravim kmeticam, prave vere apostolske i ubogim, slepim ili hromim od našeg zakona – po 3, 5, 6, 7 ili 8 perpera,*

2. *također i mrsnim ljudem (bolesnim, slepim, hromim, gladnim i žednim i starcem i staricama) ima da podeli isto gost Radin Seoničanin na velike blage dane – nije naznačeno koliko ima da podeli svakome.*¹⁴

Solovjev tako ukazuje da je Radin S. trebao dijeliti milotinju pravim krstjanima i mrsnim ljudima, dok dubrovačka vlastela treba da dijeli milotinju dubrovačkoj, katoličkoj sirotinji. Za njega mrsni ljudi su bili oni koji ne mogu da se žene, koji ne poste, niti mogu da se zaklinju. I ta podjela na krstjane i mrsne ljude za Solovjeva je od velike važnosti za prikaz pristalica Crkve bosanske. Samim tim, za njega, mrsni (grešni, obični) ljudi također potpadaju u okrilje Crkve bosanske.

Bitno je napomenuti da je postojalo pokušaja da se ponudi novo rješenje za oblik mrsni ljudi, pa su Yvonne Burns i M. Lambert ponudili novo, ali zasigurno pogrešno čitanje izraza *mrsniem* (kako je navedeno u faksimilu) u Testamentu gosta Radina. Oni ukazuju da bi to trebalo glasiti *mrski ljudi*, što su pokušali dokazati grafijom slova na priloženom faksimilu. Autor Lambert je poslije promijenio svoje mišljenje.¹⁵

Među posljednim osvrtima na značenje riječi mrsni ljudi je svakako onaj koji je ponudio Pejo Ćošković u svojoj knjizi “Crkva bosanska u XV. stoljeću”, gdje ističe, sa izuzetnom sigurnošću, da se radi ipak o mirskim a ne mrsnim ljudima: *...gost Radin Deoničanin je trebao prvih 300 dukata razdijeliti ‘krštenima koji su prave vjere apostolske, pravim krstjanima i pravim krstjanicama’ i onima koje naziva ‘mirskim ljudima (dugo se čitalo ‘mrsni ljudi’).*¹⁶ Zanimljivo je kako Ćošković ni na jednom mjestu ne objašnjava razloge zašto je toliko siguran da se ipak radi o obliku mirski ljudi, a ne mrsni ljudi. Vjerovatno je želio pokazati kako bi taj oblik više odgovarao prevodu *svjetovni ljudi*, pošto u ruskom i slavenskom ta riječ znači svijet. Ćošković također ukazuje da su *mirski* ljudi oni koji pripadaju širokom krugu vjernika, a da se pod tim izrazom dugo mislilo na pripadnike Katoličke crkve.¹⁷

¹² Mandić, D., *Bogomilska crkva bosanskih krstjana*, Chicago, 1962, str. 80.

¹³ Kniewald, D., *Hierarchie und Kultus bosnischer Christen*, Quaderno, Roma, 1964. str. 579-606.

¹⁴ Solovjev, A. *Gost Radin i njegov testament*, Mandićev zbornik, Rim, 1965, str. 315.

¹⁵ Lambert, M. *Medieval heresy*, London, 1977.

¹⁶ Ćošković, P., *Crkva bosanska u XV. vijeku*, Institut za istoriju, Sarajevo, 2005. godina, str. 220.

¹⁷ Isto, str. 223.

Navedeni podaci u Testamentu gosta Radina otvaraju niz pitanja bez odgovara, a tiču se položaja redovnika u svojoj sljedbi i odnosa članova crkvene hijerarhije, pa i vjernika u cjelini, prema njima i njihovu uzdržavanju. Rad uveliko podržava mišljenje onih koji smatraju da se oblik mrsni ljudi ne odnosi na pripadnike Crkve bosanske. Mrsni ljudi ne spadaju, po Testamentu gosta Radina, u ljude “našeg zakona”, jer ih ne bi u suprotnom naveo nakon spomena ljudi koji jesu “našeg zakona”. Također mrsni ljudi ne spadaju u one *kako koga vidi i zna od našega zakona* (da se dijeli milostinja svim pripadnicima Crkve bosanske), jer ih gost Radin ne bi opet svrstao u novu kategoriju jer bi bili obuhvaćeni ovom. Ukoliko pretpostavimo da se mrsni ljudi odnose na one koji nisu morali biti savršeni u izvršavanju svojih dužnosti, te su bili skloni grijesima, tj. da se radi se o običnim vjernicima zašto bi onda gost Radin njih svrstao u zasebnu kategoriju kad je prije njih napomenuo da se milostinja podijeli svim ljudima koji su pristalice Crkve bosanske, tu bi onda spadali i mrsni ljudi. Prema tome, ostaje samo opcija da su mrsni ljudi mogli biti obični, svjetovni ljudi koji su tu živjeli, a kojima je trebala milostinja, i koji nisu bili ni dio redovnika Crkve bosanske, niti dio pristalica (obični vjernici) Crkve bosanske, već su mogli biti stanovnici Dubrovnika koji su bili katolici. Ovim stavom se ruši jedna od najčešćih podjela pripadnika crkve bosanske na *krstijane* (savršeni vjernici) i *mrsne* ljude (kao pristalice Crkve bosanske, koji ne poste, koji mogu da se žene i da griješe), jer sada se značenje riječi *mrsni ljudi* odnose na sve svjetovne ljude, na one *Druge*, koji nisu pod okriljem Crkve bosanske, na sve one koji nisu dio njenog učenja, ma koje vjere bili. Ukoliko se tome ispriječi pitanje zašto se mrsnim ljudima trebala dijeliti milostinja na velike blage dane, može se pretpostaviti da je to sve proizišlo iz Radinove potrebe da svu ostavštinu “iskoristi” za iskupljenje svoje duše i zbog vođenja života koji nikako nije trebao, a to jeste prije svega udaljavanje od apostolskog siromaštva i prikupljanju velikih količina novca, a ne iz razloga što su oni bili vjernici i pristalice Crkve bosanske.

PRILOG: TESTAMENT GOSTA RADINA

5.januara 1466

Neka je svidenje Svemogućega Gospodina Boga i u znanje samovladuštago i bogoljubimago gospodstva Dubrovačkoga: Jere, ja, Gost Radin, budući milostiju Božijom namjestan u mojoj pameti, za mene i kon mene, postavih u Kneza Tadioka Marojevića i u sinovca mu Maroja Naokovića, kako se i šta zdrži i uzdrži u zapisijeh i načinijeh, koja pisma jedna jesu u notariji gospodstva Dubrovačkoga, a druga pisma jesu u mene, u Gosta Radina, za ti, za isti poklad. Kada bi se što zgodilo mene, Gostu Radinu, smrt li, ali kojim drugim uzrokom, taj pisma ostaju i jesu otajna Bogu, koji se zdrže u imenu, u više rečenijeh pismah i poveljah, za koji poklad sada odlučih i razredih na bolji i na praviji način - nego što se i kako imenuje u prvijeh pismah. Sada, ovo i posljednje od prvijeh pismo učinismo, da združi sva ina, i po sem pismu mojem, Gosta Radina, da se hoće i ima razrediti i učiniti za moje rečeno imanje... da se svakomu mome surodniku, a ili sluzi, ali prijatelju, na punu i na tvrdo, moje razredenje: Najprvo, za moju dušu Gosta Radina, šest dukata zlatijeh da se dade na službu Božiju... Trista dukat da se imaju i hoće dat dati u ruke netja mi, Gosta Radina Seoničanina, da on to razdijeli s pravom dušom i dobrijem načinom, krštenijem, koji su prave

vjere apostolske,pravijem krstijanom - kmetom i pravijem kmeticam - krstijanicam koji da za moju dušu svaki velik' dan' i svetu nedjelju i svetu petku na zemlju koljena poklečuće govore svetu molitvu Božiju,da bi nas' izbavio Gospod' Bog' od grijehov našijeh i pomilovao na strašnom sudištu vijeku vjekoma;a navlašno da se toj dijeli starijem' kmetom i kmeticam,takoge tko bi bili ubozi dobri muž'je od' koje godije vr'ste,ili krstijane ili krstijanice,koji grijeha ne ljube,da im' ima i hoće dijeliti rečeni net mi Radin,kako koga vidi i zna od' našega zakona,ili slijepa ili hroma ili mlobna ili uboga,kako koga videći,nikomu tri perpere,a nikomu četiri,a nikomu 5,a nikomu 6,a nikomu 7,a nikomu 8. Takođe i mrsnijem ljudem - prokaženijem i slijepim i hromim i gladnijem i žednijem i starcem i staricam - da se ima i hoće davati,kako koga videće,na blage dni...

Toj sve,više pisano i imenovano,kako se i što u sem pismu zdrži...rečenomu Gostu Radinu,svrhu njegove vjere koju vjeruje i posta koji posti,da ne može ni hoće na manje donesti ni učiniti...nego razdijeliti i razrediti pravo i cijelo i istino za moju dušu,kako se i što više imenuje - ako neće biti pričešnik Božijem neposlušnikom,i ako hoće da mu je mirna i pokojna duša prid višnjijem Gospodom Bogom,i prid svetom trojicom nerazdijelimom - tijem pravo da upokoji moju dušu,koliko ushoće Gospodin Bog Svemogući. Takođere, po ti način, riječ po riječ,slovo po slovo - od tjeih je najprije šest sat dukat ostalo na ufanije Božije druga trista dukat,u oblast i razgledbu Kneza Andruška Sorkočevića i Tadioka Marojevića,da su oni počelo i svrha razrediti i razdijeliti rečeno zadužje moje,Gosta Radina,po pravom pravilu: ništetnijem i ubozijem,slijepijem i hromijem,sirotim udovicam,za sve to povje i ostavih u njih moje rečeno zadužje svrhu vjere i duše i plemenstva njih - da dijele kako koga vide... Ja,Gost Radin,ne znaje svršenja životu mojemu - kada li,gdje li,u koje li vrijeme - naredih i sredih i raspisah ostalo pravo imanje moje,sve potpuno,meni za mene,na moju volju,po svem,u svem i posve... Toj sve više pisano i imenovano,na ufanje Božije razdijelismo,da dobar način i razdjelbu čine tomuj svemu više pisani,počteni i više imenovani vlastele,Knez Andruško Sorkočević i Knez Tadioko Marojević,i š njim moja dva sinovca,Vladislav i Tvrtko.

Pisano ljet` gospodneh' na 1466 ljeto,mjeseca ženara 5 dan' u Dubrovniku.

Literatura

- Barada, M. (1941), *Osvrt na odgovor J. Šidaka*, Nastavni vjesnik, Zagreb
- Barada, M. (1940-1941), *Šidakov problem „bosanske crkve“*, Nastavni vjesnik, Zagreb
- Čošković, P.(2005), *Crkva bosanska u XV. vijeku*, Institut za istoriju, Sarajevo
- Jalimam S. (2005), *Diplomatska djelatnost gosta Radina*, Slovo Gorčina 27, Stolac
- Kniewald, D. (1964), *Hierarchie und Kultus bosnischer Christen*, Quaderno, Roma579-606.
- Lambert, M. (1977), *Medieval heresy*, London
- Mandić, D. (1962), *Bogomilska crkva bosanskih krstijana*, Chicago
- Miletić, M. (1957), *I krstijani di Bosnia alla luce dei loro monumenti di pietra*, Roma
- Petrović (1943), *Oporuka Radina Butkovića*, Napredak, hrvatski narodni kalendar, XXXIV (1944), Sarajevo
- Solovjev, A. (1965), *Gost Radin i njegov testament*, Mandićev zbornik, Rim
- Šidak, J.(1975), *Studije o crkvi bosanskoj i bogumilstvu*, Zagreb

Truhelka, Ć. (1913), *Još o Testamentu gosta Radina i patarenima*, Glasnik Zemaljskog muzeja u BiH, Sarajevo

Truhelka, Ć. (1911), *Testament gosta Radina. Prinos patarenskom pitanju*, Glasnik zemaljskog muzeja u BiH, Sarajevo

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rad

Lektor: Emina Salibašić

Ajla Abdulah, prof.
Zenica, BiH
ajlaabdulah@hotmail.com

ANALIZA VJEROVNOG PISMA KRALJICE JELENE GRUBE

Sažetak

U radu će biti govora o sadržaju i tematici posljednjeg pisma kraljice Jelene Grube upućenog dubrovačkom knezu 1399. godine i po prvi put će biti ponuđen prijevod ovog pisma. Analiza teksta pisma će biti fokusirana na strukturu i njene karakteristike u odnosu na najpoznatiju povelju Jelene Grube te će se ukazati na razlike između ova dva administrativno-pravna dokumenta. Također, bit će riječi i o jezičkoj analizi, fonološkim, morfološkim i ortografskim karakteristikama pisma.

Ključne riječi: vjerovno pismo, povelja, struktura, jezik

ANALYSIS THE LAST LETTER OF QUEEN HELEN GRUBA

Abstract

This paper will discuss the content and themes of the last letter of Queen Helen Gruba addressed to Dubrovnik Prince in 1399 and for the first time will be offered a translation of this letter. Analysis of the text of this letter will be focused on the structure and its characteristics compared with the most famous Charter of Helen Gruba and will point out the differences between these two administrative and legal documents. There will be also discussion about linguistic analysis, phonological, orthographic and morphological characteristics of this letter.

VJEROVNO PISMO JELENE GRUBE

1399, mart 5.

Jelena Gruba se, prema dosadašnjim istraživanjima historičara, smatra kraljicom srednjovjekovne Bosne od 1395-1398., udovicom njenog prethodnika u vladavini, kralja Dabiše. Aleksandra Fostikov u svom radu „Jelena Gruba, bosanska kraljica“ (Braničevski glasnik 3-4, Braničevo 2006, 29-50) navodi da se kraljica Jelena prvi put spominje 12.01.1392. godine tokom zasjedanja velikog vijeća o upućivanju ambasade u Bosnu, dakle za života kralja Dabiše, a posljednji put upravo u ovom vjerovnom pismu, o kojem će nešto više u nastavku biti rečeno. Dileme i nedoumice oko njenog identiteta zastupljene su u naučnoj literaturi isključivo zbog pojave dvojnoga imena ove kraljice. Naime, od svih sedam sačuvanih dokumenata koji su napisani tokom njene vladavine, samo u posljednjem, vjerovnom pismu ona je potpisana kao kraljica Gruba dok se u ostalim spominje kao Elena. Ove nedoumice su djelimično riješene i smatra se da je riječ o jednoj osobi, jednoj kraljici, a krucijalni dokaz tome je isti, napoznati pisar koji je pribilježio svih sedam administrativno-pravnih spisa, od kojih šest pisama i jednu povelju.

Posljednjim vjerovnim pismom¹, kraljica Jelena Gruba se prijateljski obraća knezu i općini Dubrovniku, zahvaljuje se na njegovom preuzimanju njenih zaklada i navodi da svoje

¹ **Vjerovno pismo** je srednjovjekovno akreditivno pismo. U odnosima srednjovjekovne Bosne i njenih susjeda poštivali su se određeni diplomatski običaji kojima je olakšavana saradnja i međusobna komunikacija. Jedan od takvih ustaljenih običaja bila je i mogućnost da poslanik u potpunosti zastupa određenog subjekta bez njegovog

novčane dužnosti ne želi izvršiti posredovanjem Nališka, nego u tu svrhu isključivo šalje svoga slugu Petrina i želi da se njemu predaju te zaklade.

Dubrovčani su u roku od trinaest dana odgovorili kraljici Jeleni te poručuju da su izvršili sve njene naloge i vratili zaloge, što su se sastojali od srebrenih plitica, jednog srebrenog pojasa pozlaćenog s obje strane i ukrašenog sa 22 ćupice.²

Zbog nedostatka pravih tj. u potpunosti originalnih književnih tekstova u srednjovjekovnoj Bosni, ovi dokumenti se danas posmatraju sa književnog stajališta jer ponekad u sebi kriju izvjesnu originalnost, samosvojnost u izrazu pa i time vlastiti stil. Ova grupa spomenika stare bosanske pismenosti na neki način prezentira najstarije društveno-političke prilike ovog područja i u njihovom sadržaju najčešće uočavamo ugovore koji su bosanski vladari i vlastela potpisivali sa Dubrovnikom.³

Tekst pisma

кРАЉЕВЪСТВА МН МНОГОПΟΥТЕНЪМЪ ПРѢТЕЛЕМЪ КНЕЗУ Н ВЛАСТЕЛЕМЪ Н ѠПНННН ГРАД
ДУБРОВНИКА СМРЕНО ПОЗДРАВЛЕННЕ ВЛАСТЕЛЕ НАНПРѢ БНСМО РАДН УВНДНТН ЗА ВАШЕ
ДОБРО ЗДРАВНЕ Н ДОБРО СТАННЕ А МН ХОТНННЕМЪ БОЖННМЪ ЗДРАВО СМО ДОКОЛН НАМЪ Є
ЗДРАВО ГДНЪ КРАЉ Н ВЛАСТЕЛЕ ТАКО МН Є ПОВДНАЪ ПРОТОВНСТАРЪ ЖОРЕ ДА Є ВАША
ПРѢЗАНЪ КА МНН ТОН УУНННАА КАКО ДА СТЕ УЗЕЛН МОЕ ЗАКЛАДЕ У СВОЕ РУКЕ ѠД
НАЛНШКА

НА ТОМЪ ЗАХВАЛАМО КАКО ВЛАСТЕЛЕМЪ Н ВСЕСРЪДУЕННМЪ ПРѢТЕЛЕМЪ ЕРЕ СТЕ УУНННАН
ДОБРѢ КАКО ВАМЪ ТРѢБН БЛУСТН СВОЕ ПЛЕМЪШННЕ Н ѠБНТА КОНМЪ СТЕ СЕ ѠБНТОМЪ
ѠБНТОВАЛН МОМУ ГДНУ КРАЉУ Н МЕНН Н ѠЩЕ СЕ УЗДАМЪ У ВАШУ ПРѢЗАНЪ ДА ЋЕТЕ
УНННТН ДОБРѢ Н У ВСЕМЪ К НАМЪ КАКО Н УННТЕ ВЛАСТЕЛЕ ГД БЪ ВН УНМЪ САМЪ ГОДН
БНАА ДУЖНА НАЛНШКУ ВСЕ МУ САМЪ ПАТНАА ЖУТННН ДУКАТН А ѠНО КНЕЗЪ КОН МУ
Є ДУКАТЕ ДАЉ Н БРОНАЪ Н|с-| СВОЕ РУКЕ А ОНЪ ВАМЪ ННЕЋЕ НАКО РЕЃН ТНМА ВЛАСТЕЛЕ
ѠТО ПОСАХЪ МОГА СЛУГУ ПЕТРѢНА К ВАШОН ПРѢЗНН МОЛУ ВАСЪ КАКО ВСЕСРЪДУЕНЕ
ПРѢТЕЛЕ УДАТЕ МН ТЕН МОЕ ЗАКЛАДЕ ПО ПЕТРННН КА МНН
ПНСАНО МНЕСЕЦА МАРЪТА НА •Є• ДНЪ ПО ЛНТН ГДНН •У: Т: Ѓ: Ѡ• ЛНТОѠ
КРАЛНЦА ГРУБА

prisustva. To je bilo moguće ukoliko je imao čime dokazati da ga predstavlja i zastupa njegova stajališta u pojedinim pitanjima. Vjerovnim pismom, pečatom ovjerenom izjavom subjekta da ga poslanik zastupa to je bilo lako moguće. Uz vjerovno pismo poslanik je priman u inostranstvu sa onim počastima i pozicijama koje bi primio i subjekt kojeg predstavlja. Svi poslovi koji su obavljani bili su time validni. Vjerovno pismo važilo je samo za jednu misiju poslanika i preciziralo je okvire ovlaštenja i poslove poslanika koje može uraditi. Bosanski poslanici dolazili su sa vjerovnim pismom radi podizanja tributa, radi različitih finansijskih transakcija te raznih političkih pitanja. No, bilo je situacija u kojima se prepoznaje da odnosi među susjedima nisu bili najbolji u nekim pitanjima. Kada su odnosi među susjedima bili dobri tada je subjekt u vjerovnom pismu samo navodio da: *sve što kaže poslanik moje su riječi*, a kada su odnosi poremećeni tada je subjekt zahtijevao da u odgovoru njegovom poslaniku prvo bude navedeno šta je njegov poslanik izjavio o pojedinom pitanju. Sačuvan je mali broj originalnih vjerovnih pisama bosanskih vladara i velmoža, ali sasvim dovoljno da se kaže da je diplomatska služba u srednjovjekovnoj Bosni bila na onovremenoj evropskoj razini.;

http://bs.wikipedia.org/wiki/Vjerovno_pismo

² Dizdar, M. (1969) Stari bosanski tekstovi. Sarajevo: Svjetlost

³ Kuna, H. (2009) Srednjovjekovna bosanska književnost. Sarajevo: Međunarodni Forum Bosna

Prijevod:

Mnogopštovanim prijateljima moje kraljevske visosti, knezu i vlastelinu i općini grada Dubrovnika, ponizni pozdrav. Vlastele, najprije smo radi uvidjeti (saznati, upitati) za vaše dobro zdravlje i dobro stanje. A mi, voljom Božijom, zdravo smo dokle je zdrav gospodin kralj. I, vlastele, protovestijar Žore mi je rekao da je vaša naklonost prema meni učinila da uzmete moje zaklade u svoje ruke od Nališka. Na tome zahvaljujemo kao vlastelinu i srdačnom prijatelju, jer ste učinili dobro, kako Vam i treba/dostoji, čuvati svoje plemenito porijeklo i obećanje, kojim ste se zavjetovali mome gospodaru, kralju i meni.

I još se uzdam u vašu odanost da ćete činiti dobro i u svemu prema nama, kako i činite.

Vlastelinu, Gospodin Bog vidi- u čemu god sam bila dužna, Nališku sam platila sve žutim dukatima. A eno i kneza Juraja Radivojevića, koji mu je dukate dao i izbrojao iz svoje ruke, a on će Vam to potvrditi! Zato, vlastelinu, poslah moga slugu Petrina vašoj naklonosti. Molim vas, kao srdačnog prijatelja, predajte mi te moje zaklade po Petrinu.

Pisano na 5. dan mjeseca marta ljeta Gospodnjeg 1399.

Kraljica Gruba

Kao što je već u uvodu spomenuto, za vrijeme vladavine Jelene Grube izdato je sedam dokumenata, od kojih su prevedena samo dva i to povelja Dubrovniku o ukidanju carine i Akt bosanske kraljice Jelene Grube o razrešenju računa protovistijara Žore Bokšića. Ova dva dokumenta se po formi, sadržaju i stilu izuzetno razlikuju od vjerovnog pisma iako sva tri pripadaju službenim administrativno-pravnim spisima sa minimalnom dozom literarnosti. Na samom početku pisma uviđamo tu različitost jer ono za razliku od povelja ne počinje standardnom invokacijom spominjanja Boga ili Isusa Krista da li znakom ili riječima,⁴ („U ime Oca i Sina i Svetoga Duha“)⁵ nego srdačnim pozdravljanjem primaocu pisma pa odmah primjećujemo da se granica službenosti pomjera ka drugačijem načinu obraćanja. Ovaj postupak odvajanja administracije i religijskih diskursa doprinosi uočavanju jedne od razlika između povelje i vjerovnog pisma.

U nastavku pisma saznajemo razlog obraćanja Jelene knezu dubrovačkom, međutim primjećujemo da je tekst pisma individualiziran, odnosno da se poslana poruka pomjera sa kolektivnog primaoca ka pojedincu, što nije slučaj u poveljama. U njima je prisutna tzv. promulgacija, odnosno obraćanje svima⁶, kolektivu („Neka je znano svakom čovjeku, malom i velikom...“)⁷, sa ciljem da svi saznaju njenu suštinu dok je vjerovno pismo upućeno samo knezu sa određenim zahtjevom i molbom. Kako uočavamo ovo pismo je povjerljivo i tiče se

⁴ U Srednjem veku na početku akata i pisama nalazimo obično prizivanje imena Božijeg, i to u dva oblika: invokacija znakom (invocatio simbolica) i invokacija rečima (invocatio verbalis). Vrlo često u istom aktu dolaze obe invokacije. Bosanske vlasteoske povelje imaju obično verbalnu invokaciju, istu kao i u međunarodnom ugovoru bana Kulina 1189. godine: »U ime oca i sina i svetoga duha.« Solovjev, A., *Vlasteoske povelje bosanskih vladara*. U: Nakaš, L., *Hrestomatija iz historije književnoga jezika I dio*. (173-189)

⁵ *Povelja Dubrovčanima iz 1397-Kraljica Jelena Gruba*, Matica Bosne i Hercegovine, <http://matica-bih.org/omatici/index.html>

⁶ Solovjev, A., *Vlasteoske povelje bosanskih vladara*. U: Nakaš, L., *Hrestomatija iz historije književnoga jezika I dio*. (173-189)

⁷ *Povelja Dubrovčanima iz 1397-Kraljica Jelena Gruba*, Matica Bosne i Hercegovine, <http://matica-bih.org/omatici/index.html>

samo jednog primaoca, kneza, a dijelovi hvale, zahvale i podsjećanje na zavjetovanje pisani su u cilju održavanja i čuvanja međudržavnih ali i prijateljskih odnosa.

U posljednjem dijelu kraljica upućuje molbu knezu za izvršavanje njenog zahtjeva dok u povelji to mjesto zauzima sankcija, odnosno dio u kome se daje na znanje da je sve odlučeno voljom kraljice te se baca kletva prožeta religijskim momentima na onoga koji se protivi ili ne pridržava toga.⁸ (I ovo sve gore pisano ko god opovrgne neka je proklet Ocem, Sinom i Svetim Duhom, Bogorodicom, anđelima i arhandelima i svima svetima, i neka se smatra da se odrekao vjere anđela u času smrti i neka bude predan na Velikom sudištu u đavolje ruke, u vječni pakao kao Juda Skariotski.)⁹

Dakle, s jedne strane imamo povelju kao zapovijed kraljice, tekst koji je striktno određen i odluke kojih se svi moraju pridržavati dok s druge strane imamo vjerovno pismo u kojem kraljica traži pa čak i moli za izvršavanje svojih zahtjeva što je predstavlja bližom običnim smrtnicima i ne predstavlja je kao svemoćno biće. Na kraju ovoga pisma, kao i u većini srednjovjekovnih dokumenata nalazi se datum, godina i potpis onoga ko je vlasnik toga teksta neovisno od toga da li je direktno pisao ili samo diktirao vlastitom dijaku.

U pismu se spominju, osim imena kraljice i neka vlastita imena za koja su potrebna dodatna obavještenja do kojih nije bilo teško doći jer su imali veliku funkciju za vrijeme vladavine Jelene Grube. Prvo se spominje Žore Bokšić. On je bio je dubrovački trgovac i protovestijar bosanskih vladara. Žore je Dubrovčanin koji je duže vremena poslova u Bosni kao trgovac. Organizovao je brojne karavane koji su preko Via Narenta prevozili olovo do trga Drijeva, a odatle brodovima do Dubrovnika i drugih tržišta. Kao trgovac i protovestijar Žore je imao značajnu ulogu u razvoju trgovine i rudarstva u srednjovjekovnoj Bosni. Njegova umijeća prepoznali su bosanski vladari i angažirali ga da im kao protovestijar uređuje njihove finansijske poslove.¹⁰

Još jedno ime se spominje u ovom pismu a to je Juraj Radivojević Knez i vojvoda Juraj Radivojević vlastelin je iz čuvene loze porodice Bogavčić-Radivojević-Jurjević-Vlatković koja je zajedno sa Nikolićima, Sankovićima i Milatovićima pripadala najvažnijim predstavnicima Huma iz kraja 14. i prve polovine 15. vijeka. Knez Juraj Radivojević se rodbinski poveza sa bosanskom vladarskom dinastijom. On je bio oženjen Vladicom, unukom bosanskog kralja Dabiše i kraljice Grube, a kćerkom Dabišine kćerke Stane.¹¹

Analizirajući ovo vjerovno pismo neophodno je reći nešto o grafiji i ortografiji datoga teksta. Sekvenca /je/ se u tekstu obilježava sa є (здравне), a od ligaturnih slova prisutna je sekvenca /ю/ (юран раднвоєвнѣ). Vrlo je izrazita upotreba grafema л (кралєвѣства,

⁸ Solovjev, A., *Vlasteoske povelje bosanskih vladara*. U: Nakaš, L., *Hrestomatija iz historije književnoga jezika I dio*. (173-189)

⁹ *Povelja Dubrovčanima iz 1397-Kraljica Jelena Gruba*, Matica Bosne i Hercegovine, <http://matica-bih.org/omatici/index.html>

¹⁰ Žore Bokšić; http://bs.wikipedia.org/wiki/%C5%BDore_Bok%C5%A1i%C4%87

¹¹ Juraj Radivojević; http://bs.wikipedia.org/wiki/Juraj_Radivojevi%C4%87

прѣтелем) i н (станне) sa ambivalentnom vrijednošću, za označavanje grafema lj i nj, kao i upotreba đerava za slovo /ć/ (ѡпѣннн, реѣн).Jat je upotrijebljen u većini primjera u vrijednosti /i/ (многпоуѣтенѣмъ, петрѣна), dok na kraju riječi ima vrijednost /je/ (добрѣ).Ikavizacija u tekstu pisma je dosljedno izvršena što ide u prilog svrstavanju ovoga teksta u dokumente nastale na bosanskom području.Od grčkih grafema prisutna je samo omega /ω/ i uglavnom ima vrijednost slova /o/ (ѡбнѡвдлн) ili /jo/ (ѡщѣ).Vokalizacija poluglasa je izvršena u primjeru Божннмъ jer ѣ prelazi u н kada se nađe ispred н i ovu promjenu u stsl. neki zovu i fakultativnim duljenjem.Vokalizacija poluglasa nije izvršena u primjeru мнн, a prema pisarskoj tradiciji poluglas je prisutan na kraju riječi (ѡтнннѣмъ).Također, uočavamo da je u pismu sačuvano staroslavensko /щ/ sa fonološkom vrijednošću /št-u stsl./ ili /ć-narodni/ (ѡпѣннн), dok staroslavenski refleks /жд/ /žd/ nije prisutan.Promjena l u o nije izvršena i to vidimo u primjeru glagolskog oblika perfekta u 3. licu jednine є даль.Što se tiče denazalizacije, ta promjena je izvršena do početka XIII stoljeća, a u tekstu imamo primjer kao potvrdu tome (рѣке).

U vjerovnom pismu Jelene Grube, kao i u većini srednjovjekovnih dokumenata, prisutna je redukcija, odnosno sažimanje riječi najčešće izbacivanjem samoglasnika (грда, гднѣ).Također, uobičajen je bio i postupak upotrebe 1. lica množine za izražavanje u 1. licu jednine, kao neki vid samopersiranja i samopoštovanja. (...а мн ѡтнннѣмъ Божннмъ здраво смо доколн намъ є здраво гднѣ крлѣ...)Ostatke arhaičnog jezika uočavamo u primjeru imenica ѡтнннѣмъ i поздравленне.

Kao i u većini srednjovjekovnih bosanskih dokumenata, fonologija je izrazito inovirana dok se arhaične forme djelimično čuvaju u morfologiji, a naročito u leksici.Obzirom na to da se radi o jednom formalnom, kratkom i izravnom obraćanju bez neke iznimne važnosti za narod i državu, izuzev kasnijoj vrijednosti pri istraživanju srednjovjekovne bosanske pismenosti, ovaj tekst nema iluminacija niti minijatura koji su krasili tadašnje tekstove, kao što su evanđelja i povelje.Ova činjenica ukazuje na to da je tekst pisma napisan brzo, isključivo u svrhu obavijesti i komuniciranja između kraljice Jelene i dubrovačkog kneza.

Morfološka analiza vjerovnog pisma

RIJEČ	VRSTA RIJEČI	ROD	BROJ	LICE	PADEŽ / GLAGOLSKI OBLIK	PRIJEVOD
крлѣвѣства	imenica	srednji	jednina		genitiv	kraljevstvo
мн	lična zamjenica ja (азь)		jednina	1. lice	dativ	meni; enklitički oblik mi
многпоуѣтенѣмъ	pridjev određeni vid	muški	množina		dativ	mnogopošten
прѣтелем	imenica	muški	množina		dativ	prijatelj
кнезѣ	imenica	muški	jednina		dativ	knez
властелемъ		muški	jednina		dativ	vlastelin

ѡпѣннѣ	imenica	ženski	jednina		dativ	Općina
град (redukcija vokala)	imenica	muški	jednina		genitiv	grad
смѣрено	pridjev neodređene (proste) promjene	srednji	jednina		akuzativ	smireno
поздравленѣ	imenica	srednji	jednina		akuzativ	pozdrav
нанпрѣ	prilog					najprije
Бисмо радн	kondicional		množina	1. lice		bismo bili radi
Увидѣти	infinitiv					uvidjeti, saznati
вашѣ	zamjenica		množina	2. lice	akuzativ	вашѣ
здравѣ	imenica	srednji	jednina		akuzativ	zdravlje
станѣ	imenica	srednji	jednina		akuzativ	stanje
хотѣнѣмъ	imenica	srednji	jednina		instrumental	želja, volja
Божѣнѣмъ	pridjev određene (složene) promjene	srednji	jednina		instrumental	božiji, -e, -a
доколн	prilog/ veznik					
намъ	lična zamjenica mi		množina	1. lice	dativ	nam
ѣ	pomoćni glagol „biti“		jednina	3.lice	prezent	je
здраво	pridjev (u tekstu je upotrijebljen kao prilog)					
гднѣ (redukcija)	imenica	muški	jednina		nominativ	gospodin
кралѣ	imenica	muški	jednina		nominativ	kralj
ѣ повднѣ	glagolski oblik	muški	jednina	3. lice	perfekt	je rekao
протовнстарѣ	imenica	muški	jednina		nominativ	savremeno značenje- ministar finansija
прѣѣзанѣ	imenica	ženski	jednina		akuzativ	naklonost, odanost, prijateljstvo
ка	prijedlog					ka, prema

МНН	lična zamjenica		jednina		dativ	meni
ТОН	pokazna zamjenica	srednji	jednina		akuzativ	to
є У҃НННАА	glagolski oblik	ženski	jednina	3. lice	perfekt	je učinila
сте УЗЕАН	glagoski oblikl	muški	množina	2. lice	perfekt	ste uzeli
МОЕ	prisvojna zamjenica	ženski	množina	1. lice	akuzativ	moje
ЗАКЛАДЕ	imenica	ženski	množina		akuzativ	zaklade
СВОЕ	prisvojna zamjenica	ženski	množina		akuzativ	svoje
РУКЕ	imenica	ženski	množina		akuzativ	ruke
ОД	prijedlog					
ЗАХВАЛАМО	glagolski oblik		množina	1. lice	prezent	zahvaljujemo
єре	veznik					jer
сте У҃НННАН	glagolski oblik	muški	množina	2. lice	perfekt	ste učinili
ДОБРѢ	imenica (u kontekstu pisma)	srednji	jednina		akuzativ	dobro
ТРѢБН	imenica		jednina	3. lice	dativ	kako vam je potreba
БАУСТН	galgolski oblik				infinitiv	paziti, čuvati
ПЛЕМЬЩННЕ (plemen)	imenica	ženski	jednina		genitiv	pleme, rod
ОБНТА	imenica	muški	jednina		genitiv	obećanje, zavjet
СЕ ОБНТОВААН	glagoski oblik	muški	množina	2. lice	perfekt	obavezati se, dati obećanje
ОЩЕ	riječca					
СЕ УЗДАМЪ	glagolski oblik		jednina	1. lice	prezent	se uzdam
ЋЕТЕ У҃НННТН	glagolski oblik		množina	2. lice	futur	ćete činiti
(У) ВСЕМЪ	zamjenica	srednji	jednina		lokativ	u svemu
(К) НАМЪ	lična zamjenica		množina	1. lice	lokativ	prema nama
ГД (redukcija)	imenica	muški	jednina		nominativ	gospodin
БЪ (redukcija)	imenica	muški	jednina		nominativ	Bog

ВН (ik. od glagola vedeti)	glagolski oblik		jednina	3. lice	prezent (inoviran prezent)	vidjeti
ҮНМЬ	riječca					
ГОДН	riječca					
БНАД ДҮЖНА	glagolski oblik	ženski	jednina	3. lice	perfekt	bila dužna
САМЬ ПЛАТНАД	glagoski oblikl	ženski	jednina	3. lice	perfekt	sam platila
ЖҮТНМН	pridjev	muški	množina		instrumental	žutim
ДҮКАТН	imenica (i-promjena)	muški	množina		instrumental	dukati
Є ДАЛЬ	glagolski oblik	muški	jednina	3. lice	perfekt	je dao
Є БРОНЛЪ	glagoski oblikl	muški	jednina	3. lice	perfekt	je brojao
НЕҢЕ РЕҢН	odrični glagolski oblik		jednina	3. lice	futur	neće reći
ПОСЛАХЪ	glagolski oblik		jednina	1. lice	aorist	poslah
МОГА	prisvojna zamjenica	muški	jednina		akuzativ	moga
САҮГҮ	imenica	muški	jednina		akuzativ	slugu
ВАШОН	zamjenica	ženski	jednina		dativ	vašoj
МОЛҮ ВАСЪ	glagolski oblik		jednina	1. lice	prezent	molim vas
ҮДАНТЕ	glagolski oblik		množina	2. lice	imperativ	predajte
НАКО	prilog					drugačije

Vršeći morfološku analizu ovog vjerovnog pisma uočavamo da je u nekim primjerima već došlo do svođenja različitih deklinacionih tipova na one koje imamo i danas u našem jeziku. (КРАЛЕВЬСТВА, ОПНННН, СМНРНО). Međutim, zastupljeni su i padežni oblici koji su odlika deklinacionog sistema staroslavenskog jezika:

- dativ množine imenice muškog roda palatalne a-osnove прѣтелем,
- instrumental jednine imenice srednjeg roda palatalne a- osnove хотнннѣмь
- pridjev određene (složene) promjene u instrumentalu jednine БОЖННМЬ
- dativ jednine lične zamjenice МНН
- akuzativ jednine pokazne zamjenice ТОН
- instrumental množine pridjeva muškog roda ЖҮТНМН
- instrumental imenice muškog roda i-osnove ДҮКАТН
- dativ jednine zamjenice ženskog roda ВАШОН

- lokativ jednine zamjenice srednjeg roda **всѣмь**

Kao i imenske vrste riječi, pojedini primjeri glagolskih oblika u datome tekstu sveli su se na oblike koji su odlika današnjeg standardnog jezika:

- kondicional **Бнсмо радн**
- perfekt **є үһнһла, стє үзєлн, сє ѿбнтовалн**
- prezent **сє үздамь**
- futur **ћетє үһнһтн**
- aorist **послахь**
- imperativ **үданте**

Budući da je ovo pismo napisano u XIV stoljeću, ono čuva i neke odlike arhaičnog glagolskog sistema. Neki od primjera su:

- 3. lice perfekta **є повднль, є даль, є Бронль**-nije još uvijek izvršena promjena –l u –o
- 1. lice množine prezenta **захваламо**
- 1. lice jednine prezenta **молү вась**- ovaj oblik je rezultat denazalizacije (nastavak u 1. licu prezenta nazal *o* prelazi u *u*)

Od nepromjenljivih vrsta riječi uočavamo staroslavenske oblike kao što su priloz **доколн** i **нако**, veznik **єре** te riječice **ѿще** i **годн**.

ZAKLJUČAK

Pismo kraljice Jelene Grube je po jezičkim karakteristikama nesumnjivo bosanski dokument koji svjedoči stepenu razvijenosti pismenosti, komuniciranja te društveno-političke saradnje između Bosne i Dubrovnika u srednjem vijeku. Ono, pored nekoliko dokumenata istih ili sličnih karakteristika, ide u prilog formiranju zasebnog žanra u književnosti srednjeg vijeka, a to je administrativno-pravna pismenost koja nam svjedoči o tadašnjoj našoj državi, njenoj političkoj angažiranosti i društvenom uređenju. Pored vjerovnih pisama, u okviru ovoga žanra se ubrajaju i povelje, darovnice, testamenti i slični dokumenti na osnovu kojih možemo objasniti i utvrditi već spomenute političke i društvene prilike u državi, ali i karakteristike autonomnog jezika i pisma države Bosne koji bosanski jezik tog perioda čine zasebnim i jedinstvenim pa se putem jezičke analize upravo može dokazati da su srednjovjekovni bosanski tekstovi privatna kulturna baština isključivo države Bosne, a ne podvrsta ili pak dio hrvatske ili srpske književnosti.

LITERATURA

- Damjanović, S. (2004) *Mali staroslavensko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Matica hrvatska
- Dizdar, M. (1969) *Stari bosanski tekstovi*. Sarajevo: Svjetlost
- Fostokov, A. Jelena Gruba, bosanska kraljica. U: *Braničevski glasnik* 3-4, Braničevo 2006, 29-50)
- Kuna, H. (2009) *Srednjovjekovna bosanska književnost*. Sarajevo: Međunarodni Forum Bosna
- Solovjev, A., *Vlasteoske povelje bosanskih vladara*. U: Nakaš, L., *Hrestomatija iz historije književnoga jezika I dio*. (173-189)

Izvori:

http://bs.wikipedia.org/wiki/Vjerovno_pismo

Povelja Dubrovčanima iz 1397-Kraljica Jelena Gruba, Matica Bosne i Hercegovine,

<http://matica-bih.org/omatici/index.html>

Žore Bokšić; http://bs.wikipedia.org/wiki/%C5%BDore_Bok%C5%A1i%C4%87

Juraj Radivojević; http://bs.wikipedia.org/wiki/Juraj_Radivojevi%C4%87

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Ajla Abdulah

Indira Smajlović-Šabić, prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli
Tuzla, BiH
indirasmajlovic@yahoo.com

SREDNJOVJEKOVNI BOSANSKOHERCEGOVAČKI ANTROPONIMI U SVJETLU TEORIJE PROTOTIPA

Sažetak

Ovaj rad polazi od opće teorije prirodnih kategorija, razvijene 1969-1976. nad radovima Berlin i Kay (1969) i Eleanor Rosch i njezinih kolega (Rosch, 1976). Teorija se primjenjuje na lingvističkim kategorijama Georgea Lakoffa (1982) odnosno u radovima kognitivne lingvistike, također je u skladu sa zaključcima niza drugih lingvističkih disciplina 20. stoljeća koje su se orijentirale više na semantičke nego čisto formalne aspekte jezika. U radu se nastoji srednjovjekovne bosanskohercegovačke antroponime prikazati u svjetlu teorije prototipa. Kategorija antroponima će biti prikazana radijalnom kategorijom unutar koje će dvočlano ime imati ulogu prototipa. U odnosu na tako definiran prototip definirat će se ostali periferni članovi, i utvrditi kako se u topikalnome sinhronijskom presjeku identificirao jedan narod Bošnjani, Bošnjaci, Bosanci.

Ključne riječi: *kategorije, prototip, periferni članovi, antroponimi, složena i izvedena imena, Bosna i Hum*

ANTHROPONYMS IN MEDIEVAL BOSNIA AND HUM, FROM THE PERSPECTIVE OF THE PROTOTYPES THEORY AND COGNITIVE TAXONOMY

Abstract

In this paper we will try to medieval Bosnia and Herzegovina anthroponyms show in light of prototype theory. Category anthroponyms we will show like a radial category. Some anthroponyms are compounds of two members, either two nouns or a noun and an adjective. Anthroponym like that we define prototype or best example. In relation to this prototype, we will define other peripheral members. Within Taxonomic model, superordinate ANTHROPONYM will expound on a basic models: name, nickname, last name, in relation to which we try to define subordinates.

Kategorizacija je osnova na kojoj počiva cjelokupna ljudska spoznajna aktivnost. Prema klasičnome shvatanju kategorije su definisane suštinom stvari, svojstvom koje određuje da li neka stvar pripada određenoj kategoriji ili ne. Objektivistički pristup kategorizaciji proteže se od Aristotela naovamo, a prema takvom pristupu kategorije imaju zatvorene, čvrsto omeđene granice, i nemoguća su preklapanja kategorija koje su spoj obaveznih obilježja. Ta su obilježja binarna (dakle, ima ih ili ih nema, + ili -), a svi članovi kategorije imaju jednak status. Nasuprot tome, prema kognitivnom pristupu kategorije su ustrojene prema načelu prototipa. Prototip je najbolji primjerak kategorije, ali postoje i lošiji, periferni primjerci koji ipak pripadaju istoj kategoriji. Također, kognitivci tvrde i da kategorije nisu čvrsto omeđene, već da se preklapaju i nejasne su, a članovi im nisu spoj obaveznih obilježja. Rezultat je takvog pristupa pojam *radijalnih kategorija*. Naročit značaj za kategorizaciju ima izraziti predstavnik kategorije, najbolji primjerak – *prototip*, prema kojem se odmjeravaju i klasificiraju manje jasni/dobri primjeri – *periferni članovi* koji su okupljeni oko prototipa prema načelu porodične sličnosti. Dakle, pripadnost kategoriji je stvar stepena, doživljaja i procjene, a ne jednostavne primjene definiranih kriterija i pravila.

Osnovi teorije prototipa čine principi i metode kognitivne lingvistike čiji se počeci vezuju za studije o bojama u različitim jezicima koje su proveli Berlin i Kay (1969) i Eleonor Rosch Heider (1972-1976), a naročito studija s šoljicama Williama Labova (1973). Iako sam pojam radijalnih kategorija pripada Georgu Lakoffu (1987), njegovi se začeci pojavljuju mnogo ranije u *Filozofskim istraživanjima* velikog austrijskog filozofa Ludwiga Wittgensteina gdje se na primjeru kategorije *igre* daje kritika objektivističkoga pristupa kategorijama, a kategorije ustrojene na temelju efekta prototipa nazivaju se kategorijama porodične sličnosti (engl. *family resemblance*) koje u potpunosti odgovaraju Lakoffovim radijalnim kategorijama. (Belaj, 2007) Međutim, John Taylor u djelu *Linguistic Categorization* (1995) nastoji pokazati da je teorija prototipova primjenjiva ne samo na kategorizaciju predmeta (šolje, posude, vaze), nego i za bolje razumijevanje pojmova različitih lingvističkih disciplina, kao primjerice oblasti semantike, ili onomastike. Prema teoriji koju razvija Taylor različita značenja/svojstva riječi se u općem slučaju ne mogu podvesti pod jedan zajednički imenitelj već su povezana lancem značenja: značenje A ima neka zajednička svojstva s značenjem B, značenje B s značenjem C, koje se opet lančano nadovezuje na značenje D i E, itd.



U radu je izabrana onomastička disciplina za analizirano područje, i nastojat će se srednjovjekovne bosanskohercegovačke antroponime prikazati u svjetlu teorije prototipa. Kategorija antroponima će biti prikazana radijalnom kategorijom. Rad će donijeti analizu onimijskoga sloja bosanskohumskih administrativnih i stećkovnih tekstova koji su pisani ili klesani od X/XI do XV/XVI vijeka. Obradit će se antroponimi prve determinacije, analizirat će se njihova tvorbeno obilježja, porijeklo (idioglotska i aloglotska), oblik (adaptirana i neadaptirana), značenje (nemarkirana i markirana) i čestoća (frekventna i nefrekventna), kako bi se odredio njihov položaj u kategoriju u odnosu na prototip.

Kategorizacija je kompleksna pojava koja nije uslovljena samo prirodom bića, stvari ili pojava koje se kategoriziraju, već i kulturnim obrascima određenoga društva i individualnih spoznajnih i perceprivnih moći. Za definiranje obilježja kategorije, kako bi se izabrao najbolji primjerak, potrebno je ostvariti prikaz srednjovjekovnih prilika u Bosni i Humu, i načina na koji se realizirala antroponimijska formula, kako bi se otkrili načini prema kojima se kognitivno gledalo na svijet i projiciralo u njemu.

Prilike u kojima se začinje antroponimijska formula u Bosni i Humu

Srednjovjekovna Bosna je počivala na određenom tipu gospodarstva i društva koje je izrodilo doba naturalne privrede s dominirajućom naturalnom, odnosno radnom rentom. U društvu se počeo formirati izvijesni diferencijal, gospodari i njihovi neslobodni seljaci. S takvim dispozicijama razvila se značajna trgovinska djelatnost, odnosno društvo je sistemski napredovalo, što je moguće očitovati i u sadržaju Kulinove povlastice iz 1189. godine. Neosporno razvijeno društvo podrazumijevalo je gospodare imanja koji su bivali izvijesni reprezentanti društva u kojem su, svakako, morali biti istaknuti i prepoznatljivi, što prema kauzalnosti podrazumijeva i njihovo imenovanje. Tako su političke, ekonomske i druge

dispozicije značajno popularizirale proces ličnog i teritorijalnog imenovanja. Bosanski vladari u želji da prezentiraju državnu uređenost, u poveljama diktiraju imena svojih velikaša, uporedo, bosanska vlastela u želji da prikaže vlastitu bitnost, na nadgrobnim spomenicima ostavljaju eonimima uklesana imena – oznake postojanja. Osim njih stečke su podizali i sitna vlastela, njihovi rođaci, imućniji inokosni seljaci želeći ih oponašati, što im je bilo moguće zahvaljujući relativno povoljnim ekonomskim uvjetima usljed razvoja trgovine i rudarstva.

Ovakav pregled kulturnopovijesnog razvoja srednjovjekovne Bosne uporedo potvrđuje i razvoj antroponimijske formule. Dakle, u toku šestogodišnjeg razvoja u staroj Bosni i Humu su došle do smjene četiri epohe društvenog afirmитета koje se mogu donekle izjednačiti sa procesom imenovanja ljudi, jer kako se društvo bogatilo, kvantitativno i kvalitativno, definirala se i identična potreba međuljudskog raspoznavanja i vrednovanja (imena su dobijali najprije samo privilegirani, društveni reprezentanti). Pretpostavit ćemo da je u *predfeudalnoj epohi, od naseljavanja do X stoljeća* bio dominantan jednoimeniski obrazac ali da sa prisvajanjem feudalnih oblasti dolazi do afirmитета samih feudalaca te u *ranofeudalnoj epohi tokom XI i XII stoljeća*, u imenskoj formuli se infiltrira pridjevak, vladarski ili velikaški: *ban Kulin* (Zb. 1:19, 3:252, 254, P. 1), *knez Mihajl* (Zb. 3:129), *knez Hramak* (Zb. 3:130) *sudija Gradiša* (P.1), *župan Miroslav* (Zb. 1:19) *župan Grd*, *župan Radomir* (Zb. 3:129), *pop Prohorije* (Zb. 4:252). U ovoj epohi pored društvenog razvoja, razvoj jezika podjednako utječe na oblikovanje imenskog obrasca jer su pridjevci uglavnom iz posuđeničkog korpusa i ujedno svjedoci leksičkoga bogaćenja. Dakle, sve do XII stoljeća osobe su se poznavale i služile samo imenom, kasnije uz imena stavljaju se i druge karakteristike vezane uz osobe, npr. društveno usmjerenje, zvanje, srodstvo, podrijetlo ili etnička pripadnost, mjesto stanovanja, posebnosti osobe. U postupcima specificiranja imena navedenim karakteristikama skriva se zametak prezimena koja se javljaju već u XII stoljeću, a kodificiraju tokom XVII i XVIII stoljeća. U *epohi razvijenoga feudalizma, od XIII do polovine XIV stoljeća* koja ujedno odgovara i fazi *cumulusa* pisanih natpisa, odgovara i proširenje imenske formule na prezimensku sastavnicu, odnosno dolazi do sistematičnijeg imenovanja i pojave imensko-prezimenskog obrasca. Tekst Povelje bana Matije Ninoslava Dubrovniku od 22. 3. 1240. godine, sinhronijski je potvrđena interferenciju jednoimenske formule *Zabav, Prodan, Prijesda, Sfinar*, dvoimenske formule s pridjevkom *vojvoda Juriš, tepčija Radonja* i *peharnik Mirohn*, te dvočlane imensko-prezimenske formule *Slavko Poličić* i *Gradislav Turbić*, koju potvrđuje i Povelja kneza humskog Andrije Dubrovniku (1247-1249) s identifikovanom vastelom: *Hreljko Rastimirić, Dobrovit Radovčić, Hrelja Stepković, Odumisl i Strjezimir Adamović, Čepnja Osilić, Hranislav Prvoslavić, Bigrijen Mrđić, Dobromisl Pobratović, Desjen Berivojević, Radovan, Prividružić, Hrelja Desavčić, Pribin Zlošević, Toma Čupetić, Galac Vuksanić, Hrelja Hranidružić, Predislav Vukmirić, Hrvatini Turbić, Prvoslav Prodančić, Bratoslav Vuković, Berko Radovanić*. Povelju odlikuje dvostruka zanimljivost, s jedne strane prezimenska čestotnost, a s druge strane, izostanak prezimena kod *kneza Andrije* i njegovih sinova *Bogdana* i *Radoslava*, kojima je i dalje, zbog položajne važnosti, u identifikaciji dovoljan samo pridjevak. Takva pojavnost evidentna je i u kasnijim tekstovima: *kneza Črnomira* (1252-1254), *župana Radosava* (22. 5. 1254), tek u XIV stoljeću *ban Tvrtko* pored imena ima i prezimensku sastavnicu *Kotromanić* (1. 6. 1367). Dakle, u *epohi kasnoga feudalizma tokom druge polovine XIV i XV stoljeća*, ili *epohi bosanskoga kraljevstva* (1377-

1463), prezimenski element je uglavnom općezastupljen u poveljama, odnosno u navodima vlastele kao svjedoka, a naročito u knjigama zaduženja u kojima su od krucijalnog značaja navodi imena, prezimena i mjesta stacioniranja najamnika, odnosno bosanskih trgovaca.

Osmanlijsko razdoblje u historiji Bosne i Hercegovine traje od 1463. godine, odnosno od uspostavljanja Bosanskog sandžaka, do 1878. godine ili početka okupacije Austro-Ugarske. Dolazak Osmanlija je uzrokovao značajan prevrat u svim sferama života, iz razloga što je imao ogromne vjerske, jezičke, kulturne, političke i vojne posljedice za područje Bosne i Hercegovine. Takva opća dominacija i nadređenost ostavila je traga i u antroponimijskog domeni jer je usljed novih vjerozakona, kuture i običaja, došlo i do drugačijeg odabira i formiranja imena. Iz osmanlijskoga perioda datira i najstariji popis stanovništva Bosne i Hercegovine, koji je urađen početkom XVII stoljeća. Ovi popisi – defteri su rađeni po sandžacima, tadašnjim upravnim jedinicama. Defteri koji se odnose na Bosnu i Hercegovinu, nalaze se u Državnom arhivu Republike Turske, sortirani su i arhivirani u različitim serijama dokumenata, a većina njih je kodirana kao *Tapu defteri*. Pedesetih godina dvadesetog stoljeća Turska je Bosni i Hercegovini dostavila nekoliko desetina popisa iz Državnog arhiva Republike Turske, čime je napravljen veliki pomak u izučavanju prošlosti bosanskohercegovačkih naroda. Defteri koji su se odnosili na sve krajeve bivše Jugoslavije su bili pohranjeni u Orjentalnom institutu u Sarajevu. Prilikom agresorskog granatiranja Sarajeva 16. i 17. maja, 1992. godine svi defteri su u potpunosti izgorjeli.

Lična imena u Bosni i Humu

Bosanskohercegovački srednjovjekovni pisani korpus u pogledu onomastičkih podataka predstavlja bogatu oblikotvornu masu za zaokruživanje i modeliranje ne samo jezične paleontologije već i historije jezika, suvremenih teorijskih razmatranja i proučavanja onomastičke problematike. Sa tim u vezi, iskazana je potreba da se za analiziranjem bosanskohumskih onomastičkog pražitka, da se radi nad onomastičkim zadacima čija riješenja su nužna za slavistički onomastički fond, zajednički svim slavenskim zemljama i zemljama u kojima su obitavali Slaveni. Na stećkovnoj okamenjenosti vlastita imena su fosilizirana, u sintagmatskom smislu, iz razloga što se ne prenose i ne prepisuju pa su opora na pisarsku tradiciju, i prema tome su sigurni putokazi pri proučavanju i historijskoj rekonstrukciji srednjovjekovnog bosanskohercegovačkog jezičkog razdoblja. U dijahronoj i sinhronoj perspektivi imena s administrativno-pravnih tekstova i epigrafa, markiraju materijalnu i duhovnu kulturu naroda u Bosni i Humu, njihova davnašnja zbivanja, način života, gledanja na svijet, njihov mentalitet kroz epohe i odnos prema drugim narodima koji su obitavali na topikalnom prostoru, direktno ili indirektno (Grci, Rimljani, Osmanlije). Ako su "toponimi postojani na osi prostora a lična imena na osi vremena" (Šimunović, 1977:140), toponimijska i antroponimijska građa potvrđuje podatke o socijalnom životu, prirodnom ambijentu (reljefu), vjerovanjima, mitološkoj i religijskoj svijesti, migracijama, etničkim i kulturnim dodirima i sl.

U Bosni Humu, kao i u drugim slavenskim zemljama, su postojale tri morfološki različite vrste ličnog imena:

1. *jednočlana, jednostruka samotvorna ili monoleksemna imena* tipa: Vuk, Brat, Jež, Grd i sl.
2. *složena, dvočlana ili binomna imena* tipa: Boljeslav, Božidar, Bratoslav, Cvitimir, Črnomir i sl.
3. *pokraćena imena* (regresivne tvorbe i izvedena imena) tipa: Rade od Radomir, Tvrtko od Tvrdislav, Mile od Milobrat, Živko ili Žitoje od Živogost ili Žitomisl, Gradoje od Gradislav i sl.

Dvočlana imena su najprepoznatljiviji i najčvršći sloj indoeuropske baštine. U starogrčkom jeziku sačuvano je oko 1000 leksemskih morfema koji sudjeluju u tvorbi složenih imena, u staroindijskom 900, u germanskom 500, u starokeltskom ih je 340, u praslavenskom 220 (Šimunović, 2009:154).

Dvočlana imena predstavljaju prepoznatljiv drevni obrazac imenovanja, naslijeđen iz praindоеuropskoga postupcima *epiteta ornantia*, odnosno pozivom na junačke hvalospijeve, atribute ili epitete iz narodnog epskog kazivanja, koji s obzirom na strukturu i značenje bilježe slavenski kontinuum sve do usvajanja kršćanstva, kada bilježe svojevrsni metamorfozis pod utjecajem dolazećih zapadnih judeo-kršćanskih i istočnih muslimanskih imena. Unutar leksičke komponente dvočlanih imena, pohranjeni su običaji i tradicija, te iz njihovih kompozita je moguće čitati o kulturi i vrijednostima stanovnika Bosne i Huma. U definiranome korpusu evidentirano je 100 dvočlanih imena.

Zbog kulturne i semantičke uobličenosti, historijskog kontinuuma, narodne prihvaćenosti i činjenice da su iz dvočlanih imena nastajala kasnija izvedena ili pokraćena imena pa čak i hibridna imena koja su nastajala križanjem bosanskih osnova/nastavaka s osnovama/nastavcima iz drugih jezika, formula dvočlanog imena je definirana prototipom. Pri tome najučestalija i, kasnije najpodnija za izvođenje drugih imena, istakla su se imena s motivom pozitivnih vrijednosti, osnova *dobro-*, *milo-*, *rad-* Dobrovoy (Zb.1:47), Dobromisl (P.6), Dobroslav (Kovačević-Kojić, 1405:175), Dobrosav (P.26, 40), Dobrovit (P.6), Milьbrat (Zb. 4:297), Milobrat (Zb.3:173, Zb.4:303), Miobrat (Zb.3:166), Milgost (Zb.1:46, 4:254), Miodrag (Zb.4:292), Milivoj (P.60, 65, 66), Milosav (Zb.4:227), Milьтень (Zb.2:102, P.9), Mioten (P.16), Radivoj (Zb.1:18, 36, 2:82, 92, 4:226, 260), Radomil (Zb.4:257, 290), Radomir (Zb.3:129, 4:237, P. 12), Radoslav (Zb.1:15, 2:112, 3:192). S najmanjom pojavnošću u domeni dvočlanih imena javlja se poseban tip imena-rečenice, prežitak *Dabiživ* – *da bi bio živ*: Dabiživ (Zb. 2:53, 3:98,102, 4:233, 306, 315; Kovačević-Kojić, 1426-1429:174).

Gotovo sva kraćenja u početku su stilski obilježena (roditeljska ljubav, tepanje, imitiranje dječijeg jezika, nježnost, prijateljstvo, prisnost). Tako su stilski obilježena i kraćenja dvočlanih imena, pri tome pokraćena imena su mogla biti dvosložne imenske postave, nastale kraćenjem ličnog imena za jedan ili dva sloga, npr.: Bratoslav (P.6) > Brađ (Zb.3:129, 4:311), Borislav (P.5) > Boro (Zb.1:31), Dobromisl, Dobrovit (P.6), Dobrogost (Dizdar, 1969:77) >

Dobro (P.30), Dražeslav (P.18, 19, 20) > Draže (Zb.3:130), Dabiživ (Zb.2:53, 98, 102, Zb.4:233, 306, 315, P. 58, 90, Kovačević-Kojić, 174:1426-1429) > Živko (P.82, 83, 84), Ljuboslav (Dizdar, 1969:77), Ljubomir (P.64) > Ljube (P.2:110), Miloslav (Zb.4:227), Milibrat (Zb.3:166, 173, 179, 4:297, 303), Miodrag (Zb.4:292) > Milo (Zb.2:97), Prvonjeg (Dizdar, 1969:77), Prvoslav (Dizdar, 1969:113) > Prvko (Zb.4:290), Tvrdislav (Zb.3:187, P.41, 77, 82, 90, 93, 117) > Tvrtko (Zb.1:1, 15, 2:102, 4:215, 245, 3:182, 204), itd. Tako se dobivala okrnjena imenska osnova na koju je mogao doći drugi formant, što se očituje kao pojava tzv. regresivne tvorbe dvočlanih imena: Tvrdislav > Tvrtko > Tvrdoje, Borislav > Boro > Boroje, Ljubomir > Ljube > Ljubak i sl.

Izvedenice od dvočlanih imena se ostvaruju i različitom dužinom postave. Postava može biti jednosložna, kao *Miljъ* (Kovačević-Kojić, 175:1430-1439, 1433-1440), *Vlačъ* (Zb.2:66, 95), *Raćъ* (Zb.2:101), *Vlačъ* (Zb.1:43), *Vidъ* (Kuna, 1974:34, Stojanović, 1983:470), dvosložna, kao *Tvrtko* (Zb.1:1, 15, 2:102, 4:215, 245, 3:182, 204), *Viganj* (Zb.1:1, 2:103, 3:199), *Sanko* (Zb. 2:102), *Petko* (Zb.2:74), *Stjepko* (Kovačević-Kojić, 176:1441), *Ljubak* (Kovačević-Kojić, 174:1403), *Borak* (Kovačević-Kojić, 174:1401), trosložna, kao *Dabiša* (Zb. 1; P 11, 14, 39, 40, 46, 45, 47, 48, 49, 50, 61, 69), *Dragiša* (Zb.2:70, 3:151, P.74, 76), *Dobriilo* (Zb.2:103, 110, 111), *Tvrdoje* (Zb.4:301), *Blagoje* (Zb.2:81), *Božičko* (Zb.4:248, 281, 319), *Vitoje* (Zb.3:165, 197), *Veselko* (Kovačević-Kojić, 176:1418), četverosložna, kao *Veselica* (Zb.2:61). Tvorenice tipa *Miljъ* (Kovačević-Kojić, 175:1430-1439, 1433-1440), *Vlačъ* (Zb.2:95), *Raćъ* (Zb.2:101), *Vlačъ* (Zb.1:43), koje su nastale sufiksacijom jednosložnih pokraćenica pridjevskim sufiksom *-jъ*, su po vremenu nastanka drugi model u oblikovanju tvorenica. Obilježene su po tome što su rijetke u bosansko-humskom antroponomastičnom sistemu.

Izvjեսnu pojavnost u definiranome korpusu ostvaruju imena koja su po izvođenju iz dvočlanih poprimila hipokorističko-stilistički naboj, naročito imenima koja su se tvorila deminutivnom formom, npr. Bogić (P.24), Batić (Zb.4:245, 294, P.61, 70, 72, 74), Batrić (Zb.3:164), Dujica (Zb.3:146), Dragić (P.39, 46, 62, 86), Radojica (Zb.4:279), Božičko (Zb.4:248, 281, 319), Vladić (P.70,76), Milić (Kovačević-Kojić, 176:1447-1459), Vučko (P.12), Vukić (P.96, 97, 109), Vučić (Zb.2:71, 3:177), Nemičić (P.46), Crnić (Zb.4:310), Krilić (Zb.2:58).

Kontakti sa neslavenskim narodima omogućavaju prodor leksičko-semantički nemotiviranih imena u postojeći onomastikon. Takve posuđenice vezuju se za užu, najviši sloj feudalaca i ne utječu na opću antroponomsku sliku. Primanje hrišćanstva, međutim, donosi veću pojavu kalendarskih odnosno hrišćanskih imena koja su leksičko-semantički također nemotivisane riječi. Narušava se odnos između punih i skraćenih imena, a hipokoristici od ovih imena nastaju dodavanjem slavenskih sufikasa tipa: *Jovica*. Iako ih je crkva nekoliko stoljeća nametala, nije se promijenio tradicionalni odnos širokih narodnih slojeva prema imenu kao motiviranom, intimnom dijelu bića. Izvijestan broj kalendarskih imena biva prihvaćen kao: *Ivan*, *Georgije*, a od njih su pomoću poznatih nastavaka i preinaka građeni novi oblici poput: *Ivaniš* (P.106), *Ivanac* (P.107), *Ivahn* (P.11), *Ivko* (P.70), *Đorđe* (P.78), *Đuren* (Zb.2:60), *Juraj*(Zb.1:13), *Juriš* (P.5), *Jurko* (P.82), *Juroje* (Zb.1:39), *Žore* (P.39). Dakle, u ukupnosti

ličnih imena stranog podrijetla jasno se luči skupina tradicijskih, uglavnom svetačkih ličnih imena koja su usklađena sa zakonima bosanskog jezičnog sistema, koji stoji naprema slavenskom antroponimijskom korpusu koji je u početku bio sastavljen od semantički prozirnih narodnih imena, i koji se kao takav zadržao do kristijanizacije, kad s njim s procesom pokrštavanja u naslijeđeni fond ličnih imena ulaze i svetačka. Tako interferiraju idioglotska (narodna) i aloglotska (uglavnom svetačka) imena. Proces adoptiranja novina u imenskoj formuli tekao je ovako: kad su tokom IX i XI stoljeća južnoslavenska plemena počela masovno odbacivati rodovsku mnogobožacku religiju, te adoptirati i prakticirati jednobožacko kršćanstvo, isto je dalo odraz i na imenski *praktikum*, odnosno na obrazbu ličnih imena. Crkvena dogma, starozavjetne i novozavjetne priče i parabole postaju kod novih kršćana sve popularnije, a svećenici, mučenici i bogougodne ličnosti iz takvih priča ističu se ističu se u crkvenim propovijedima i knjigama pokrštenim Slavenima kao uzorne ličnosti. Tako dolazi do postepenog prodiranja u južnoslavensku antroponimiju raznih biblijskih i kalendarskih imena čija je etimologija neslavenskoga porijekla. Taj proces crkva je svjesno pomagala raznim vidovima svoje djelatnosti, a najviše aktom krštenja novorođenog djeteta kad mu se zvanično davalo ime.

Uzimanje imena po želji crkve nije se pretvaralo u strogu obavezu i nije predstavljalo uslov za primanje kršćanske vjere, pa je kršćanin mogao bit i onaj koji je zadržao ili sebi odabrao neko slavensko ime. O tome Pavle Rogić piše: “U prvim stoljećima srednjeg vijeka kršćanstvo je iz razumljivih razloga dopuštalo dosta veliku slobodu u izboru imena pri krštenju djece i odraslih. Ali kad se kršćanstvo raširilo i uhvatilo korijena u životu pojedinih naroda, osjeća se sve jači utjecaj crkve pri davanju imena. Kult svetaca i lica, koje je crkva kanonizirala, a preko njihova kulta i njihova imena dolaze, naročito od XII stoljeća, sve više u upotrebu. Taj je utjecaj postao isključiv, kada je crkveni koncil u Tridentu (1563) odredio, da se pri krštenju djeci daju samo svetačka imena.” (Rogić, 1956:47, Smailović, 1977:46) Iz prethodno navedenih razloga, prije koncila iz XVI stoljeća, na terenu Bosne i Huma, prema zabilježenim podacima i dalje su premoć ostvarivala narodna imena, tako da domaćem onomastikonu nije prijetila opasnost od velikog stupnja imenske entropije koja je zahvatala većinu zemalja nakon Tridentskog koncila (sve je više djece dobijalo isto ime, čime je osnovna identifikaciona funkcija imena dovodena u pitanje), zbog uskog svetačkog imenskog repertoara. Domaći etnos je uporno čuvao narodna imena slavenskoga porijekla.

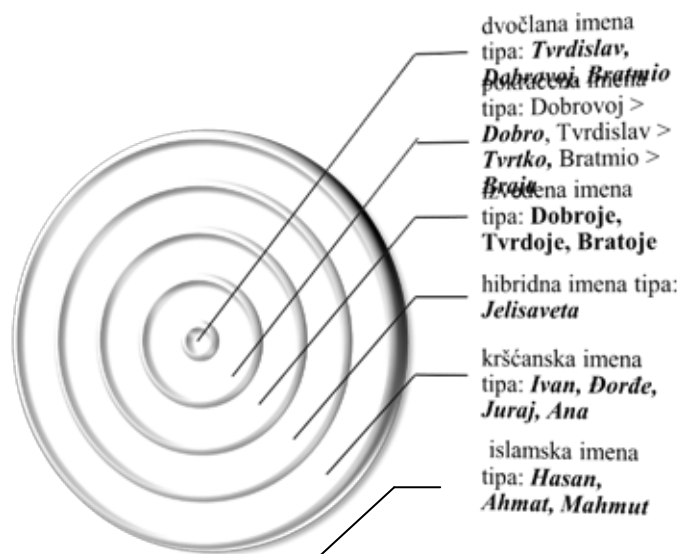
Izgleda da je neko vrijeme bilo uobičajno u Bosni i Humu da pokršteni stanovnici imaju dva imena - jedno domaće i jedno kršćansko. Dvostruka su imena nadijevana ili iz (1) profilaktičnih motiva, ili zbog (2) želje da se unutar obitelji nasljeđuje određeno ime ili zbog (3) želje da se očuvaju tradicionalne imenske osnove: Matei Ninoslavъ (P.4,5), Radosavъ Hrabrenъ (Zb.2:50, 55), Nikola Andriaš (Zb.2:100), D[o]brilo Bobanъ (Zb.2:103), Martin Vuč (Zb.3:161), Stefanъ Ostoč (P.62), Dragičъ Grđdanacъ (P.86), Ivanъ Đorži (P.78), Stefanъ Dabiša (P.14, 39, 41, 46, 47), Stefan Tvčko (P.28), Hlapъ Ivanъ (P.16), Milko Vukm[i]rъ (Zb.3:148), Žarko Tadiča (P.129).

Unutar domene imena stranoga porijekla razaznaju se sljedeći podsloj adaptiranih varijanti arapskih (islamskih) imena, tipa Hasan Zb. 4:217, Ahmat Zb. 4:217, Mahmut Zb. 4:225,

Suliman Zb. 4:230, 281. *Osmanlijsko razdoblje* u povijesti Bosne i Hercegovine traje od 1463. godine, odnosno od uspostavljanja Bosanskog sandžaka, do 1878. godine ili početka okupacije Austro-Ugarske. Dolazak Osmanlija je uzrokovao značajan prevrat u svim sferama života, iz razloga što je imao ogromne vjerske, jezičke, kulturne, političke i vojne posljedice za područje Bosne i Hercegovine. Takva opća dominacija i nadređenost ostavila je traga i u antroponimijskog domeni jer je usljed novih vjerozakona, kuture i običaja, došlo i do drugačijeg odabira i formiranja imena. Iako će kasnije na terenu Bosne i Hercegovine islamski vjerozakon uzrokovati dominantnost u pogledu imenovanja, definirani sinhronijski presjek rada svjedoči početnu fazu usvajanja islamskih imena među stanovništvom Bosne i Huma.

Radijalna kategoria srednjovjekovnih bosanskohumskih antroponima prve determinacije

Radijalna kategorija prikazuje se poput kružnice koja ima središte, periferiju i radijus. Kružnica u tom prikazu predstavlja određenu kategoriju antroponima prve determinacije u Bosni i Humu. U središtu se nalazi prototip dvoosnovinsko, dvočlano složeno ime, slivene i prozirne semantike, naslijeđeno iz indoeuropskoga okrilja. Uokolo po periferiji razmješteni su „lošiji“ primjerci kategorije, a njihova blizina ili udaljenost od prototipa uvjetovane su kulturom u kojoj živi pojedinac, njegovim ličnim sklonostima i svakodnevnim iskustvom ili neposrednim i posrednim utjecajuma drugih kultura. Zato se pokraćena i izvedena imena iz dvočlanih baštinjenih imena nalaze bliže prototipu nego hibridna imena koja predstavljaju spoj starih, domaćih imenskih dijelova (osnova ili nastavaka) s imenskim dijelovima drugih naroda i iz drugih jezika. Imena koja će u bosanskohumski antroponimijski korpus ući prelaskom stanovništva na kršćanstvo ili islam, smjestit će se na samu periferiju kategorije definiranog antroponima. I to zbog dužine vremenske pojavnosti, zbog učestalosti i činjenice da je izvjesni onimijski fond Crkva bosanska crpila iz kršćanstva, onda će kršćanska kalendarska imena zauzimati veću bliskost s prototipom nego li islamska imena. Radijus kružnice predstavlja motivacijsku nit koja povezuje određene članove kategorije s obzirom na zajednička obilježja. Motivacijska nit koja povezuje različite bosanskohumske antroponime bila bi njihova zajednička namjena: imenovanje ljudi. Imena je kao dio jezika stvorila potreba komuniciranja među ljudima i ona su stara koliko i jezik, a jezik je star koliko i svijest (Smailović, 1977:35). Lično imene već pri samome pojavljivanju, prišiva sebi dvije glavne funkcije: *referencijalnu* koja izričito ukazuje na prisutnost, postojanje ili relevantnost osobe koja se imenuje, i *vokativnu* kojom se privlači pozornost iste osobe (Lyons, 1977:216-217). Svi članovi ovako definirane radijalne kategorije dijele jedno obilježje koje se na različite načine manifestira. Radijalna kategoria srednjovjekovnih bosanskohumskih imena prve determinacije, prema istraživanju bi bila definirana na sljedeći način:



Slika 1: Radijalna karegorija bosanskohumskih ličnih imena

Zaključak

Rezimirajući se cjelokupna pojavnost imena u definiranome korpusu, svjedočit će sljedeće: najstarijim imenima, nasljeđenim iz praslavenskog jezika, smatraju se narodna muška i ženska lična imena. Osnovni tip praslavenskih muških ličnih imena jesu dvotematska, dvoosnovinska odnosno složena imena poput: *Tvrdislav* (Zb.3:187), *Vukobrat* (Zb.3:135), *Radivoj* (Zb.4:226). Zbog afektivnosti, stilske naboja, narodnoga postanja, prozirnosti odnosno značenjske proste sadržajnosti (semantika je izrazito plodonosna, primjerice: ljudske osobine i svojstva, čovjekove umne i fizičke sposobnosti i stanja, zanimanja, rodbinski odnosi, razna vjerovanja s profilaktičnim ili zaštitnim imenima koja mogu špokrivati više različitih semantičkih motivacija, svijet u svojoj fizičkoj pojavnosti, zemljopisni pojmovi i pojavnosti, biljke, životinje i njihovi dijelovi, apstraktini pojmovi dohovne nadgradnje, mitološka bića i slično), za prototip bosanskohumskih ličnih imena definiraju se dvotematska, dvoosnovinska odnosno složena imena tipa *Tvrdislav* (Zb.3:187), *Vukobrat* (Zb.3:135), *Radivoj* (Zb.4:226).

Izvedene forme od složenih imena i raznih nastavaka predstavljaju sljedeći tip imena: *Tvrdoje* (Zb.4:301), *Bratoje* (Zb.3:182), *Vitoje* (Zb.3:165), *Vukić* (Zb.1:33), *Radovac* (Zb.1:29), i sl. Semantička prozornost i dalje biva prepoznatljiva kao i narodna umjetnost pri variranju sufiksa čiji se fond umnožava.

Dolaskom drugih kultura, običaja i vjera, odnosno nakon što stanovništvo prihvata kršćanstvo a kasnije i islam, stvara se promjena i na antroponimijskome planu te u sferu imena ulaze kalendarska imena tipa *Ivan*, *Georgije*, a od njih su pomoću poznatih nastavaka i preinaka građeni novi oblici poput: *Ivaniš* (P.106), *Ivanac* (P.107), *Ivahn* (P.11), *Ivko* (P.70), *Dorde* (P.78), *Đuren* (Zb.2:60), *Juraj* (Zb.1:13), *Juriš* (P.5), *Jurko* (P.82), *Juroje* (Zb.1:39), *Žore* (P.39). Takva imena bilježit će pojavnost u bosanskohumskome antroponimijskome korpusu ali će ipak u pogledu pojavnosti ostati inferiorna baštinjenome slavenskome načinu narodnoga

imenovanja. Povlašteni sloj u Bosni i Hercegovini znali su pored narodna imena dodavati i svetačko što je mogao biti svojevrsni marker imućnosti i pomodnosti, tipa *Matei Ninoslavъ* (P.4,5), *Nikola Andrijaš* (Zb.2:100), *Martin Vuř* (Zb.3:161), *Stefanъ Ostoja* (P.62), *Ivanъ Đorži* (P.78), *Stefanъ Dabiša* (P.14, 39, 41, 46, 47), *Stefan Tvřko*, (P.28), *Hlapъ Ivanъ* (P.16), *Milko Vukm[i]rъ* (Zb.3:148), *Tomaš Boro* (Zb.1:31). Puk je zbog neukosti, ali i usljed baštinjene imeničke artifičnosti počeo stvarati i formu hibridnih imena, spajavši naslijeđene slavenske elemente s novim elementima koji su se najčešće preuzimali iz grčkog, latinskog i hebrejskog jezika.

U periodu kasnoga srednjeg vijeka na teren Bosne i Hercegovine dolazi novi okupator Osmanlijsko carstvo, što će s nadolazećom kulturom, običajima, svjetonazorom, religijom, ostaviti traga i na praksu imenovanja. Dakle, pri kraju srednjovjekovnoga perioda u korpusu bosanskohercegovinskih imena infiltrirat će se islamska imena tipa: *Hasan* (Zb. 4:217), *Ahmat* (Zb. 4:217), *Mahmut* (Zb. 4:225), *Suliman* (Zb. 4:230, 281), koja u definiranome vremenskom odsječku razvoja bosanskoga jezika ne definiraju izrazitu plodonosnost u odnosu na dominantnu naslijeđenu slavensku imensku tradiciju.

Izvori

Dizdar, Mehmedalija Mak, *Stari bosanski tekstovi*, Svjetlost, Sarajevo, 1969.

Kovačević-Kojić, Desanka, *Gradska naselja srednjovjekovne bosanske države*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1978.

Kuna, Herta, *Hrestomatija starije bosanske književnosti*, knj. I, Svjetlost, Sarajevo, 1974.

Nakaš, Lejla, *Konkordancijski rječnik ćirilskih povelja srednjovjekovne Bosne*, Društvo za proučavanje srednjovjekovne bosanske historije, Sarajevo, 2011.

Vego, Marko, *Zbornik srednjovjekovnih natpisa Bosne i Hercegovine*, knj. I-IV, Izdanja Zemaljskog muzeja, Sarajevo, 1962-1970.

Literatura

Lakoff, George, *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

Rogić, Pavle, *Ime kao predmet antroponimijskih ispitivanja*, *Pitanja književnosti i jezika*, knj. 3. Sveska I i II, Sarajevo, 1956.

Smailović, Ismet, *Muslimanska imena orijentalnog porijekla u Bosni i Hercegovini*, Institut za jezik i književnost, Sarajevo, 1977.

Smailović, Ismet, *Problemi utvrđivanja porijekla i značenja muslimanskih imena u Bosni i Hercegovini*, *Prilozi terminologiji i onomastici u Bosni i Hercegovini*, Institut za jezik i književnost u Sarajevu, Sarajevo, 1975., str. 97-112.

Šimunović, Petar, *Uvod u hrvatsko imenoslovlje*, Golden marketing, Zagreb, 2009.

Taylor, John, R., *Linguistic Categorization, Prototypes in Linguistic Theory*, second edition. Oxford: Clarendon Press, 1995.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Marijana Nikolić

Sanida Musić, prof.
Kakanj, BiH
sanidamusic@yahoo.com

LESIKA U POEZIJI MARKA VEŠOVIĆA

Sažetak

Pisana riječ Marka Vešovića višestruko je zanimljiva za proučavaoce jezika. Ovaj pjesnik posjeduje širok i raskošan leksik. Njegovu leksiku sam proučavala na pet zbirki pjesama: "Poljska konjica", "Osmatračnica", "Kralj i olupina", "Sijermini sinovi" i "Dok prelazim u mumiju". Proučavala sam sljedeće oblasti koje spadaju u domen leksike: antroponime, toponimiju, ekspresivno obojenu leksiku, "narodnu" leksiku, "čudnu" leksiku, neologizme, morfosintaksičke riječi, kao i denotaciju i konotaciju. Unutar svake oblasti, osim "čudne" i "narodne" leksike, napravila određenu klasifikaciju. Antroponime sam podijelila u dvije skupine: prema eminentnosti imena i prema vrsti profesije kojom se bave osobe. U okviru toponimije sam analizirala: ekonime, oronime i hidronime. U okviru ekspresivno obojene leksike posvetila sam pažnju žargonizmima, vulgarizmima i psovka, a potom sam napravila i njihovu podjelu. Izvršila sam podjelu neologizama, kao i morfosintaksičkih riječi.

Ključne riječi: *onomastika, ekspresivno obojena leksika, neologizmi, „narodna“ leksika, morfosintaksičke riječi*

LEXIS IN THE POETRY OF MARKO VEŠOVIĆ

Abstract

The written word of Marko Vešović is repeatedly interesting for the people who study language. This poet has broad and rich usage of lexis. I have studied his lexical usage in his five collections of poems and those are: Polish Cavalry, Observation Post, The King and The Wreck, Sijerma's Sons and While I am becoming a Mummy. Also I have studied parts which are included into the class of lexicology and those are following: antroponyms, toponymy, lexis coloured with Expressionism, "national" lexis, "odd" lexis, neologisms, morphosyntactic words, as well as denotation and connotation. Inside all of these parts, except the "odd" and "national" lexis I made the specific classification. I divided antroponyms into two groups: the first one according to eminence of the names and the second one according to profession which people have. Within the lexis coloured with Expressionism I paid my attention to slangs, vulgarisms and swearwords and then I made their division. I also made division of neologisms as well as the division of morphosyntactic words.

O Marku Vešoviću se pisalo kao književniku, ali se sa leksičkog aspekta nije temeljitije pristupalo njegovim ostvarenjima, iako nude obilje materijala za fonetska, leksička i sintaksička istraživanja. Pisana riječ Marka Vešovića višestruko je zanimljiva za proučavaoce jezika. Njegovu leksiku sam proučavala na pet zbirki pjesama: „Poljska konjica“, „Osmatračnica“, „Kralj i olupina“, „Sijermini sinovi“ i „Dok prelazim u mumiju“. Proučavala sam sljedeće oblasti koje spadaju u domen leksike: antroponime, toponimiju, ekspresivno obojenu leksiku, „narodnu“ leksiku, „čudnu“ leksiku, neologizme, morfosintaksičke riječi, kao i denotaciju i konotaciju. Antroponime sam podijelila na dvije skupine: prema eminentnosti imena (poznati i nepoznati antroponimi) i prema vrsti profesije kojom se bave osobe koje se spominju u pjesmama (antroponimi iz „političkog“ svijeta, „književnog“, „sportskog“, „vjerskog“ i „nepoznatog“ svijeta). U okviru toponimije sam analizirala: ekonime, oronime i hidronime. Ekonime sam klasificirala na domaće i strane. U okviru ekspresivno obojene leksike posvetila sam pažnju žargonizmima, vulgarizmima i

psovkama. Žargonizme sam podijelila na sljedeće dvije skupine: žargonizmi prema značenju koje posjeduju (sinonimijski, ironijski i metaforički) i žargonizmi prema vrsti riječi kojoj pripadaju (imenski i glagolski). Kada su u pitanju morfosintaksičke riječi, njih sam izučavala kako bih uvidjela učestalost upotrebe riječi sa jednim oblikom i onih sa više oblika. Naravno, tu je bila neizbježna klasifikacija na sintaksičke i analitičke riječi. U leksikološkoj analizi riječi proučavala sam i one riječi koje imaju istu denotaciju, ali se razlikuju po ekspresivnoj konotaciji. Zato sam pisala o denotaciji, kao i konotaciji. Potom, pisala sam i o neologizmima podijelivši ih na deset skupina, što će se moći vidjeti u radu. Također, bilo je riječi i o pojavama kao što su efermnost i starost neologizama. Sve navedene oblasti i njihove klasifikacije su potkrepljene primjerima. Izučavanje jezika poezije Marka Vešovića započet ću sa onomastičkog aspekta. Onomastika je poddisciplina leksike koja se bavi izučavanjem imena.

Antroponimi

Antroponimi, kao i druga leksička građa, pjesniku služe za postizanje uvjerljivosti, preciznosti i tačnosti u izrazu. Antroponimi historijskih ličnosti, ličnosti književnika i drugih, služe pjesniku kao „žrtve“ da bi uvjerio svoje recipijente u istinitost svoga kazivanja. „Poljska konjica“ obiluje mnogobrojnim antroponimima. Polifonija, kao značajno obilježje ove zbirke pjesama, ukazuje na to da je pjesnik inkomponirao u svoju zbirku i neke ličnosti koje su okusile trpnju realnog života i koje u vidu svoje ispovijesti nam dočaravaju tadašnju atmosferu i situaciju.

Upotrebom nekih antroponima historijskih ličnosti, pjesnik je uspostavio dijalog sa prošlošću i na taj način postigao da prošlost postane izvor vandrednih poetskih efekata. Antroponimi su prisutni i u ostalim Vešovićevim zbirkama pjesama, ne samo u „Poljskoj konjici“. Napravila sam dvije podjele antroponima. Prva podjela je napravljena prema kriteriju *eminentnosti* imena. Prema tom kriteriju se dijele na *poznate* i *nepoznate* antroponime. Pod „*poznatim*“ antroponimima podrazumijevam upotrebu „poznatih“ imena, imena koja su bila kroz historiju eminentna ili su to još uvijek. Primjeri takvih antroponima su sljedeći:

„...**Tin Ujević** u opkoljenom Sarajevu...“(„Poljska konjica“, pjesma „Tin Ujević u opkoljenom Sarajevu“, str. 38.);

„...na stranicu iz **Vukova** rečnika...“(„Osmatračnica“, pjesma „Samousluga“, str. 78.);

„...naranče sa tenom **Ričarda Bartona**...“(„Osmatračnica“, pjesma „Samousluga“, str. 78.)

„*Nepoznatim*“ antroponimima sam nazvala ona imena koja su inkomponirana u Vešovićevu poeziju, a osobe koje nose ta imena su anonimne. Primjeri takvih antroponima su sljedeći:

„...a iza **Azrine** smrti isprva meni ništa...“(“ Poljska konjica“, pjesma „Fildžan“, str. 26.);

„...Gospođo **Angelina**, Bog s vama, šta vi to pričate? ...“(“ Poljska konjica“, pjesma „Svašta li mi se izdogađalo“, str. 85.)

Druga podjela antroponima je napravljena prema „svijetu“ kojem pripadaju antroponimi, odnosno prema vrsti profesije kojima se bave osobe koje se spominju u pjesmama. To su: antroponimi iz „*političkog*“ svijeta: „...evo me kao **Gavrilo Princip**...“(“ Poljska konjica“, pjesma „Nema se goriva“, str. 60.); antroponimi iz „*književnog*“ svijeta: „...a ne da te kao

Šantića zagrije...“(„Dok prelazim u mumiju“, pjesma „Poslije smrti prijatelja“, str. 76.); antroponimi iz „*sportskog*“ svijeta:“...pa se izvježbao ko **Goran Ivanišević**...“(“ Poljska konjica“, pjesma „Izbirikani hadžijica“, str. 125.); antroponimi iz „*vjerskog*“ svijeta:“...čije li je ovo djelo? **Jehovino**?...“(„Kralj i olupina“, pjesma „Ein traum“, str. 81.) i antroponimi iz „*nepoznatog*“ svijeta :“...zvala se **Milica**...“(“ Poljska konjica“, pjesma „Uštap u vodi“, str. 20.).

Toponimija

Toponimima nazivamo imena mjesta .Toponimiju čine tri glavne skupine vlastitih imena: ekonimi (ojkonimi), oronimi i hidronimi. Koliko su geografske dinstance važne vidimo iz pjesnikove upotrebe toponima. Ekonimi su imena naseljenih mjesta. Takva imena su najzastupljeniji u poeziji Marka Vešovića. U njegovim zbirkama „Poljska konjica“ i „Dok prelazim u mumiju“ uočljivo je Sarajevo kao centralni motiv. Zbirka pjesama „Kralj i olupina“ je zbirka u kojoj dominiraju toponimi, tj. ekonimi. Ekonimi koje je Vešović inkomponirao u svoje pjesme su sljedeći:

„...sjen divovsku bacam čak do **Crne Gore**...“(„Kralj i olupina“, pjesma „Dodiri“, str. 10.);
„...srebrna je ko **Kavkaz**...“(„Dok prelazim u mumiju“, pjesma „Da zemlja opet cijela“, str. 87.);

Na osnovu navedenih ekonima, napravila sam njihovu podjelu. Naime, ekonima sam podijelila na dvije skupine: *domaći* i *strani*. *Domaćim* ekonimima sam nazvala ona mjesta koja se nalaze u BiH, dok su *strani* ekonimi mjesta izvan naše države. Neki od domaćih su: **Hercegovina, Sarajevi, Gorazde** i sl., a neki od *stranih* ekonima su: **Prag, Japan, Albanija** i slično. Pored ekonima, tu su i oronimi. Oronimi su imena gora i uzvisina. Ovakva vrsta toponima je manje zastupljena u poeziji ovog bosanskohercegovačkog pjesnika. Neki od oronima su:

„...kroz besmisao gromadan ko **Velebit**...“(„Dok prelazim u mumiju“, pjesma „Glose“, str. 73.);
„...gađaju s **Trebevića**...“(„Poljska konjica“, pjesma „Nemoj ga preda mnom braniti“ str. 133.);

Pod hidronimima, kao trećoj skupini, podrazumijevamo nazive voda. U poeziji ovog pjesnika možemo govoriti i o dominirajućem hidronimu, ali samo u jednom djelu, i to u djelu „Kralj i olupina“. Taj hidronim je rijeka **Lim**. Neki od ostalih prisutnih hidronima su: „...potopili ga ko sela kraj **Neretve**...“(„Poljska konjica“, pjesma „Bosanske urine“ str. 138.); „...dok **Crnom moru** jezde...“(„Dok prelazim u mumiju“, pjesma „Dok ne umru zvijezde“, str.11.);

Od ekspresivno obojene leksike prisutni su: žargonizmi, vulgarizmi, psovke. Ovaj sloj leksike intezificira pjesnikovo osjećanje ljutnje, ironije, ali pokazuje i blizak pjesnikov odnos sa upotrebom leksikom narodnog govora. Vešovićeve poezija obiluje žargonizmima, riječima koje u njegovim pjesmama pokazuju blizak pjesnikov odnos sa upotrebom leksikom narodnog govora. Žargoni se smještaju u kategoriju kolokvijalno markirane leksike. Ovdje

možemo govoriti o uličnom žargonu, studentskom žargonu, pravničkom žargonu ili liječničkom žargonu. Korištenje određenog žargona označava pripadnost skupini, društvenoj ili profesionalnoj, što znači da je jedna od funkcija žargona sociolingvistička. Veliki broj žargonizama u Vešovićevoj poeziji je prisutan zbog karakterizacije lirskog subjekta. U njegovoj poeziji oni oslikavaju socijalno stanje osoba koje se ispovijedaju. Naravno, i pjesnik se često žargonki izražava kako bi izrazio suosjećanje sa svim tim ljudima i kako bi im se, na neki način, približio. U izrazima koji parodiraju žargon prisutan je u potpunosti ironijski efekt.

„...bila očajna kad za njom viknu **dripci**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Tanke noge“, str. 39.);

„...odjednom-krivac **ispario**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Kaže Rebeka vest:“, str. 59.);

Podijelila sam žargone na dvije skupine: žargoni prema značenju koje imaju u pjesmama (sinonimijski žargoni, ironijski i metaforički žargoni) i žargoni prema vrsti riječi kojoj pripadaju (imenski i glagolski žargoni). U sinonimijske žargone spadaju oni žargoni koji imaju isto značenje, ali su drugačijeg fonetskog sklopa. U Vešovićevoj poeziji ima ih popriličan broj. Ti sinonimijski žargoni su pretežno glagoli, a neki od njih su sljedeći: „...kad je granata onu djecu s Bistrika **iskasapila**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Krv paščeca“, str. 128.); „...ih, da znaš tata, kako su dvije fino **profijukale**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Ova pucjava“, str. 29.)

Ironijski žargoni su, kao što im i sam naziv kaže, oni u kojima je prisutna ironija. Neki od takvih žargona su: „...sad bježi iz Rogatice gdje je nesrpskom uhu opasno **privrućilo**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Hladni ispraćaj“, str. 31.); „...dijete mu se **zateklo**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Hladan ispraćaj“, str. 31.);

Primjeri metaforičkih žargona, kao treće skupine žargona prema značenju, su: „...zar sam se toliko **zdrvenila**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Fildžan“, str. 26.); „...lagodno **brćkanje** u porazu...“ („Dok prelazim u mumiju“, pjesma „Poslije sna“, str. 53.).

Neki od imenskih žargonizama su: „...vidim, širok **zijeve** vrata...“ („Kralj i olupina“, pjesma „Dodiri“, str. 10.); „...u čaši: ne voda no **hadvao**...“ („Dok prelaziš u mumiju“, pjesma „Pustoš ko potok žuborilo“, str. 45.). Glagolski žargoni su: „...što su se **nagrabili** čak i za praunučad...“ („Poljska konjica“, pjesma „Izbirkani hadžijica“, str. 125.)

Vulgarizmi i psovke

Vulgarizmi i psovke su negativno markirane. Vulgarizmi nisu samo proste riječi, nego i sve lekseme i veze leksema čija se upotreba drži nepristojnog ili neprimjerenog. Primjeri vulgarizama i psovki pronašla sam u „Poljskoj konjici“. Nije prisutan veliki broj takvih riječi u Vešovićevoj poeziji. Na primjer: „...dovde mi je ovog **pišanja** u mraku...“ („Poljska konjica“, pjesma „Nema se goriva“, str. 60.). Psovke su po pravilu kratke i sastoje se samo od jedne riječi ili fraze. Neke od njih su: „...šuti, **majku ti tursku**...“ („Poljska konjica“,

pjesma „Pravim se da me ima“, str. 47.); „...**ćaća ga** hercegovački...“ („Poljska konjica“, pjesma „Vrata Hercegovine“, str. 29.).

Strane riječi

Strane riječi u poeziji Marka Veševića nisu mnogo zastupljen. Strani jezik u Veševićевой poeziji zahtijeva od recipijenta intelektualni angažman, oslušivanje zvučenja riječi i svakako, njihovo adekvatno smiještanje u kontekst pjesnikove intencije. Neke od njih su: „...**saldo mortale**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Saldo mortale“, str. 70.); „...**ars poetica**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Ars poetika“, str. 7.).

Narodna leksika

Nešto sa čim poezija Marka Vešovića obiluje je upravo narodna leksika. To je leksika kojom se koristi „obični“ svijet, leksika koja ne poznaje normu. Razlog upotrebe ovakve leksike jeste polifonija koja je karakteristična za njegovu poslijeratnu zbirku koja vrišti ljudskim bolom. Ljudski glasovi, kojima je ovaj pjesnika dao prostora u svom djelu, nisu obrazovani i zato ti glasovi nisu „normirani“, ali ponekad govore više od „normiranih“. Takve riječi su: „...a kad je umro **šćela** sam **vriskat**...“ („Poljska konjica“, pjesma „Panj“, str. 18.); „...sanjaš bijeg, **jerbo** istina, što svak **znade** ...“ („Dok prelazim u mumiju“, pjesma „Ja iz čijih se očiju čita“, str. 33.);

Čudna leksika

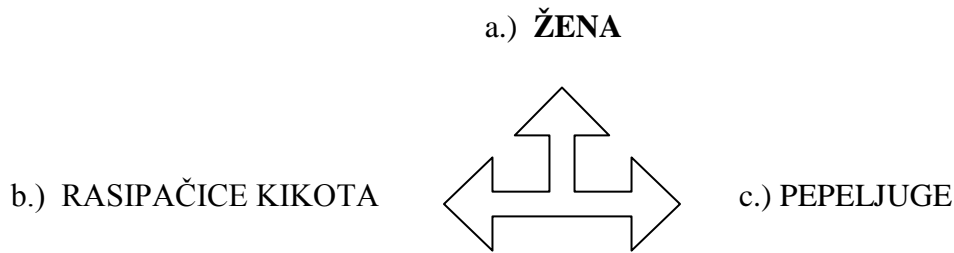
Lekseme koje nisu uobičajnog fonetskog sklopa, označila sam ih pridjevom „čudne“. U Vešovićevoj poeziji takvih leksema ima mnogobrojno. Razlog zbog kojeg ih ovaj pjesnik upotrebljava je, najvjerojatnije, privlačenje pažnje na specifičan stil pisanja. To autoru omogućuje da izgradi svoj osobni stil pisanje koji će biti drugačiji od svih drugih stilova pisanja. Takve lekseme su sljedeće:

„...**slasnateškanepokretna** muzika...“ („Osmatračnica“, pjesma „Čuda se zbivaju još jedino šetačima“, str. 74.);

„...ovdje ko dođe misliće, **bogznazašto**, o Vizigotima...“ („Osmatračnica“, pjesma „Strofe o zidini“, str. 97.);

Denotacija i konotacija

U leksikološkoj analizi riječi proučavala sam one riječi koje imaju istu denotaciju, ali se razlikuju po ekspresivnoj konotaciji. No, šta je to denotacija, a šta konotacija? Pod **denotacijom** se podrazumijeva osnovni sadržaj leksičkog značenja. Odnos govornog subjekta spram predmeta zbilje i različite okolnosti što utječu na komunikacijski proces oslikavaju elementi značenja koje se naziva **konotacijom**. Navest ću par primjera iz Vešovićeve poezije u kojima se riječi razlikuju po ekspresivnoj konotaciji. To su:



a.)“...**ženu** sa prastarim svetlom na licu teši muškara...“(„Osmatračnica“, pjesma „Čuda se zbivaju još jedino šetačima“, str. 75.);

b.)“...vi ne znajete, **rasipačice kikota**, da kroz vas se vidi sve do pamtivek..“(„Osmatračnica“, pjesma „Čuda se zbivaju još jedino šetačima“, str. 74.);

c.)“...vi ne znajete, **pepeljuge**, da od puckanja vaših gležnjeva u grobu zavičajnom skeleti se okreću naokos...“(„Osmatračnica“, pjesma „Čuda se zbivaju još jedino šetačima“, str. 75.);

Leksema *žena* je neutrala. *Rasipačica kikota* je negaivno obojena leksema, jer sama riječ *kikot* ima negativnu konotaciju, dok je riječ *pepeljuga* pozitivno konotirana.

Morfosintaksičke riječi

Obično se riječi u rečenicama nazivaju morfosintaksičkim riječima, iako se ovaj termin ne smatra posve prikladnim jer se njime na odgovarajući način ne upozorava i na leksičko-semantički sadržaj riječi u rečenici. Morfosintaksička riječ može biti sintetička i analitička. Sintetička je ona riječ koja se sastoji od samo jednog oblika, dok je analitička ona koja se sastoji od više oblika. U svih pet Vešovićevih zbirki imamo takvu situaciju u kojoj dominiraju sintaksičke riječi nad analitičkim. Neke od *sintaksičkih* riječi su: „...kad sam u jesenjske vrše **lovio** sunca...“(„Dok prelazim u mumiju“, pjesma „Ime Maina Gora“, str. 26.);

Neke od *analitičkih* riječi su: „...**hoću li** cijelog sebe u smrt **moći da stavim**...“(„Kralj i olupina“, pjesma „Svileni palimpsest“, str. 43.);

Neologizmi

Neologizmi se definiraju kao novoskovane riječi koje još nisu općeprihvaćene. Takve novotvorenice su odraz novih trendova, tehnologije i dostignuća. Obrađujući neologizme u već spomenutim zbirkama pjesama Marka Vešovića, napravila sam sljedeću njihovu klasifikaciju: semantičke posuđenice, domaće nove riječi, nove stare riječi, skraćenice, metaforički neologizmi, žargonski neologizmi, prefiksadni, sufiksadni, prefiksadno-sufiksadni i neologizmi nastali slaganjem.

Leksema postaje semantičke posuđenice kada poprima nove sadržaje. Na primjer:

a.)“...je beskrajno sretan što su naši ustaše **razvalili**...“(„Poljska konjica“, pjesma“Pravim se da me ima“, str.47.)

b.)“...od bijesa je **razvalio** vrata...“

U prvom primjeru leksema *razvaliti* znači *pobijediti*, dok u drugom primjeru ona zadržava svoje primarno značenje.

Domaće nove riječi su neologizmi koji su nastali kao posljedica potrebe imenovanja onih pojava, pojmova ili predmeta koji su lokalno ograničeni. Takav primjer je: "...ko u **perzijski** sag..." („Dok prelazim u mumiju“, pjesma „I u trenutku kad pred Boga“, str. 84.);

Nove stare riječi su neologizmi koji su očekivano ili neočekivano doživjeli masovnu upotrebu. Primjer je sljedeći: „**Ars poetica**“ („Osmatračnica“, pjesma „Ars poetica“, str. 7.)

Skraćenice, inače, čine brojnu skupinu neologizama. Međutim, u Vešovićevoj poeziji prisutna je samo jedan primjer za skraćenicu a to je: "...majka objašnjava kćerkici da njen otac nije ono što **DŽ.L., N.I., R.N., E.K., M.F., S.A.** tvrde da jeste..." („Poljska konjica“, pjesma „Majka objašnjava kćerkici da njen otac nije ono što DŽ.L., N.I., R.N., E.K., M.F., S.A. tvrde da jeste“, str. 91.)

Metaforički neologizmi su oni koji nastaju pri metaforičkoj upotrebi riječi. Takve novotvorenice su: "...svako brdo **očelavilo**, što od požara što od sjekire..." („Poljska konjica“, pjesma „Saldo mortale“, str. 70.)

Leksema „*očelavilo*“ ima značenje *izgorilo* ili *isječeno*.

Žargonski neologizmi su oni koji se pojavljuju u žargonu i razgovornom jeziku. Na primjer: „...da se šeće i da **duma**..." („Dok prelazim u mumiju“, pjesma „Znam iz zjena“, str. 37.)

Prefiksadni neologizmi: „...**praistorijski** limun iscjedi..." („Osmatračnica“, pjesma „Tercine“, str. 15.);

Sufiksadni neologizmi: „...prosečen je **prozorčić**..." („Osmatračnica“, pjesma „Autoportret“, str. 95.);

Prefiksarno-sufiksadni neologizmi: "...po **nadgrobnom** kamenu..." („Poljska konjica“, pjesma „Otkako mu je prijatelj poginuo“, str. 113.);

Neologizmi nastali slaganjem: "...ovaj svijet bio bi **poluprazan**..." („Poljska konjica“, pjesma „Ateist“, str. 102.)

Efemernost neologizama

Efemernost neologizama je pojava koja je ilustrirana primjerima riječi koje označavaju pojave kratkog vijeka ili su odraz pomodnih trendova. Neki od takvih neologizama su: „...privezani za **kaljače**..." („Osmatračnica“, pjesma „Klasična slika“, str. 17.)

Kaljače su neka vrsta obuće koja je bila pomodni trend u prošlosti. Danas, takva obuća više nije u modi. Stoga, kada kažemo kaljače, to nas asocira na neka prošla vremena.

Starost neologizama

Govoriti o starosti neologizama veoma je diskutabilno. Starost riječi je relativan pojam. Zašto? Iz razloga što su pojedine riječi u nekom jeziku stare, a u našem se smatraju neologizmima. Dakle, te riječi su u jeziku koji posuđuje apsolutno nove.

Literatura

Katnić-Bakaršić, Marina: *Stilistika*, Sarajevo: Ljiljan, 2001.

Muhvić-Dimanovski, Vesna: *Neologizmi-problemi teorije i primjene*, Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2005.

Solar, Milivoj: *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga, 2005.

Izvori

Vešović, Marko: *Kad prelazim u mumiju*, Sarajevo: Sarajevo-Dobra riječ, 2009.

Vešović, Marko: *Kralj i olupina*, Sarajevo: Sarajevo-Svjetlost, 1996.

Vešović, Marko: *Osmatračnica*, Sarajevo: Sarajevo-Svjetlost, 1976.

Vešović, Marko: *Poljska konjica*, Sarajevo: Sarajevo-Svjetlost, 2002.

Vešović, Marko: *Sijermini sinovi*, Sarajevo: Sarajevo-Svjetlost, 1979.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Sanida Musić

Emina Salibašić, prof.
Tešanj, BiH
emina.salibasic@gmail.com

INTERKULTURALNOST U ANDRIĆEVOM ROMANU TRAVNIČKA HRONIKA

Sažetak

Pojam interkulturalnosti podrazumijeva priznavanje značajne društvene različitosti kao ključno obilježje savremenog života. Postmoderni svijet interkulturalnost posmatra kao bogatstvo jer ono predstavlja jedini izlaz iz kompleksnosti razlika. U književnim djelima likovi su nosioci određene interkulturalne pozadine. U ovom radu će biti riječi o interkulturalnosti u djelu Travnička hronika bosanskohercegovačkog književnika Ive Andrića. Fenomen interkulturalnosti označava veze i odnose između pripadnika različitih kultura. Ti odnosi prije svega podrazumijevaju komuniciranje i učestvovanje u stvaranju novih kulturalnih vrijednosti. Ovaj roman predstavlja autentično kazivanje o nizu razlika i upravo iz tog razloga upućuje na problem neuspjelog pokušaja razrješenja složenih kulturalnih odnosa. Upravo ta nemogućnost gradi fabulu stvarajući zaplet uz veliku napetost. U radu će biti riječi o različitim odnosima pojedinaca i grupa smještenih između različitih kultura koji se pri tom koriste kako verbalnom tako i neverbalnom komunikacijom. Također će se posmatrati inerkulturalna interakcija, interkulturalna (ne)senzibilnost, razlika-differans, te različita kulturalna zaleđa. Pored navedenog, nastojat će se objasniti i šta to podrazumijeva granica kao produkt prošlosti odnosno da li granica uvjetuje ishod romana, te na koji način razlika među identitetima gradi konflikt.

Ključne riječi: interkulturalnost, granica, razlika, kulturalna komunikacija

INTERCULTURAL DIALOGUE IN IVO ANDRIĆ'S NOVEL TRAVNIK CHRONICLE

Abstract

The concept of intercultural implies recognition of significant social diversity as a key feature of modern life. Postmodern world considers interculturality as wealth because it is the only way out of the complexity of differences. In literary works the characters are the holders of particular intercultural background. This thesis will address the interculturality in the work (novel) called Travničkahronika/Chronicles of Travnik, written by distinguished writer Ivo Andrić. The phenomenon of intercultural designates the connections and relationships between members of different cultures. These relations primarily purport communication and participation in the creation of new cultural values. The novel presents authentic accounts of a series of differences and for that reason it refers to a problem of failed attempts to resolve the complex cultural relations. It is this inability that builds the story and content by creating a plot with a lot of tension. This paper will also represent various relations among individuals and groups situated between the different cultures, with the individuals and groups using verbal and non-verbal communication at the same time. Furthermore, intercultural interaction will be observed, as well as intercultural (in)sensitivity, the difference, and different cultural hinterland. In addition, efforts will be made to explain what the boundary as a product of the past implies, or whether the boundary conditions the outcome of the novel, and finally in which way the difference among the identities builds a conflict.

Uvod

Pojam interkulturalnosti podrazumijeva priznavanje značajne društvene različitosti kao ključno obilježje savremenog života. Postmoderni svijet interkulturalnost posmatra kao bogatstvo jer ono predstavlja jedini izlaz iz kompleksnosti razlika.

Roman *Travnička hronika* predstavlja autentično kazivanje o nizu razlika i upravo iz tog razloga upućuje na problem neuspjelog pokušaja razrješenja složenih kulturalnih odnosa. Upravo ta nemogućnost gradi fabulu stvarajući zaplet uz veliku napetost.

Bosna i Hercegovina je oduvijek predstavljala prostor dodira različitih kultura i preplitanja identitetskih obrazaca. Upravo iz tog razloga *Travnička hronika*, kao i mnoga druga bosanskohercegovačka djela, izrasta iz razlike, odnosno iz suprotnosti civilizacijskih značenja. U ovom slučaju prostor razlika je vezirski grad Travnik kao osobitost graničnih područja. Prepletanje kulturalnih kodova u romanu daje nam interkulturalnu osnovu.

Interkulturalnost u romanu

Travnička hronika (1945.) je realistični roman sa historijskom tematikom pisan za vrijeme Drugog svjetskog rata. Radnja se dešava u periodu od 1807. do 1814. godine. Roman je nastao imaginiranjem vrlo bogate dokumentarne građe iz oblasti historije civilizacije, etnologije i autentičnim spisima o historijskim ličnostima koje su predstavljene u romanu, te se smatra svojevrsnim ljetopisom u kojem se kazuje o vremenu boravka stranih konzula u vezirskom gradu. Počinje dolaskom francuskog konzula, a završava se odlaskom drugopostavljenog austrijskog konzula.

Ključni lik djela je francuski konzul Žan Davil, savremeni mladi čovjek evropskog obrazovanja, koji dotad nije vidio ljude kao što su bili Travničani, ni običaje kao što je audijencija kod turskog vezira, ni navike kao što je pljuvanje nedobrodošlog stranca. Pukovnik fon Miterer je austrijski predstavnik u vezirskom gradu početkom XIX stoljeća. Skromni bivši pogranični oficir potpuno je zbunjen Travnikom. Bačen u međuprostor dviju civilizacija, ne razumijevajući do kraja nijednu od njih, fon Miterer je, pri tom, fatalno obilježen brakom sa ženom koja se neizmjerljivo razlikuje od njega.

Vezirov konak je središte političkog života i mjesto najčešćih susreta trojice diplomata. Očekivalo bi se da predstavnici prosvijećene Evrope čine zajedničku prepreku azijskom osvajaču. Da nije tako kazuje nam vezirov komentar posle jednog Davilovog sukoba sa fon Mitererom: „Dva psa, pa se pobila u mojoj avliji.“ Ako Austrija ne ratuje sa Turskom, ona ratuje sa Francuskom, ako Turskom carstvu u opadanju slabe osvajačke namere, javit će se novi osvajač, ovog puta u Evropi, Napoleonova imperija.

Dakle, u *Travničkoj hronici* sudarila su se četiri svijeta, različita po religiji, kulturi, historiji, običajima. Emisari zapadnih i istočnih svjetova našli su se na prostoru Bosne sa namjerom da nikada i ne pokušaju da se približe i razumiju. Najbliži saradnici francuskog i austrijskog konzula i vezira i stanovnici tamnog bosanskog vilajeta, Davna, Rota, turski ćehaja, teftedar Baki, kao i travničke kasablije, u neprestanim su međusobnim sukobima i stalno iskazuju mračne ljudske nagone. Čak i ako neki od pripadnika tih toliko različitih kulturnih krugova pokuša da pomiri suprotnosti sa kojima se suočava, odmah mu, zaprijeti opasnost uništenja.

Bosna i Hercegovina je oduvijek predstavljala prostor dodira različitih kultura i preplitanja identitetskih obrazaca. Upravo iz tog razloga *Travnička hronika* kao i mnoga druga

bosanskohercegovačka djela izrasta iz razlike, odnosno iz suprotnosti civilizacijskih značenja. U ovom slučaju prostor razlika je vezirski grad Travnik kao osobitost graničnih područja. Prepletanje kulturalnih kodova u romanu daje nam interkulturalnu osnovu.

Karakteristika *Travničke hronike*, kao što je i ranije spomenuto, jeste činjenica da se radnja odigrava među strancima, odnosno konzulima sa Zapada i vezirima Osmanlijama sa Istoka, dok Bošnjaci čine pozadinu i ogledaju se samo u pokretima i reagiranjima čaršijskih masa.

Interkulturalna granica, koja počinje graditi fabulu romana, nastupa u momentu kad u Travnik stiže francuski konzul Žan Davil:

*Početkom 1807.godine stale su da se dešavaju neobične i dotle nepoznate stvari u Travniku! (...) Sve dok nisu zaokrenuli u glavnu ulicu išlo je dobro i konzul je zaista mogao biti zadovoljan. Ali čim su došli do prvih turskih kuća, nastade neko sumnjivo dozivanje, lupa avlijskih vrata i mušebaka na prozorima. Već kod prve kapije jedna devojčica otvori samo malo jedan kanat i izgovarajući nerazumljive reči stade sitno da zapljuckuje na ulicu, kao da vraća. Tako su se redom otvarale kapije i podizali mušepci i za trenutak pomaljala lica, puna mržnje i fanatičnog zanosa. Zabuljene žene su pljuvale i vraćale, a dečaci izgovarali psovke, praćene opscenim pokretima i nedvosmislenim pretnjama, pljeskajući se po stražnjici ili pokazujući rukom kako se reže grkljan... Zbunjen i ogorčen, iako je nastojao da sakrije zbunjenost, konzul je jahao dalje, **videći da niko od vezirovih ljudi zaista ne obraća pažnju na sve to, ali je osećao kako mu krv udara u glavu.** (Andrić 1947:14)*

Upravo u navedenom citatu može se zapaziti razmimoilaženje kulturalnih kodova između Napoleonovog službenika koji očekuje potčinjenost i gostoprimstvo, dok ga Bošnjaci ignoriraju jer u njemu ne vide evropskog utjecajnog konzula, nego samo jednog stranca više koji dolazi u njihov grad sa željom da ga mijenja.

Žene i djeca, međutim, obraćaju pažnju na pridošlicu, ali na jedan specifičan način. Naime, oni s prozora pljuckaju i vraćaju jer im je to jedini način samoodbrane koji poznaju. O tome je pisao i Muhsin Rizvić na sljedeći način:

U psihologiji jednog naroda čiju povijest prati niz poraza koji se sklapaju u kompleks niže vrijednosti kompenzacija se javlja u pronalaženju drugog naroda kao uzročnika svoje kobi i nosioca historijske krivice, i u njenom moralnom, duhovnom i kulturnom unižavanju. (Rizvić 1995:52)

Prvo što konzul Davil primjećuje je *nered i nečistoća ove orijentalne zemlje koje nasrću odasvud* i time u svojoj svijesti stvara predrasude o njihovom načinu života.

Razmimoilaženje kulturalnih kodova, odnosno interkulturalna razlika, očituje se i pri susretu konzula Davila i turskog velikodostojnika kad mu Davil čita dijelove klasične tragedije dok kod drugog to izaziva smijeh.

Konzul je interkulturalno neosviješten i nesenzibilan, te ne želi prihvatiti, ili bolje reći zgražava se svega što pripada bosanskom narodu. Kao primjer za to može se navesti njegov način razmišljanja o bosankim građevinama:

... u arhitekturi kuće čije je pravo lice uvek okrenuto u dvorište, a nemo prkosno naličje na ulicu ... (Andrić 1947:156)

Francuski konzul, bez obzira na titulu i obrazovanje, nema ljudske toleracije i solidarnosti. On ne shvata da bošnjačka tradicija i religija nalažu da se ženske osobe ne smiju izlagati pogledima ljudi koji prolaze ulicom.

Pored toga, on ne prihvata i zgražava se i nad bošnjačkom etnografijom:

Ah, ta muzika! Bože moj, ta muzika! – vajkao se konzul koga je bosansko pjevanje dovelo do očajanja. (Andrić 1947:156)

Pored konzulovog odnosa prema bošnjačkom svijetu, u romanu se također ogleda i reprezentativni kršćansko-zapadnjački odnos prema Jevrejima u bosanskoj sredini. Tipičan primjer tog odnosa ogleda se u trenucima kad konzul odsjeda u Baruhovoj kući u kojoj su poslužena *mrsna i obilna jevrejska jela, mešavina španske i orijentalne kuhinje, donosila težak zadah zejtina, pržena šećera, luka i raznih začina (...)* Teško se privikao na nenavikli niski ležaj na podu, od koga mu se zanosila glava, i na miris vune u punim i nedavno »ispucanim« dušecima. Budio se često, jer ga je obuzimala vatra od sparine pretrpanih vunjenih dušeka i jorgana i palila silina istočnjačkih jela koja se teško jedu i još teže vare. Ustajao je u tami i pio oštru studenu vodu, koja je rezala jednjak i bolno hladila stomak. (Andrić 1947:178)

Pored stranaca koje je *sudbina bacila u ovu usku dolinu* zbog čega nastavljaju svoje izlive čuđenja i potcjenjivanja, prijezira i ogorčenja prema ljudima u Bosni, *zemlji mržnje*, izuzetak je Defose, mladi francuski konzul sa liberalnim idejama i radoznalošću da upozna Bosnu i koji smatra da je sve bosansko vrijedno pažnje i proučavanja. *Njegova želja je da prodre dublje u prošlost, običaje i vjerovanja ovog svijeta; da za njihove mane nađe objašnjenja, da, na kraju, otkopa njihove dobre strane, izopačene i zatrpane neobičnim okolnostima pod kojima su prisiljeni da žive. (Andrić 1947:201)*

Defose je tako jednom prilikom u svoj dnevnik zabilježio da *Turska vlast ima dva lica. Njihovi postupci su za nas nelogični i neshvatljivi i stalno nas dovode u nedoumicu i čuđenje. (Andrić 1947:209)* Upravo iz ovih redaka da se zaključiti koliko je ovaj mladi čovjek interkulturalno senzibilan, spreman da upozna drugačije običaje bez evrocentričnih predrasuda prema kojima su Evropljani-katolici, sa svim svojim društvenim normama, mjera svih stvari. Lik Defosea nema u sebi kolonizatorski nagon da bosanski narod potčini sebi i natjera ga da prihvati njegovu kulturu, nego poštuje različitost i nastoji upoznati sve njihove pozitivne strane.

Također, smatra da je bosanski narod *pun sujevjerja, podvrgnut najgoroj upravi na svetu i stoga u mnogome nesrećan, ali u isto vreme pun duhovnih bogatstava, zanimljivih karakternih osobina i čudnih običaja, u svakom slučaju вреди potruditi se i ispitati uzroke nesreće i zaostalosti.* (Andrić 1947:214)

Dakle, nerazumijevanje Bosne i njenog naroda počiva na neznanju jezika i zatvorenosti komunikacijske relacije. Defose se sa širokom empatijom nastoji identifikovati sa posmatranom kulturom. Izražena je njegova interkulturalna senzibilnost koja oslikava opću humanističku notu karaktera ovog lika. U kulturalnom smislu on je obilježen posebnom vrstom senzibiliteta za razliku kao dominantom njegove ličnosti, a posljedica je to upravo njegovog interkulturalnog iskustva, ali i educiranosti.

Bitno je istaknuti da je fon Miterer interkulturalno najnesenzibilniji lik jer ne razumije bosanski *svijet šutnje*, odnosno tišinu koja ukazuje na nesposobnost komuniciranja ove *mukle zemlje*. Također, on ne razumije ni Davila i njegov građanski svijet iako su obojica porijeklom iz evropskih gradova. On čak ne razumije ni strani svijet fantazije svoje vlastite žene.

Zanimljivo je spomenuti i podatak da bosanski narod osjeća mržnju i sumnjičavost prema putevima. Upravo ta sumnjičavost stvara osnovu sličnosti između bosanskih *Turaka i hrišćana* jer oni zajednički *odbacuju stvaranje i održavanje bilo koje saobraćajne komunikacije.* (Andrić 1947:245)

Roman *Travnička hronika* usmjerava se ka obuhvatanju stranosti između onog koji stiže i onih koji ga primaju, te se stvara uzajamna tuđost. Stranac, onaj koji ne pripada nama, markira jednu društvenu ulogu kojoj se možemo približiti ali koja je nesenzibilna u odnosu na različitosti. Još jedna odlika *Hronike* je potpuno odsustvo čvrstog kulturalnog identiteta jer likovi i njihove sudbine egzistiraju između Istoka i Zapada ne pripadajući u potpunosti ni jednom ni drugom. Okruženi drugim kulturama likovi egzistiraju u principu fingiranosti toj drugoj kulturi, onaj čiji su centri moći izvan prostora njihova dosega.

Prema Derridi, tu je riječ o svojevrsnoj kulturalnoj diseminaciji označiteljske prakse. Naime, druge kulture smještene u okviru prostora susretanja i sa stalnom referencijom prema kulturi prostora prema kojem se referira, u ovom slučaju Turska, Austrija i Francuska, zapravo živi tzv. prostor između.

Dakle, roman *Travnička hronika* upućuje na kulturalnu različitost i probleme koje ona nužno sa sobom nosi, bez prikrivajućeg ublažavanja. Time se, zapravo, upozorava na ideje interkulturalnosti uopće, a posebno u smislu razvijanja interkulturalne komunikacije. Roman afirmira socijalnu adaptaciju prema interkulturalnom identitetu. Vizija Bosne, odnosno Travnika, jeste teška i mučna, ali u isto vrijeme to je i poziv na izgradnju drugačijeg, boljeg svijeta.

Interkulturalnost u ovom djelu podrazumijeva izrazitu dramatičnost, što se realizira kao niz stalnih a vrlo složenih i nerijetko sukobljenih mišljenja koja se ne mogu razumjeti.

Slijedeći ideje Karlfrieda Knappa, u romanu *Travnička hronika* postaju važni kako verbalni, tako i neverbalni oblici interkulturalne komunikacije, pri čemu se problem (ne)senzibiliranosti za razliku očituje u dijalogima (navedeni primjer susreta francuskog konzula i turskog velikodostojastvenika kad mu konzul čita klasičnu tragediju što kod drugog izaziva smijeh), ali naročito u nedijaloškim međusobnim odnosima (primjer ignoriranja konzula kad je stigao u grad).

Ponajviše se kroz primjere neverbalne komunikacije pokazuje istinska priroda njihovog ličnog, interpersonalnog odnosa. Od identitarnih karakteristika likova i veze njihovih identiteta s pojmom interkulturalnosti zavisi i ono kako se ostvaruje njihova komunikacija i (ne)senzibiliranost za razliku.

Zaključak

U egzistencijalnoj situaciji Travničana u Andrićevom romanu *Travnička hronika* nedostaje interkulturalne kompetencije, koja prema mišljenju Anne Schmid, predstavlja znanje o drugima, znanje o samima sebi, sposobnost za tumačenje i povezivanje, odnosno sposobnost za otkrivanje, te vrednovanje vrijednosti, vjerovanja i ponašanja drugih i srodnjavanje.

Također, nedostaje i pronalaženje zajedničkih elemenata unutar razlika koji omogućavaju razrješenje vjerskih, etničkih te svih drugih, prvenstveno društvenih označitelja dogovorom koji garantira uzajamno poštivanje i suživot.

Literatura

- Andrić, Ivo (1947.): *Travnička hronika*, Ogranak Matice hrvatske, Sarajevo.
- Bečanović, Tatjana: *Interkulturalno izučavanje književnosti*, Sarajevske sveske, br. 32/33;
- Duda, Dean (2002.): *Kulturalni studiji: ishodišta i problemi*, Zagreb;
- Farago, Kornelija: *Poetika upoređivanje*, Sarajevske sveske, br. 29/30;
- Kovač, Zvonko (2001): *Poredbena ili interkulturalna povijest književnosti*, Biblioteka književna smotra, Zagreb;
- Kurtović, Šukrija (2000.): *Na Drini ćuprija i Travnička hronika u svjetlu bratstva i jedinstva*, Zbornik radova *Andrić i Bošnjaci*, BZK, Tuzla;
- Pašić Kodrić, Mirzana (2012.): *Putovanje, interkulturalnost i (ne)senzibiliranost za razliku u romanu Čudnovato*, Zbornik radova *Sarajevski filološki susreti*, BFD, Sarajevo;
- Rizvić, Muhsin (1995.): *Bosanski muslimani u Andrićevom svijetu*, Ljiljan, Sarajevo;
- Škvorc, Boris-Lujanović, Nebojša (2010.): *Andrić kao model izmještenog pisca*, Fluminencia, Split;

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Mirela Bašić

Vernes Subašić, prof.
Zenica, BiH
vernes_ze@hotmail.com

NARATIVNI IDENTITETI U KNJIŽEVNIM DJELIMA ALICE MUNRO

Sažetak

a prva koja je ovu nagradu dobila isključio za doprinos u danas nešto manje vrednovanom žanru, a to je kratka priča. Munro je oslobođena od bilo kakvog kanoniziranog pripovijedanja, naprosto ga ignoriše. Ako se u kratkoj priči podrazumijeva tretman jednog odsječka vremena, kod Munro su to cijele životne dobi, generacije, deseci godina prolaze od pasusa do pasusa a sve to ukomponovano u kratki prozni tekst. Panoramski uvid, kome se obično teži u romanima, ona postiže u formi pripovijetke. Kada čitalac očekuje oštri obrat u priči, preokret ka raspletu radnje, obično biva iznevjeren, te tok pripovijedanja skrene u, na prvi pogled, nefunkcionalnu digresiju, koja ipak ima neki svoj smisao i funkciju. Njene priče metaforički možemo posmatrati kao „mrlje na vodi“ (kako su često opisivali Herodotove historijske govore/zapise), jer se njihov tok širi od žarišta u nekoliko pravaca (digresija), a zatim jedan od njih neočekivano priču dovede do kraja i zaogrne je poentom. U takvoj raspršenoj formi najbolje funkcioniraju tematike „raspršene svakodnevnice“, gdje jeza svakodnevnog života biva neizvjesna kao i koncepti Munroinih priča.

Ključne riječi: Alice Munro; kratka priča; narativni identiteti; Pol Riker; hermenautički krug

THE NARRATIVE IDENTITIES IN LITERARY WORKS ALICE MUNRO

Abstract

Alice Munro is a Canadian novelist and thirteenth woman crowned with Nobel prize for literature, yet the first who won this award exclusively for the contribution in, nowadays, somewhat lower ranged genre, namely short stories. Munro is freed from any canonized narrative, she simply ignores it. If short story implies the treatment of one time fragment, Munro employs the whole lifespans, generations, decades from paragraph to paragraph, and all of this composed into short prose. The panoramic insight, after aspired to in novels, she achieves in the form of short story. When the reader expects intense reversal, a turning point leading to denouement, he is often disappointed; the course of narrative swerves into seemingly nonfunctional digression, that still has its significance and function. Her stories can be metaphorically seen as „stains on the water“ (how Herodotus' historical orations/writings) since their course expands from the focus in several directions (digressions) and then, one of them unexpectedly leads the action towards the end and gives the story its moral. Within such dissipated form, „scattered everyday“ functions the best, with horrors of everyday life being uncertain like the concepts of Munro's short stories.

Alice Munro je kanadska književnica i trinaesta žena okrunjena Nobelovom nagradom za književnost, a prva koja je ovu nagradu dobila isključivo za doprinos u danas nešto manje vrednovanom žanru, kratkoj priči. Taj suvereni vladar u književnosti, roman, do sada je najčešće bio razlog da se nekom dodijeli Nobelova nagrada. Nešto manje se ta nagrada dijelila za poeziju, a rijetko kada za dramu. Tu nagradu je dobio čak i Winston Churchill 1953. za prikaz moderne engleske historije. Godine 2013. Akademija u Štokholmu uz objašnjenje da je Alice Munro svojevrсна majstorica kratke priče, dodjeljuje joj Nobelovu nagradu. Do sada je objavila trinaest zbirki pripovjedaka, jedan roman i pet knjiga odabranih priča. Na našem govornom području mogu se pronaći prevedene sljedeće knjige: „Služba, družba, prošnja, ljubav, brak“, „Bjekstvo“, „Previše sreće“, kao i roman „Životi djevojaka i žena“.

Priče Alice Munro su ono što se dešava ispod fasade svakodnevnice. Ona se, povrh svega, opsesivno bavi obitelji, ljubavlju i brakom - onim sferama života u kojima kao pisac konstantno plešete na rubu banalnosti i klišeja. Ona tematizira male ljude, njihove svakodnevne probleme, one probleme za koje se smatra da su nebitni i zanemarivi, ali u konačnici naprave velika razaranja, bilo u obitelji, ljudskim odnosima ili unutar samih likova. Širok je tu dijapazon različitih karaktera koji dospijevaju u nepredvidljive situacije, koje su, zbilja, tu svakodnevno, ali nerijetko čovjek o njima dublje razmišlja tek kada se ti isti događaji prikažu kroz književnost, što Alice Munro odlično čini. Njeni likovi su mahom *obični ljudi* sa sjevernoameričke margine: sobarice, farmeri, konobarice, propali studenti, penzionisane radnice, medicinske sestre sa psihijatrije, bolesnici, itd. Likovi često u svojim sudbinama i životnim pozivima doživljavaju određene prevrate ili imaju neke, na prvi pogled, nespojive interese: od vojnog pilota koji upisuje studij historije do priznate matematičarke koja se posvećuje književnosti. Identiteti koje Alice Munro u svojim djelima problematizira dosta su nestabilni, te tako podložni različitim utjecajima iz okruženja, gdje je polje različitosti dosta plodno.

Prelaskom iz stratifikacijskog književnog modela u funkcionalni dalo se naslutiti da identitet(i), kao niz predstava koje neko stvara o sebi, nije (nisu) zadani, već zapravo utjelovljuju različite aspekte čovjekovog djelovanja, premećući se kroz različite uloge, rekreirajući i društveni i lični identitet. Jedan od osnovnih zahtjeva pri uspostavi narativnih identiteta u djelima Alice Munro jeste temeljno komparativističko polazište kojim se inicira neprekidan ulazak u prostore drugoga. Pol Riker narativni identitet posmatra kao *poetsko razrješenje hermeneutičkog kruga*. „Riker izabire dug (ne ontološki nego fenomenološki) put razumijevanja na kojem je bivanje bića njegovo samorazumijevanje.“ (Jadranka Brnčić: *Ricoeurova hermeneutika sebstva*). Iz tog proizlazi hermeneutički krug po kojem se biće *kreće* kako bi se vratilo samo sebi. Ovdje Riker uvodi anselmovski pojam vjere: *Moramo razumjeti kako bismo vjerovali, ali moramo vjerovati kako bismo razumjeli.*; koji se nalazi nasuprot onom Hajdegerovom podrazumijevanju.

U romanu „Životi djevojaka i žena“ pratimo djevojčicu Del i njenu prijateljicu Naomi koje otkrivaju svijet seksualnosti kroz prizmu dječijih nestašluka, ali podstaknutu vlastitim sazrijevanjem. Njihovo odrastanje se odvijalo u *tabu svijetu*, gdje zapravo ništa i nije skriveno, i uz malu dozu radoznalosti moglo se doći do svih informacija. Naomi je tako pronašla kod majke u podrumskoj škrinji knjigu koja govori o seksualnim odnosima iz koje su one crpile informacije, i koja im je na kraju osnovne škole bila od izuzetnog značaja. Tu su upoznale i neke medicinske termine za neke opscene riječi koje su mogle čuti na ulici: *vagina, snošaj*... Kada je Del pretraživala sobu svoje podstanarke Fern, upoznala se i sa nekim drugim riječima poput *kondoma, kontracepcije, dijafragme*... Tu je našla i slike na kojima su se nalazili presjeci vagine i penisa pri penetraciji.

*Ipak, reči se ponavljaju smišljeno; uskoro već počinje da se oseća mehanički napor koji ih proizvodi i od koga one škripe; postaju zapanjujući dosadne. Kada stoje same, međutim, reči su i dalje moćne, posebno reč „jebanje“ za koju nikad nisam smogla snage da je mirno pročitam na tarabama ili na trotoaru. Nikada nisam smogla snage ni da razmišljam pred njenom navalom brutalnosti i hipnotičkom kočopernosti. (Alice Munro: *Životi devojaka i žena*, str. 182.)*

Nabokova „Lolita“ je objavljena 1955. godine, a jedini roman Alice Munro 1971. godine, tako da je vrlo vjerovatno da je ova knjiga imala utjecaja na epizodu romana u kojoj Del doživljava svoje prvo, možemo ga možda tako nazvati, seksualno iskustvo sa Čejmbrlenom, ljubavnikom njihove podstanarke Fern. Objektivno gledajući, pedofilski čin iskusnog Čejmbrlena, čovjeka u zrelim godinama, iz vizure djevojčice u odrastanju nije izgledao tako, ona nije nikada ni čula za riječ *pedofilija*.

*Gospodin Čejmbrlen je otkopčao jaknu i olabavio kaiš, a onda otvorio rajferšlus na pantalonama. Ruku je gurnuo unutra, kao da razmiče unutrašnje zavese, i rekao 'Bu!'. (...) Nimalo nalik Davidovom mermernom, strčao je pravo napolje ispred njega, što njima i jeste osnovni posao, koliko sam shvatila iz svega što sam pročitala. Nije u meni probudio nikakvo uzbuđenje. Kao da nije imao nikakve veze sa mnom. (Alice Munro: *Životi devojaka i žena*, str. 184.-185.)*

Kada se riječi opscene klasifikacije nađu u pričama Alice Munro, to izgleda kao sasvim normalna pojava u pripovijedanju (što svakako i jeste), i oni nemaju ulogu da čitatelja probude iz uspavane čitatelačke letargije (ako se on već našao u njoj), nego su te riječi upotrijebljene i doživljavaju se kao sasvim potrebne i nezamjenjive u tom dijelu diskursa, bez da zauzimaju ulogu jake pozicije teksta. Npr. frivolno dobacivanje dječaka djevojčicama:

Rekli bi, „hej ti, gdje ti je pičkica“, tonom u kojem je bilo obesne zgađenosti. (isto, str. 128.)

Ako se uzme u obzir da su skoro svi pripovjedači unutar Munroinog proznog korpusa, zapravo, pripovjedačice, to otvara široke mogućnosti u primjeni feminističke kritike, odnosno prepoznavanja *ženskog pisma* u njenom izvornom obliku, gdje žena posmatra svijet, u ovom slučaju svijet seksualnosti, iz osviještene feminističke pozicije iskustva ženstvenosti. Tako je sasvim prirodan odgovor na ova dobacivanja dječaka svojevrsna pripovjedačicina intervencija koja bi išla tome u prilog:

Stvari koje su ti izgovarali oduzimale su ti slobodu da budeš ono što želiš, svodile te na ono što oni vide a to je, jasno, njima bilo dovoljno da se bekelje. (isto)

Svijet likova - žena u Munroinim pričama je svijet kakav za muškarce u patrocentričnom društvu nije toliko bitan da bi mu uopće pridavali veliki značaj, a kamoli se time nešto temeljitije pozabavili. Možda je to razlog što bi baš muškarci trebali čitati Munro, možda više i od žena. Jer, kada pripovjedačica priča o situaciji da joj kapljica krvi prilikom menstruacije iscure iz uloška i krene kliziti niz nogu, kako je to sjajno oslikano u priči, i sva ta jeza koja

dovodi do frustracije, posebno ako se radi o adolescentnom dobu kod žene, možda bi trebao biti jasan pokazatelj muškarcima da menstruacija zapravo ne znači samo apstinenciju od seksa tih nekih tri, četiri do pet dana.

Muškokcentrizmom opkoljena Sali u priči „Duboke-rupe“ postaje žrtvom svoga usuda ukopana u tu, simbolično tumačeći naslov, *duboku rupu*. Ona je okružena sa tri muškarca: mužem (Aleks) i dva svoja sina (stariji Kent, mlađi Piter), s tim da ona samo jednog od njih, svoga muža, doživljava kao muškarca, ostalu dvojicu kao svoju djecu - dio sebe koji se odvojio u samostalan život. Nju su svi doživljavali kao ženu, pa tek onda majku, zatim suprugu. Tu se rodila i Savana, djevojčica, koju svi doživljavali kao bebu, ljudsko biće koja tek treba da dobije spol, da joj ga *udijele*. U očima djece, kod kojih je, uočavamo, nesvjesno ugrađen patrijarhalni kod, Majka je ovdje svedena na obični *mliječni rezervoar* koji treba da nahrani malu Savanu.

Dok Kent za to vrijeme virka iz kuhinje, a Piter govori o maminom mlečnom bokalu. Što je čuo od Kenta, tvrdio je Aleks. Kent je bio podmukao, pravio probleme i imao prljavu maštu. (Alice Munro: Previše sreće: „Duboke-rupe“, str. 98.)

Savanino ime ovdje možemo simbolično tumačiti (*savana /eng. Savanna* - travnjaci tropskog i subtropskog podneblja sa rijetkim šumarcima stabala i grmlja koji se prostiru između tropskih kišnih šuma i pustinjaških područja). Tropska kišna i plodna polara je njena majka koja je doji, dok su na drugoj strani pustinjaška, gruba područja muškaraca, a ona između, *savana*, tek mala krzljava biljka koja traži mogućnost da izraste priklanjajući se, naravno, majci. Čin dojenja koji pospješuje pravilan razvoj djeteta kada se odvija u okruženju gdje je stariji sin već u fazi razrješenja *edipovog kompleksa* i počinje se identifikovati sa ocem, a mlađi u sred njegove faze sa blago izraženim antagonizmom prema ocu, tada se stvara osjećaj konfuzije i gađenja prema tom plemenitom procesu dojenja. Kada još na muževljevim *libidnim tasevima* prevagne *tanatos* naspram *erosa*, neminovno je i nekako prirodno da se stvori neki obrambeni rascjep, te *duboke rupe*, između njih.

Ako je Aleksu taj prizor odvratn - a ona zna da jeste, njemu se ne sviđa spoj seksa i ishrane, dojka njegove žene koja se pretvara u vime - neka gleda u stranu, što on i čini. (Alice Munro: Previše sreće: „Duboke-rupe“, str. 100.)

Izlet na koji je pošla porodica majke Sali povodom Aleksovog prvog objavljenog članka iz geologije nije slučajno smješten u takvo okruženje gdje opis prirode, ta stjenovita rupa koja na vrhu litice ima i malo šume, po opisu sugerše na ženski polni organ. Najstariji sin Kent, u svom dječijem nestašluku (bunilu odrastanja), pada u tu duboku jamu i lomi obe noge. Kao da je pao u životnu zamku, doba razvijanja seksualnosti i *edipovog kompleksa* gdje se po Frojdu profiliraju ljudske karakterne osobine, što će biti i prekretnica u njegovom daljem razvoju. U adolescentnom dobu slijedi neminovni sukob sa ocem, porodičnim centrom moći, i totalni rascjep i odvajanje od porodice činom odlaska od kuće u nepovrat. U nastavku pripovijedanja pažnja je usmjerena na njega, Kenta, i naravno, kako to Munroini pripovjedači obično čini u svojim pričama, vremenski se dosta udaljavamo od dotadašnjeg fabularnog toka. Kent je sada u drugoj državi, za njega niko niz godina nije čuo niti ga je vidio, ali majčinski instinkt je

ostao. Nakon što ga sestra prepoznaje na tv-ekranu kao spasioca u nekom požaru u Americi, njih dvije odlaze u posjetu. Dvije žene su sačuvale to svoje osjetilno (majčinsko) prema sinu, odnosno bratu, i ono se ovdje izdiže u prvi plan. Posebno taj sentimentalni odnos između sestre i brata, koji je rijetko kad u istom intenzitetu i obostran, a do sada vrlo malo istraživan. Srozan od bijednog života, Kent, sad već srednjovječni čovjek živi u nekom bratstvu istomišljenika, ljudi otrgnutih od nametnutih materijalnih konvencija. Bez životnih ambicija, bez nekog dubljeg smisla, bez obaveza, Kent živi, ili bolje rečeno vegetira kao biljka. Te *duboke rupe* u glavi koje vuče još iz djetinjstva utjecale su na njegov život u zreloj dobi. Kao što je općepoznato iz psihologije da se mozak oblikuje u ranom djetinjstvu, i tu se u velikom procentu stvaraju određene predispozicije za to kakve ćemo osobine imati u odrasloj fazi života. Munro je to saznanje iz psihologije pretočila kroz simboliku *dubokih rupa* - kao psihička anomalija. Naravno, simbolika *dubokih rupa*, kao što smo prethodno vidjeli ovdje je višeznačna.

U pripovijetkama Alice Munro događaji su često dramatične prirode, ruše se unaprijed stvoreni zaključci, množe se iznenađenja, događaji nas zapanjuju, a ispod naizgled ugladene površine naziru se strašni zločini, skriveni seksualni skandali i sablažnjive glasine. Pripovijetke Alice Munro mnogi porede sa Čehovljevim, Curverovim, po tematici sa pričama Flannery O'Connor. Ali Alice Munro ne treba svrstavati u određene kanone u kojima su pisali ti veliki književnici i koje su oni, takoreći, uspostavili. Tako nas je Čehov učio da priča mora počinjati izravno, *in medias res*, Joyce da priča treba imati epifaniju (trenutak razotkrivajućeg obrata koji je koristio i Čehov), da priča mora biti *lapidarna* (kratko, sažeto, jasno) učimo od Curvera, da priča mora zahvatiti trenutak vrhunca, kratki odjesečak vremena saznajemo od Hemingwaya. Munro je oslobođena od bilo kakvog kanoniziranog pripovijedanja, naprosto ga ignoriše. Ako se u kratkoj priči podrazumijeva tretman jednog odsječka vremena, kod Munro su to cijele životne dobi, generacije, deseci godina prolaze od pasusa do pasusa a sve to ukomponovano je u kratki prozni tekst. Panoramski uvid kojima se obično teži u romanima, ona ovdje postiže u formi pripovijetke. Kada čitalac očekuje oštri obrat u priči, preokret ka razrješavanju radnje, obično biva iznevjeren i tok priče skrene u, na prvi pogled, nefunkcionalnu digresiju, koja ipak ima neki svoj smisao i funkciju. Njena priče stoga metaforički možemo porediti kao *mrlje na vodi* (kako su često opisivali Herodotove historijske govore/zapise), jer se tok njezinih priča širi od žarišta u nekoliko pravaca (digresija), a zatim jedan od njih neočekivano priču dovede do kraja i zaogrne je poentom.

U ovoj *raspršenoj formi* najbolje funkcionira i tematika raspršene svakodnevnice, gdje jeza svakodnevnog života biva neizvjesna kao i koncept Munroinih priča. Ovu jezu svakodnevnice sama Munro naziva *kanadskom gotikom*, jer su kanadske malograđanske skupine i njene glavne tematske preokupacije.

Literatura

Alice Manro: *Bekstvo*, „Agora“, Zrenjanin, 2006.

Alice Munro: *Životi devojaka i žena*, „Agora“, Zrenjanin, 2010.

Alice Munro: *Previše sreće*, „Agora“, Zrenjanin, 2011.

Jadranka Brnčić: *Ricoeurova hermeneutika sebstva*, Sveučilište u Zagrebu, 2007.

Paul Ricoeur: *Temps et récit III: Le temps raconté*, „Éditions du Seuil“, Pariz 1985.

Paul Ricoeur: *La symbolique du mal*, „Aubier“, Pariz 1960.

<http://www.agora-books.co.rs/>

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Vernes Subašić

Delila Ramić, prof.
Zenica, BiH
m.delila@hotmail.com

METODA IGRE U RAZVOJU GOVORA DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Sažetak

Igra je kompleksna ljudska aktivnost za koju se javlja veliki interes od strane istraživača – psihologa, pedagoga, sociologa, etnologa i dr. Ona je neizostavna aktivnost djetinjstva, kroz koju dijete uči, upoznaje svoju okolinu i razvija se kao socijalno biće. Igra se u prošlosti različito razumijevala i mijenjala zajedno sa napretkom društva. Značajan je doprinos igre u razvoju govora djece i ona je jedna od osnovnih metoda koja se koriste u razvoju govora djece predškolskog uzrasta, ali i u odgojno-obrazovnom procesu na ovom uzrastu uopće. U radu koji slijedi bit će riječi o značaju igre u odgojno-obrazovnom radu, značaju metode igre za razvijanje govora kod djece predškolskog uzrasta, kao jednog od uslova dobre komunikacije, te govornim igrama koje, uveliko, podstiču taj razvoj.

Ključne riječi: razvoj govora, metoda igre, govorne igre, djeca predškolskog uzrasta

METHOD PLAYS IN SPEECH DEVELOPMENT FOR PREESCHOOL CHILDREN

Abstract

The play is a complex human activity that have interested researchers - psychologists, educators, sociologists, ethnologists, etc. It is an essential activity of childhood, through which a child learns, meets their environment and develop as a social being. The play is understood differently in the past and changed along with the progress of society. Plays have a significant contribution to the development of children's speech and it is one of the main methods used in the development of speech for preschool children, but also in the educational process at this age at all. In this text will be discussed about the importance of plays in educational work, the importance of using plays to develop speech of preschool children and verbal plays that greatly, encouraged this development.

Key words: speech development, method plays, verbal plays, preschool children

Određenje igre i njena uloga u životu djeteta

Igra je kompleksna ljudska aktivnost i jedan od prvih načina učenja o pojavama i stvarima koje nas okružuju. „Igra je prvo čovjekovo samostalno i stvaralačko iskustvo s okolinom“ (Burčić Napan et al, 2002, str. 9). Fenomen igre, a naročito dječije igre, izazivao je i još uvijek izaziva interese kod mnogih znanstvenih istraživača – kako psihologa, tako i sociologa, pedagoga, etnologa, antropologa i dr. – pa tako postoje mnoge studije koje se bave ovim fenomenom. Taj interes usmjeren je na sam nastanak igre, njen odnos sa afektivnim i kognitivnim razvojem djeteta.

Igra se u prošlosti razumijevala na različite načine. Eljkonjin (1978) navodi da je nemoguće utvrditi kada se igra pojavljuje, jer to zavisi, prije svega, od razvijenosti i uvjeta života određenog društva. Kako se razvijalo društvo, mijenjale su se i razvijale metode i oblici igre. S obzirom na te uvjete života, zanimanja koja preovladavaju u određenom u društvu i mnoge druge faktore, razlikuju se određnja igre. Rimljani su rječju „igra“ određivali radost i veselje, Grci su smatrali da je to aktivnost za djecu, a za Kanta je igra „svrsishodnost bez svrhe“.

Međutim, u posljednje vrijeme igri se daje sve veći značaj i ona se razumijeva kao aktivnost koja ima svoju svrhu i svoj cilj. Savremena razvojna psihologija dječiju igru objašnjava kao: „...način postojanja deteta i kao osnovni oblik dečje aktivnosti, kojom dete najprirodnije i najslobodnije zadovoljava svoje potrebe za kretanjem i delatnošću“ (Mitrović, 1986, str. 40). Kamenov (1997) navodi i neka druga određenja igre, koja uključuju afekte na ljudsku psihu: dominacija sredstva nad ciljem, umanjivanje rizika od neuspjeha, privremeni prestanak frustracije, pružanje slobode itd. U svojim raspravama o igri, Frojd navodi da je to „simbolizacija traumatske situacije“, čija je uloga zamjenjivanje jednog predmeta nekim drugim predmetom (Mitrović, 1986, str. 43). Različite igrovne situacije i uloge koje uzima dijete mogu simbolizirati neke neprijatne doživljaje, potisnute želje ili potrebe djeteta. Međutim, ovdje treba imati na umu da je za Frojda svaki čovjek već u djetinjstvu potencijalni neurotik i da je igra terapeutsko sredstvo protiv mogućih neuroza u djetinjstvu.

U igri djeteta dolaze do izražaja njegove kognitivne i afektivne funkcije, kao i ostale njegove sposobnosti, te je važna za pravilan rast i razvoj djeteta. Ona angažira sve strane dječije ličnosti i daje djetetu mogućnost da „izrazi sebe“ i da razumije svijet oko sebe. Dijete u igri stvara svoj imaginarni svijet, kao što to čine i odrasli, i to je njegov način da razumije svijet odraslih i učestvuje u njemu. To je izraz dječije životne radosti, emocija, ali i prerada iskustava i razrješenje konflikata.

Uloga igre u odgoju i obrazovanju

Savremena pedagogija igru smatra neizostavnom u odgojnom procesu i ostvarenju željenih obrazovnih ciljeva, te daje upute kako igru oblikovati i usmjeriti s ciljem poboljšanja i povećanja uspješnosti. Pedagogija nas upozorava kako igra ne smije biti zanemarena u procesu odgoja i obrazovanja – baš naprotiv, igra olakšava i upotpunjuje taj proces. Učenje kroz igru važno je na svim nivoima odgoja i obrazovanja, a naročito u mlađoj dječijoj dobi. Ona pomaže svestranom razvoju djeteta i u njoj dolaze do izražaja radoznalost, osjetljivost, kognitivna i fizička aktivnost i potreba za društvom i saradnjom. „Putem igre dete počinje da komunicira sa svojom sredinom i usvaja društvene oblike ponašanja, stičući u isto vreme predstavu o sebi i svome odnosu prema drugima“ (Mitrović, 1986, str. 53). U igri se dijete socijalno razvija i shvata da mu je potrebno društvo s kojim on saraduje, razvija se njegov estetski duh i sposobnost za uočavanje lijepog. Igra utječe i na razvoj samostalnosti kroz slobodno donošenje odluka i pravljenje odabira. Svojom dinamikom, pokretima, držanjem tijela igra doprinosi i fizičkom razvoju djeteta, te poboljšava njegovo zdravlje.

S ciljem samorazvoja i oslobađanja unutrašnje dječije snage, Frebel uvodi igru u odgoj djece predškolskog uzrasta, pa mu pripada najveća zasluga na tom polju. On je doprinio da igra postane nezaobilazna u daljnim razradama sistema predškolskog odgoja, a ova njegova koncepcija uzrok je kasnijeg traganja za mogućnostima da se iskoriste ogromni edukativni potencijali igre. (Kamenov, 1997)

Početkom 20. stoljeća igra se sve više upotrebljava i u školskim aktivnostima i smatra se „za jedan od najmoćnijih pokretača latentne energije kod dece“ (Kamenov, 1997, str. 59). Učenje kroz igru olakšava taj proces i izaziva sreću i zadovoljstvo kod djece. Osnovna obilježja

ovakvog učenja su spontanost i nepostojanje bilo kakve prisile. Istraživanja učinkovitosti primjene igre u razrednoj nastavi potvrdila su da je učenje kroz igru efikasnije od klasičnog načina podučavanja. Ovakav način podučavanja dovodi do veće aktivnosti učenika, doprinosi boljoj atmosferi u razredu, a sadržaji naučeni kroz igru ostaju u dugoročnom pamćenju učenika. (Nikčević-Milković et al, 2011)

Savremeni psiholozi smatraju da igra i učenje nisu u međusobnoj suprotnosti nego oni pomažu jedno drugo, pa igru tumače kao „specifičnu formu učenja“ (Mitrović, 1986, str. 53). Igra poseban značaj ima u predškolskom odgoju i ona treba da bude primarni oblik učenja na tom uzrastu. Igra je privlačna za dijete i u procesu učenja kroz igru dijete pokazuje želju da u njoj učestvuje, te da savlada potrebna znanja i vještine koje će mu omogućiti učešće. Postojanje pravila u igri djecu podstiče na poštivanje kako ne bi pokvarili njen tok, pa se na taj način dijete oslobađa egocentričnosti u mišljenju. Kompleksnost i struktura igre razlikuju se s obzirom na uzrast djece i nivo njihovog kognitivnog razvoja, pa tako pravila igre postaju složenija i manje općenita.

Značaj igre za razvoj govora kod djece

Igra ima poseban značaj za razvoj govora kod djece, jer riječi prate igru, dijete u igri imenuje predmete s kojima dolazi u dodir, pa je potrebno omogućiti što više takvih situacija, kako bi razvoj govora tekao brže i efikasnije. Između igre i govora postoji dvostruka veza: igra utječe na razvoj govora djece, a bez govora se igra ne bi mogla realizirati – ona se razvija pod utjecajem govora. Dakle, govor je neophodan u igri kako bi se učesnici mogli sporazumijevati, da se razumiju pravila igre i igra realizira predviđenim tokom. Kada dijete igra određenu ulogu u igri, ono ne usvaja samo način govora te uloge nego i sadržaj tog govora, i na taj način podstiče njegov razvoj.

Igra je, pored ostalih principa, vodeći i osnovni princip rada sa djecom do polaska u školu. Odgajatelj ovdje ima ulogu vođe igre ili suigrača. Veoma je važno da on vodi računa o svome govoru, ali i svojim govorom da podstiče djecu na slobodno izražavanje onoga što vide, osjećaju, misle, žele. Dakle, odgajatelj u svome radu s djecom treba da polazi od principa igre, koristeći i druge principe.

Metoda igre je „...niz postupaka kojima se, igrom, vežbaju slušanje i diskriminacija, artikulacija glasova, rečnik i rečenica dece, uopšte kako se na igrovni način razvijaju u dece osnovni elementi, neguju komponente i osobine (dobrog) govorenja“ (Matić, 1986, str. 83). Odgajatelj u svome radu koristi metodu igre – planirajući odgojno-obrazovnu aktivnost, ciljeve i zadatke te aktivnosti, te načine na koje će se ona realizirati – ali je i djeca koriste nesvjesno. Kao i princip igre, metoda igre je vodeća u radu s djecom, ali i ona treba da se kombinira sa drugim metodama, a ne da se koristi izolirano.

Pomoću sadržaja igre realiziraju se odgojno-obrazovni zadaci, pa on čini kostur igre. Jedan isti sadržaj igre može se koristiti za različita područja rada ili oblasti unutar jednog područja. Mogu ga činiti različiti tekstovi korišteni na igrovni način ili neke stvarne situacije, pretvorene u igru. Međutim, baš sadržaj igre često može biti problem za odgajatelja, jer on

zna programski sadržaj, zna koje ciljeve želi ostvariti u nekoj aktivnosti i na koje oblasti želi djelovati, ali treba da osmisli igru kojom će to postići i u kojoj će djeca rado, spontano i slobodno učestvovati.

Pored sadržaja igre, da bi se metoda igre što uspješnije primjenila, dobro je odrediti i strukturu igre (uvodni, glavni i završni dio), vrijeme i mjesto održavanja igre, trajanje igre, radno-igrovna sredstva koja će se koristiti te koje je mjesto odgajatelja u igri. Sve ovo zajedno pomaže boljem i uspješnijem ostvarivanju igre i njenih ciljeva.

Primjena metode igre zavisi od: cilja igre, tj. odgojno-obrazovnih zadataka; uzrasta djece; uvježbanosti djece za igre; oblika rada na razvoju govora i koncentracije u radu sa djecom. (Matić, 1986). To je ono što treba da vodi odgajatelja prilikom planiranja igre i ono što stalno treba da ima na umu. Iako se metoda igre primjenjuje u svim uzrasnim vrtičkim grupama i jedna ista igra može se koristiti u različitim odgojno-obrazovnim aktivnostima, važno je obratiti pažnju na to da li ona ostvaruje postavljene ciljeve, te da li je prilagođena uzrastu djece. Odgajatelj može mijenjati pravila igre s obzirom na uzrast djece u grupi u kojoj se ona realizira. Razlika postoji i kod broja izvođenja i ponavljanje igre, od čega zavisi uvježbanost djece za igru. Igru koja se prvi put realizira u grupi potrebno je detaljnije objasniti, a pravila i upute davati tokom igre, dok je za igre koje su se i ranije realizirale dovoljno reći samo naziv i djeca će znati o kojoj je igri riječ.

Vrste govornih igara

Matić (1986, str. 123) govorne igre definira kao: „...igre glasovima, igre rečima, izrazima, rečenicama, igre pričanja (stvarnog i stvaralačkog), igre građenja stihova i pripovetkama ili pesmama srodnih vrsta“. Dakle, govorne igre su one igre koje podstiču razvoj svih aspekata govora kod djece, a dijelimo ih na: fonološke igre; leksičke igre; sintaksičke igre; poslovice i njima srodni izrazi (pitalice); zagonetke i njima slične igre (dopunjaljke, pogodi po opisu); brojalice; ređalice; brzogovorenje kao govorne igre (pošalice, čistogovorice, brzalice); bajalice; lagarije; rugalice; anagrami; igre pričanja; dramske igre i pokretne govorne igre. (Matić, 1986)

Fonološke govorne igre su „igre glasovima, slogovima i delovima reči“ (Matić, 1986, str. 131), a ostvaruju se kroz oponašanje zvukova iz prirode – šum vjetra, oglašavanje životinja, ptica – kao i oponašanje zvukava iz nežive prirode – zvuk sata, auta, trube itd. Fonološke govorne igre koriste za razvijanje dječijeg rječnika, te vježbe artikulacije i diskriminacije glasova. One se mogu koristiti i za razvijanje stvaralaštva kod djece, tako što će se napraviti mala predstava u kojoj će djeca dobiti uloge i oponašati različite zvukove iz žive i nežive prirode, ili kroz dramatizaciju poznatih tekstova iz dječije književnosti, a da se vodi računa o visini, jačini, boji, glasa, tempu govorenja.

Leksičke govorne igre su igre koje imaju za cilj bogaćenje dječijeg rječnika, a mogu ih izvoditi djeca samoinicijativno ili na prijedlog odgajatelja. Većina tekstova iz dječije književnosti, a naročito poezije, mogu biti leksičke govorne igre. Riječi su ovdje ponekad namjerno iskrivljene, kako bi se poštovala rima i aliteracija, šaljivog su karaktera i lahko se

pamte. Leksičke govorne mogu biti logičkog i nonsensnog značenja (npr. igre izmišljanja i rimovanja riječi: ko sve leti, hoda, spava; igre boja; igre anagrama, igre deminutiva i augmentativa, itd). Rječnik djece može se provjeravati grupisanjem riječi pomoću asocijativne metode (npr. voće: jabuka, jagoda, banana) i tako se vježba rječnik, usvajaju nove riječi i provjerava bogatstvo dječijeg rječnika.

Sintaksičke govorne igre koriste se za razvijanje pričanja kod djece, a mogu se izvoditi na različite načine (npr. kaži nešto na riječ, na dvije-tri riječi; nastavi započetu priču; mijenjamo sadržaj poznate priče; kaži pogrešno da ispadne smiješno; izmišljamo priču). Od kreativnosti odgajatelja i potreba i interesa djece zavisi kako će se ove igre realizirati. Svakodnevne situacije i vrtičko okruženje mogu biti podsticaj djeci za ove igre, ukoliko odgajatelj zna da to iskoristi, a radno-igrovna sredstva će tu igru još poboljšati i učiniti zanimljivijom. Navedene sintaksičke govorne igre odgajatelju daju slobodu u realizaciji i on može da ih mijenja i prilagođava različitim situacijama i interesima djece.

Primjena govornih igara u odgojno-obrazovnom radu u području razvoja govora

Govorne igre mogu biti sastavni dio usmjerene aktivnosti. Naime, one se mogu koristiti kao motivacija za određenu usmjerenu aktivnost, kao „pauza“ u toku usmjerene aktivnosti, na kraju usmjerene aktivnosti, ali i sadržaj cijele usmjerene aktivnosti može biti realiziran kroz neku govornu igru. Često postoji i preplitanje govornih igara – naprimjer, zagonetke i brzalice mogu biti čitave pjesme, brojalice liče na ređalice itd.

Matić (1986) navodi i neke prednosti upotrebe govornih igara u radu na razvoju govora djece predškolskog uzrasta: mogu se koristiti na svakom mjestu i u svako vrijeme, prikladne su i zabavne za vrijeme odlaska ili povratka sa izleta, prikladne su i primjenjive u heterogenim grupama (po uzrastu, broju i jezičkim predznanjima) tokom ljetnog raspusta, nije potrebna priprema odgajatelja niti radno-igrovna sredstva – iako je bolje da ih odgajatelj ponekad koristi, govornim igrama spontano se vježbaju osnovni elementi govora, njegove komponente i osobine dobrog govorenja, uvijek su prožete humorom, šalom, smijehom, podstiču dobro raspoloženje, prikladne su i povezuju različite oblasti i djeca ih vole zbog sinkretizma itd.

Dakle, niz prednosti koje govorne igre imaju mogu biti razlog njihove što češće upotrebe u radu na razvoju govora i ostvarivanju željenih ciljeva. Osim toga, one se mogu koristiti u korelaciji sa drugim odgojno-obrazovnim područjima, što će biti još efikasnije i zanimljivije za djecu. Sinkretizam u govornim igrama daje priliku odgajatelju da kreativno osmišljava igru, uvodi neke izmjene u njen sadržaj i tok, a da ostvarivanje postavljenih ciljeva i dalje bude njen prioritet.

Za sve govorne igre važno je da se djeca prethodno pripreme i uvedu u igru pomoću jednostavnih objašnjenja samog toka igre i njenih pravila. Pravila igre i objašnjenja koja se daju djeci treba da budu u skladu sa svim psiho-fizičkim karakteristikama određenog uzrasta kako bi se aktivnost mogla uspješno realizirati i odgovoriti postavljenim ciljevima.

Primjena metode igre i govornih igara od odgajatelja zahtijeva prethodnu pripremu i organizaciju igre, te pripremu radno-igrovnih sredstava koja su potrebna za igru. Odgajatelj treba da bude kreativna osoba, koja će na igrovni način ostvarivati postavljene ciljeve. On podstiče djecu na igru, objašnjava pravila igre, podstiče ih na slobodno, pravilno, smisleno izražavanje, ali i svojim načinom govora daje djeci primjer dobrog govorenja. Kada se djeca uvedu u ove vrste igara kasnije će ih rado samoinicijativno započinjati i u slobodnim aktivnostima i praviti različite kombinacije.

Literatura

- Burčić Napan, K, Ivković, Đ, Janković, J, Penava Pejčinović, A. (2002), *Igrom do sebe*, Zagreb: Alinea.
- Eljkonjin, D. B. (1978), *Psihologija dečje igre*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1997), *Intelektualno vaspitanje kroz igru*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Matić, R. (1986), *Metodika razvoja govora dece (do polaska u školu)*, Beograd: Nova prosveta.
- Mitrović, D. (1986), *Predškolska pedagogija*, Sarajevo: Svjetlost.
- Nikčević-Milković, A, Rukavina, M, Galić, M. (2011), Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi, *Život i škola*, 57 (25), 108 – 121.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Ibnel Ramić

Amela Isanović, prof.
Srednja hemijska škola
Tuzla, BiH
amela.isanovic@yahoo.com

PRIMJENA LUTKE KAO ODGOJNOG-OBRAZOVNOG, MOTIVACIJSKOG I TERAPEUTSKOG SREDSTVA U NASTAVI I VANNASTAVI

Sažetak

„Ekranomanija“ i novo digitalno doba, u kojem je djeci i mladima dostupno neograničeno mnogo elektronskih sadržaja, pred svakog nastavnika, pa i društvo u cjelini, stavlja teške zadatke pronalazačenja načina motivacije i inovativnog podučavanja; aktivnog uključivanja djece u sistemu podučavanja insistirajući na inovaciji u nastavnoj teoriji i praksi. Cilj rada je iznijeti rezultate višegodišnjeg istraživanja, primjene i upoređivanja tradicionalnih metoda i oblika rada s interaktivnim metodama koje uključuju lutku u proces učenja i podučavanja. Rad će pokazati da se lutka izdvaja kao inovativno sredstvo u višestrukoj ulozi:

- obrazovnoj, odgojnoj, motivacijskoj i terapeutskoj;
- ulozi nastavnog sredstva koje svoju primjenu prepoznaje u skoro svim nastavnim predmetima (razrednoj nastavi, nastavi jezika i književnosti, društvenoj grupi predmeta, časovima odjeljenske zajednice) i vannastavnim aktivnostima.
- u ulozi produktivnijeg ostvarivanja odgoja i obrazovanja kroz dramski i lutkarski odgoj
- te kao način motivacije, socijalizacije i asimilacije učenika, kao i formiranja kulturno osvještenih mladih ljudi i budućih generacija, a time i demokratskog društva.

Ovakav metodički pristup odgojno-obrazovnom procesu otkrio je i druge segmente lutkarstva (npr. ekološke, tj. primjenu otpadnih materijala u izradi lutaka), pri čemu dolaze do izražaja likovne, umjetničke, praktične, kreativne i komunikativne sposobnosti učenika, a razvijanjem kreativnosti i spontanosti razvijaju se novi oblici ponašanja i odnosa, koji su ključni za kvalitetan život. Lutkarska igra kao nastavni metod uključuje realne uloge i događaje iz života djeteta, otvara nove puteve spoznaje za dijete i nove tehnike podučavanja za nastavnika.

Ključne riječi: igra, lutkarstvo, lutka, lutka kao nastavno sredstvo.

THE APPLICATION OF PUPPETS AS AN EDUCATIONAL, MOTIVATIONAL AND THERAPEUTIC MEDIUM IN TEACHING AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract

„Screenmania“ and new digital era, where an unlimited number of electronic content is available to the young, makes a hard task for each teacher and the whole society in finding methods for motivation and innovative teaching; active involvement of children in educational system insisting on innovation in teaching theory and practice. The aim of this thesis is to present the results of long-term research, appliance and comparison of traditional methods and interactive methods which include working with puppets in the process of learning and teaching. The thesis will prove that the puppet distinguishes itself as an innovative teaching aid with a multiple role:

- educational, upbringing, motivational and therapeutic;
- a teaching aid with a recognized application in all school subjects (primary, language and literature teaching, humanities, class meetings) and extracurricular activities.
- the role of more productive upbringing and educational achievements through drama and puppet teaching
- as a way to motivate, socialize and assimilate students, and to shape culturally aware young people and future generations, and therefore a democratic society.

Such methodological approach to educational process reveals other segments of puppetry (e.g.

ecological, the use of waste materials in making puppets), where students' art, artistic, practical, creative and communicative abilities are revealed, and with the development of creativity and spontaneity the new forms of behaviour and relationship between students, crucial for a quality living, are also developed. The game of puppetry as a teaching method includes realia roles and events from a child's life, beats new paths of cognition for a child and new techniques of teaching for a teacher.

Key words: game, puppetry, drama education, puppet as a teaching aid

„Samo bolje je dovoljno dobro za djecu“

Hajne

Vrijeme u kojem živimo pokazuje da ništa nije dovoljno dobro za djecu a da se bolje vrijeme može očekivati samo ako se za njega izborimo obrazovanjem i odgojem kulturno osviještenih mladih ljudi koji će biti nosioci demokratskog društva. U toj borbi nastavnik mora biti svijeća koja će zapaliti hiljade drugih iskri, iskri koje će donijeti svjetlost cijelom čovječanstvu, mora biti poput rijeke, poput vatre da teče i gori sve dok teku i tinjaju rijeke i vatre koje je nadahnuo, iskre koje je zapalio. Odrastanje, djetinjstvo, učenje, maštanje, igranje su neodvojivi segmenti dječijeg svijeta, neodvojivi pojmovi koji uvijek prvo asociraju na dijete, ali u kojem se prepoznaje i svako ljudsko biće. U ovom svijetu protivriječnosti i poremećenih vrijednosti, apsurdna, djeca su izvor optimizma i nade ona su ta koja zaslužuju da ljubav odvojimo od posjedovanja, da svaki dan iznova u njima vidimo i negujemo one koji će otkriti neotkriveno, pobijediti nepobijeđeno, ostvariti neostvareno, spasiti svijet od otudjenja koje nam svakodnevno prijete. Upravo zbog toga odgajatelji, učitelji, nastavnici u radu sa djecom moraju istrajavati na unapređenju odgojnog i obrazovnog, kreativnog i pokretačkog jer djeca uvijek zalužuju više i bolje. Pedagoški rad zahtijeva predanost, domišljatost i kreativnost, zahtijeva vjeru u sebe, dijete, u maštu i igru, jer nastavnik je onaj koji mora da pokaže i nauči šta sve čovjek može, šta sve treba i šta mora, koji često obrazujući dijete mora da obrazuje i roditelja, da ga uključuje, podstiče, pa čak i mijenja.

Kako udovoljiti ovakvim zahtjevima i nositi ovako teško breme stavljeno na pleća nastavnika? Šta i ko nam u tome može pomoći?

Brojni pedagozi, psiholozi, prosvjetni radnici koji su se okušali u radu sa lutkom znaju da je lutkarstvo to koje može pomoći, koje udovoljava umjetničkim, ali i kriterijima igre, mašte, kreativnosti, te svim drugim odgojnim i obrazovnim, didaktičkim, čak terapeutskim kriterijima koji čine osnov pedagoškog rada.

„Lutka povezuje skoro sva područja vezana za razvoj djeteta: spoznaju, razumijevanje, pokret, govor, saradnju sa okolinom. Dječije izražavanje pomoću lutke je njegov način iskazivanja osobnog mišljenja o okolini koja ga okružuju. Lutkom otkriva parabolične igre i bogatstvo metaforičnog mišljenja i izražavanja. Lutka potiče maštu i stvaralačkost djeteta, dvije najvažnije sastavnice za njegov daljnji razvoj.“

Eduard Edi Majoran

Nakon desetogodišnjeg bavljenja lutkarstvom i primjene lutke u školi sa sigurnošću mogu ustvrditi da je lutkarstvo inovativni pristup metodologiji i tehnikama podučavanja koji

uključuju visok stepen interakcije učenika u procesu učenja. Ta uključenost učenika u procesu podučavanja dovodi do promjene uloge, ne samo nastavnika, nego i učenika. Lutka se u radu nametnula kao obrazovno - odgojno, motivacijsko i terapeutsko sredstvo koje svoju primjenu prepoznaje u skoro svim nastavnim predmetima (razrednoj nastavi, nastavi jezika i književnosti, društvenoj grupi predmeta, časovima odjeljenske zajednice) i vannastavnim aktivnostima. Lutkarstvo se pokazalo i kao put produktivnijeg ostvarivanja odgoja i obrazovanja, te način motivacije, socijalizacije i asimilacije učenika. Lutka u učionici će unijeti svježinu i razigranost u proces učenja i pokazati da udovoljava svim metodičko-didaktičkim principima, te da će rezultirati samopouzdanjem učenika i prevazilaženjem unutrašnjih kočnica djece svih uzrasta, da će prenijeti poruku roditeljima i sredini na neposredan način te omogućiti sintezu i pregled cjelokupnog rada.

Dijete i igra

„U upoznavanju spoljnog sveta, u sukobljavanju s njim deca se oslanjaju na svog najvernijeg saveznika a to su igra i mašta. I deca su njima najodanija. Pomoću mašte i igre deca osvajaju čak i ono što sav svet van njih još nije uspeo da osvoji, a to su: radost življenja i lepota pripadanja.“ (Milenko Misailović)

Igra je dječije sredstvo komunikacije. Kroz igru djeca uče govoriti, hodati, jesti, upoznati druge, uče izraziti svoje potrebe i želje jer djeca nemaju izražene ili dovoljno razvijene komunikativne sposobnosti da bi sve to postigla riječima. U najranijem životnom dobu igra je zabavna aktivnost putem koje djeca najlakše uče o sebi, drugima i svijetu koji ih okružuje. Još u najranijem dobu beba iz kolica i kreveta nebrojeno puta baca igračku, cuclu, flašicu jer se na taj način iščuđava zemljinoj teži – tom, za dijete, fenomenu, da se sve što se ispusti pada dolje i nađe na podu. Koristeći stolicu kao automobil, stol kao kuću, doživljavajući luster kao svemirski brod ili NLO, kao džinovskog komarca, oklagiju kao čarobni štap, mač ili partnera u plesu, dijete stvara scenografiju, saradnike u igri/predstavi, stvara neku drugu novu priču, novi svijet. Kroz igru djeca eksperimentiraju s pravim životnim ulogama i uvježbavaju različite vještine koristeći svoju maštu i kreativnost. Igra je od neobične važnosti za dječji emocionalni, socijalni, intelektualni i fizički razvoj. Dječije igre su oblik dječijeg izražavanja i istraživanja. Kroz igru dijete spontano vježba i razvija sve aspekte razvoja – govor i komunikaciju, oslobađa se unutrašnjih kočnica - stida i straha, razvija koncentraciju, socijalne vještine, razvija motoriku. Igrajući se djeca: misle, istražuju, otkrivaju, bore se, stvaraju. Igra je i prvi oblik pozorišta koje dijete stvara za sebe. Zbog svega ovoga i činjenice da djeca vole igračke (a i lutka je igračka), treba o pozornici, lutkarskoj i dramskoj igri razmišljati kao poprištu negrađenih mogućnosti, nepresušnom izvoru ideja, mjestu u koje se spajaju mašta i stvarnost, u kojem stvarni život dobija prihvatljive oblike. Igra je povlastica i poslastica svih. I nastavnici uživaju u igrama s djecom. I nešto starija djeca se igraju, i odrasli se igraju. Zar fudbal i košarka nisu igre? Ples? Šah? Zar nadmudrivanje, „igra živaca,“ nije igra? Jeste i neka je, jer igra je nezaobilazna sastavnica ljudskog života.

Lutkarstvo i lutkarska igra

Lutkarstvo je umjetnost koja ima mogućnost obratiti se djeci. Razlog tome je taj što je lutka/igračka primarni oblik s kojim se dijete susreće u djetinjstvu. Zbog toga se ono vrlo često svrstava samo na područje djeteta, ali lutkarstvo je umjetnost i djece i odraslih. Lutkarstvo služi čovjeku da izrazi svoj doživljaj svijeta (Majaron, 2004.). Lutkarstvo se razvilo iz drevnih obreda. Svi rituali bili su vrsta komunikacije između ljudi i energije koja se oslobađala kroz stiliziran pokret i glas. Lutke koje koristimo u toj komunikaciji mogu biti vrlo jednostavne: naši dijelovi tijela, čarape na rukama, bilo koji predmet koji nam se našao pri ruci. Nekada je to samo lopta, ali može biti i oslikani dlan na kojem dvije tačke predstavljaju oči, krivulja osmijeh ili ljutnju, a boja kojom ćemo obojiti površinu dlana, kartona, lopte predstavlja emociju, čak i karakter. Ovako načinjena lutka postaje subjekt, nosilac lutkarske igre, onaj ko „preuzima“ lutkarevu energiju, te jednostavnošću i pokretom oživljava i prenosi poruku, postaje saradnik u lutkarskoj igri, ali i odgoju i obrazovanju. Prvi princip lutkarstva zasniva se na sugeriranju vjere u život neživog/mrtvog (Jurkowski, 2006.).

Lutkarstvo je ustvari igra s elementima mašte u kojoj do izražaja dolaze umjetničke, praktične, kreativne i komunikativne sposobnosti učenika, a razvijanjem kreativnosti i spontanosti razvijaju se novi oblici ponašanja i odnosa, odnosa koji su ključni za kvalitetan život jer lutkarska igra kao nastavni metod uključuje realne uloge i događaje iz života djeteta, otvara nove puteve spoznaje za dijete i nove tehnike podučavanja za nastavnika. Oživljavanje realnih uloga i događaja lutkarskom igrom će stvoriti temelje principima učenja za rad i život. U školi ovaj tip igre je upotpunjen i u sebi sadrži tekst, pjesmice i razbrajalice, nastavne sadržaje, naučne činjenice, koje ponekad s namjerom i ciljem imaju iskrivljeno značenje. Manifestira se primjenom stečenih znanja, izmišljanjem novih nepostojećih likova, izvrtanjem lijepog u ružno, i obratno. Upravo time dijete pokazuje da je svjesno odnosa i vrijednosti u društvu. Ovakve igre na času, u učionici, na času vannastavne aktivnosti, pokazuje i to da je dijete u igru ugradilo vlastito iskustvo i svoj pogled na svijet. Igrom, lutkarskom igrom, dijete prima mnoštvo poticaja da što slobodnije i neopterećeno pravilima realizira svoje potrebe i razvije se u cjelovitu osobu. Lutkarstvo i lutkarska igra ujedinjuje sve elemente funkcionalne, simboličke i igre s pravilima, podstiče interakcije, timski rad, uvažavanje drugih, poštivanje pravila. Upravo zato je lutkarstvo odgovor na zahtjeve odgojno-obrazovnog procesa. Lutkarska predstava je odgovor i na nedoumice, pobune, postavljanje novih i većih granica tinejdžera i adolescenata. Lutkarska igra/lutka je sigurna luka iz koje se progovara o problemu iz perspektive trećeg lica. Ono je za djecu „ozbiljna igra“ u kojoj nastavnik ne može predvidjeti siguran kraj jer do izražaja dolazi dječija maštovitost i stvaralaštvo. Igra u kojoj se prepoznaju, određuju, ali i ruše pravila, igra u kojoj se uređuju odnosi sa okolinom, igra u kojoj se postaje neko drugi, i što je najvažnije lutkarstvo je igra pomoću koje nastavnik odgaja i podučava čak i onda kada dijete ne želi pouku, ne želi da uči, ne želi moralnu lekciju, kada nedostaje motiviranost za rad. Lutkarstvo je oblik dramskog odgoja koje u svijetu, a u novije vrijeme i kod nas dobija na značaju jer pokazuje da čak i onda kada se dijete razvije u cjelovitu osobu, ima potrebu za igrom a tada već postaje dobar saradnik, sutra dobar roditelj, drugar i prijatelj nekim novim generacijama.

Šta sve može lutka u školi?

Da bismo dali odgovor na ovo pitanje, prvo moramo definirati lutku i dati odgovor na pitanje šta sve može biti lutka. Lutka je nekada samo lopta, balon, štap ali može biti i oslikani dlan na kojem dvije tačke predstavljaju oči, krivulja osmijeh ili ljutnju, a boja kojom ćemo obojiti površinu dlana, kartona, lopte predstavlja emociju, čak i karakter. Ovako načinjena lutka postaje subjekt, nosilac lutkarske igre, onaj ko „preuzima“ lutkarevu energiju, te jednostavnošću i pokretom oživljava i prenosi poruku, postaje saradnik u lutkarskoj igri, ali i odgoju i obrazovanju. Prvi princip lutkarstva zasniva se na sugeriranju vjere u život neživog/mrtvog (Jurkowski, 2006.). Izrada lutaka jest jednostavna, lahko primjenjiva u školskim uvjetima, ne traži puno vremena za kreiranje a najfunkcionalnije je što ih djeca uz malo mašte stvaraju samostalno što će lutki i lutkarskom pozorištu dati odgojnu ulogu u razvijanju kreativnosti kod djece. Suština lutkarstva kao umjetnosti je njena tehnička i umjetnička izražajnost koja putem animacije predstavlja žive oblike na sceni u njenoj primjeni. Na lutkarskoj sceni lutka ima glavnu ulogu te je stoga ova umjetnost posvećena njenom animiranju/oživljavanju jer lutka kakva god bila: ginjol, marioneta ili na štapu ima jednu grimasu, jedan izraz lica, ali svojom animacijom, pokretom, govorom stvara nove svjetove koji se prepliću sa svijetom svakog gledatelja ponaosob, svakim djetetom.

„Svaki predmet koji se kreće i tako daje predodžbu da je živ, jest lutka. U lutkovnim metaforama sve je moguće. Lutke izvode sve radnje pa i one koje nije moguće izvesti u realnom svijetu, njezina je osnovna karakteristika gesta. Kreator lutke zamišlja lutku u određenoj dramskoj situaciji razmišlja o njenoj funkcionalnosti i likovnoj priči. Lutka nije vjerna kopija čovjeka ili lika kojeg predočava jer je simbolika moćno izražajno sredstvo. Lutka treba biti funkcionalna i lako obavljati sve one radnje koje su za nju predviđene u igri.“
(Dušica Bojović)

Lutka može pružiti kvalitetniji i raznovrsniji rad s djecom, zadovoljiti odgojno-obrazovne zahtjeve nastavnog sredstva, može postati sredstvo za psihološko proučavanje i podučavanje djece jer potiče i razvija maštu, kreativnost i komunikaciju. Lutka omogućava lakše rješavanje problema u određenim odgojno obrazovnim situacijama. Lutka može biti drug, glas savjesti, neko ko će da govori umjesto djeteta, neko iz čije će perspektive dijete da priča o vlastitom problemu. Može biti i asistent nastavnika, prijatelj u nevolji, stranac, ljubimac kojeg treba njegovati ili prikladno obući. Lutka može dežurati dok djeca spavaju u vrtiću, može biti i sredstvo motoričke ili govorne vježbe, sredstvo pomoću kojeg će dijete razvijati smisao za lijepo, usklađivanje boja, sredstvo koje će pomoći da razumije proporcije, odnos stvari i pojava u prostoru...I naravno, lutka je odlično motivacijsko sredstvo koje će unijeti osvježenje, igru u proces učenja. Lutka će nas naučiti da u stvarima iz naše okoline otkrijemo više od njihove puke funkcije. „Pored svega spomenutog lutka zna pjevati, izmišljati riječi i izraze za nepoznate događaje, zna ispričati priču ili pjesmu u književnom obliku ili pak u ulozi neke od osoba iz priče (time se mijenja motrište, pogled na događaje). Zna govoriti u narječju ili žargonu, ukratko – uspostavlja svijest o jezičnim razinama. Lutka je radoznala, rado postavlja pitanja, često vrlo provokativna. Spremna je pomoći djetetu, spremni ga na spavanje.“ (Lazić, 2004-308) Lutka može sve ovo i bezbroj drugih stvari koje će se roditi, ali samo ako učitelj, nastavnik to dozvoli, ukoliko stekne povjerenje u lutku i ukoliko lutki

dozvoli ulazak u njegovu učionicu. lutka u odgojno obrazovnom procesu može vidno pridonijeti humanijem i spontanijem uključivanju djeteta u novu sredinu, pomoći će u tranzicijskom periodu iz vrtića u školu, ili iz nižih razreda u više, pomoći će da dijete lakše podnese prelazak iz razdoblja igre u razdoblje učenja i zajedničkoga rada. Lutkarska igra nastavnicima nudi mnogo kreativnih, zanimljivih, korisnih i djeci prihvatljivijih načina usvajanja sadržaja predviđenih nastavnim planom i programom. Nažalost, u BiH je danas, monogo više nego u susjednim zemljama, prisutan lutkarski strah. Vrlo malo se govori o tome, vrlo malo pažnje je lutki i lutkarstvu posvećeno, kako u profesionalnim pozorištima, tako i u obrazovnim ustanovama. Postoji vjerovanje, koje je donekle i tačno da rad s lutkom traži određenu vremensku pripremu, znanje o osnovama lutkarstva, pa se to područje prepušta samo posebno kreativnim nastavnicima. U školi je naglašen tradicionalni pristup nastavi i odgoju. Međutim, lutka više ne može čekati neka bolja vremena, brzo i što prije, treba postati nastavno/didaktičko sedstvo, siguran i kreativan put u ostvarivanju zadataka i ciljeva nastavnih programa, mora postati instrument odgojno-obrazovnog procesa. Glavni preduvjet je ubjeđenje, vjera u lutku i rad s lutkom, ubjeđenje da će lutka kvalitetno obogatiti odgojno-obrazovne ciljeve, časove čemu stremi svaki nastavnik i odgajatelj. Ukratko, potrebna je vjera, povjerenje u lutkarsku metodu rada.

Kao i svaki odnos u društvu, porodici, kolektivu, odnos prema prijatelju, roditelju, djeci je specifičan. Druženje, život i rad s lutkom je također specifičan odnos, ali nastavnik, odgajatelj ga nikad neće otkriti ako ne krene s puno motiva graditi taj odnos, ako se ne upusti u lutkarsku avanturu, ako ne pokuša da bude drugačiji, blizak djeci. Lutke se više ne koriste samo za pripremu lutkarskih predstava. Osnovni primjeri lutkarskih igara u školi su lutkarske improvizacije koje mogu biti spontane i planirane. Kako bi lutkarska igra u nastavi odgovorila zahtjevima strukture časa i nastavnih ciljeva nastavnik mora biti vođen svojom kreativnošću, isto kao što je vođen kreativnošću u pripremi bilo koje druge, pa čak i tradicionalne metode rada. I u tradicionalnoj nastavi, interaktivnoj nastavi, pa tako i u lutkarskoj improvizaciji, sve aktivnosti dobar nastavnik pokušava učiniti spontanim, razumljivijim i prihvatljivim za djecu. Lutkarstvom i lutkarskom igrom u odgojno-obrazovnoj namjeni nije ništa drugačije. Lutkarska igra mora da odišu spontanošću, da se izvodi se bez velike prethodne pripreme, a tekst ili radnja, animacija i zvuk mogu se osmisliti i u toku lutkarske igre.

Kako? Jednostavno. Za početak trebamo lutku, Ne mora to uvijek i obavezno biti lutka nastala u radionici lutkarskog pomoćnika, lutkara, glumca. Najjednostavnije lutke su dijelovi našeg tijela. Dlanovi umočeni u boju, prsti sa tačkicama i kapticama, koje ćemo izrezati od gumenih rukavica, oživljeni štap ili knjiga koja maše koricama lahko i jednostavno postaju lutka u lutkarskoj igra, ali i u funkciji sredstva za realizaciju časa. Animacija svakodnevnih predmeta prenesenih u lutkarsku igru također mogu obogatiti lutkarsku komunikaciju u okviru nastave. Olovka može postati pokazivač, čarobni štapić, štap za lutku od kartona, ali i pratner u plesu i sl. U nešto starijim razredima i sa starijom djecom lutku je moguće personificirati, dati joj potpuno nepredvidivu simboliku, jer lutkarstvo i jeste svijet metafore i mimikrije. Lutka je djetetov prijatelj uz pomoć kojeg ono analizira svijet oko sebe i u sebi. Na dijete ostavlja ogroman utjecaj te mnogo puta lutkina riječ ima snažnije djelovanje nego riječ autoriteta/učitelja. Da bismo potkrijepili ovu tvrdnju navest ćemo riječi jednog od najvećih

poznavalaca lutkarstva na našim prostorima koji kaže: „*Naše lutke nisu nosioci, neke velike i složene dramske radnje, na sceni ne govore mnogo, igraju često u praznom prostoru ili sa krajnje simbolički naglašenim dekorom, bez bogatih scenskih efekata. Programi su uvijek građeni na principu lutkarskog kolaža. To su poetskohumorističke minijature, monolozi, dijalozi, plesovi, pantomime, lutkarske igre uz muziku, mala uprizorenja neke životne situacije. Nastojimo da nam igre budu emotivne, misaone i vođene linijom poetičnosti, da mogu jednostavno osvijetliti neke složene pojmove kao što je ljubav, dobrota, nježnost i slično. U našim igrama često je prisutna misao jednog lutkara koji je rekao: Na sceni kazališta lutaka već je dovoljno i samo to da se dvije lutke vole*“ (Lazić, 1988: 223.)

Evo i nekoliko konkretnijih primjera primjene lutke u nastavi i vannastavi:

Lutka u nastavi ima višestruku ulogu. Da bismo objasnili taj segment lutkarstva moramo se prvo osvrnuti na jedan opći problem koji je „detektovao“ svaki nastavnik, pedagog, roditelj. Problem **motivacije**. U vrijeme „ekranomanije“, fasciniranosti elektronskim medijima (svake vrste), u vrijeme elektroničkih igara, interneta i svih drugih savremenih izazova svakodnevno se suočavamo s slabom motivacijom, odsustvom interesa za rad, nastavne sadržaje i dnevne obaveze. Upravo tu nam može pomoći lutka jer lutke imaju pozitivne učinke na nastavu koji svakako pomažu u motivaciji jer lutka privlači pažnju (u učionici u kojoj vlada žamor i buka, pojava lutke će izazvati pažnju, svi će je gledati i iščekivati njen pokret i govor); lutka je osvježenje u svijetu tradicionalne nastave, u svijetu pukog i šturog prenošenja informacija, ona pruža osvježenje i promjenu pristupa; lutka poziva na kreativnu igru, razbuktava maštu i poziva na stvaralački čin.

Da bi lutkarska improvizacija odgojitelja imala punu pedagošku vrijednost, potrebno je da ispunjava i neke osnovne zahtjeve spontanosti, svježine, originalnosti, jasnoće i kratkoće, te ciljne usmjerenosti teksta. S obzirom da lutka utječe na psihofizičke osobine, razvija i obogaćuje maštu, koordinira pokrete, potiče pravilan govor, motivira timski rad, njeguje osjećaj odgovornosti, ona kao posrednik omogućava lakšu komunikaciju nastavnik - učenik. Na vrlo originalan način lutka može pomoći oko usvajanja razrednih pravila, može pomoći pri usvajanju složenijih školskih pojmova, a prilikom odgovora na pitanja koje kod djeteta izaziva nesigurnost trauma je manja jer u tom slučaju ne zna lutka, a ne dijete što ga oslobađa straha od pokušaja.

Ona je **nastavno sredstvo** koje će na času podstaknuti maštu, kreativnost i igru, a djeca najlakše uče kroz igru. Lutkarstvo će, osim igranja uloga, osim dramske igre koju nosi, razvijati likovnost, muzikalnost, pokret, ljubav prema čitanju, dramskoj i pozorišnoj umjetnosti. Npr. učinite slijedeće: umjesto predavanja pripremite igrokaz na zadanu nastavnu temu; prije klasičnog predavanja s lutkom pripremite igru lutkama, igru opuštanja koja će ih opustiti prije ili na kraju napornog dana; dajte im zadatak da s lutkom u ruci izlože referat, recitaciju; dajte im priliku da dizajniraju odjeću za lutku; dajte im priliku da pjevaju s njom, pričaju šale ili slikaju kulisu za nju. Neka učenici sviraju i stvaraju muzičku podlogu, neka se takmiče u stvaranju, slikanju, kreacijama...

Često smo svjedoci loše komunikacije među djecom, ili čak njenog potpunog izostajanja. Lutka je i izuzetno korisno **komunikacijsko sredstvo** koje će razvijati kod učenika potrebu da govorom, suočavanjem sa problemom riješe konfliktnu situaciju, iskažu svoje mišljenje, prevaziđu problem. Ipak, neophodno je naglasiti da se nakon lutkarske igre mora razgovarati s učenicima, voditi raspravu o prikazanoj situaciji upoređujući ih međusobno da bi se na kraju istakla potreba da se o problemu razgovara, da se razgovor započne i nejasne situacije razriješe. Ovakvom lutkarskom igrom postizemo i odgojne efekte, ali razvijamo i komunikacijske sposobnosti, kulturu govora.

U našim školama, grupama, razredima dosta je djece s poteškoćama u učenju i ponašanju, napredne djece koja su ovakvim sistemom „ukalupljena“ među svoje vršnjake, djece koja zahtijevaju drugačije načine poučavanja. U razredima naših osnovnih škola, uz djecu i mlade koji nemaju razvojnih poteškoća i nisu traumatizirani, nalaze se i tjeskobna, depresivna djeca i mladi koji trpe porodično nasilje, koji dolaze iz razorenih porodica, koji su žrtve terora vršnjaka, djeca kod kojih je izražena agresivnost u ponašanju, učenici s posebnim potrebama, poput problema u učenju a koji od odgajatelja i nastavnika zahtijevaju nove kompetencije, drugačije od onih za koje smo se osposobljavali nastavničkim studijem. Zahtijevaju edukaciju i posebnu pripremu. Iskustva onih koji su se okušali u radu s lutkom, pokazuju da je lutka veoma zahvalno **terapeutsko sredstvo**, da s lutkom djeca mnogo lakše progovaraju o svojim problemima, lakše ih sagledavaju jer onda umjesto njih govori lutka, tada se iz *ja*-forme postave u *on/ona*-formu, tada problem mogu sagledati iz neke objektivnije perspektive, vanjske. Da, sve to je moguće ako im date lutku u ruku. Razvijanjem kreativnosti i spontanosti razvijaju se novi oblici ponašanja i odnosa, koji su ključni za kvalitetan život, jačanje ličnosti i samopouzdanja. Lutkarske igre u terapeutske svrhe uključuje realne uloge i događaje iz života djeteta.

Zašto baš lutkarstvo u terapeutskoj ulozi?

Zato što lutkarstvo podstiče aktivnost, koju djeca vole, vole akciju, djelovanje, nestrpljiva su da bi se djelovalo samo „pričom.“ U traumatiziranom stanju kod čovjeka pa, tako i djeteta, je uočljiv nedostatak djelovanja kojim bi se prevazišao problem. Dijete se ne zna, ne usuđuje uhvatiti u koštac sa traumom koju nosi ismijavanje, izolacija, različitost, ono se tada ili povlači u sebe ili djeluje društveno neprihvatljivo i neočekivano, čak i agresivno. Lutkarstvo će potaknuti, ali i kanalisati, usmjeriti aktivnost, dijete će naučiti da djeluje konstruktivno, oslobađajuće jer *„...sve stvarno proživljeno drugi put oslobađa od prvog puta“* (Moreno).

Posebno bi se dalo govoriti o primjeni lutke na času jezika i književnosti (*u svim oblastima: kao pisca ili lika nekog književnog djela*), historije (*zamislite lutku Kolumba koja bi govorila o otkrivanju novog kontinenta*), biologije (*lutka pingvina koja bi govorila o životu na Antartiku, uvjetima izuzetno niskih temperatura*), časovima odjeljenske zajednice gdje bi djeca iz perspektive gledatelja sagledala sukob u kojem su sama učestvovala... U svakom segmentu nastave, upoznavanja svijeta, drugih svjetova i običaja može pomoći lutka. Kostimirana lutka može govoriti o dalekim krajevima, godišnjim dobima, životu Indijanaca (na času lektire i obrade djela Posljednji Mohikanac). Nekad lutke ne moraju ništa reći,

učiniti, dovoljno je da vizueliziraju pročitano. Djeca će sama zatražiti da ih ožive, pomoći će nastavniku da organizira čas, usapostavi komunikaciju, motivira učenike čime potvrđujemo rečeno na početku ovog rada da lutkarstvo potiče saradnički odnos, unapređuje odnos učenik-nastavnik, te da otvara nove puteve spoznaje života i svijeta. Što i jeste osnovni cilj nastave.

Literatura

- Coffou Verica (2004), *Lutka u školi*, Zagreb, Školska knjiga
- Glibo, R., (2000.), *Lutkarstvo i scenska kultura*. Zagreb: Ekološki glasnik
- Isanović, Amela (2009), *Lutka moga djetinjstva*, Tuzla, Bosanska riječ
- Jurkovski, H., (2007.), *Teorija lutkarstva*. Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu
- Jurkowski, H. (2006.), *Metamorfoze pozorišta lutaka u XX veku*. Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu
- Jurkowski, H. (2007.), *Povijest europskoga lutkarstva*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi
- Lazić, R. (1988.), *Priroda scenske lutke*. U: Umjetnost i dijete 5/6, Zagreb
- Lazić, R. (2004.), *Svetsko lutkarstvo*. Beograd: Foto Futura
- Nikolin, V. i su. (1965.), *Uvod u lutkarstvo*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika
- Paljetak, L. (2007.), *Lutke za kazalište i dušu*. Zagreb: MČUK
- Perić Kraljik, M (2005), *Stručni časopis Život i škola*, br.14., Učiteljski fakultet, Osijek
- Perić Kraljik, M. (2009.), *Dramske igre za djecu predškolske dobi*. Osijek: Učiteljski fakultet
- Pokrivka, V. (1978.), *Dijete i scenska lutka*. Zagreb: Školska knjiga
- Švacov, V. (1976.), *Temelji dramaturgije*. Zagreb: Školska knjiga
- UNIMA komisija „*Lutka u obrazovanju*“ urednici: Majaron, E., Kroflin, L., (2004.), *Lutka... divnog li čuda*. Zagreb: MČUK
- Varl, B. (1999.), *Lutke na koncu*. Zagreb: Biblioteka Lutkanija
- Varl, B. (1999.), *Lutke na štapu*. Zagreb: Biblioteka Lutkanija
- Varl, B. (2000.), *Ručne lutke – ginjoli*. Zagreb: Biblioteka Lutkanija
- Varl, B. (2001.), *Mimičke lutke*. Zagreb: Biblioteka Lutkanija

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Dževad Mešić

Nermina Delić, prof.
JU OŠ „Harmani II“ Bihać
Bihać, BiH
nermina.delic@bih.net.ba

PROBLEMSKI PRISTUP U OBRADI ROMANA TIŠINE MEŠE SELIMOVIĆA

Sažetak

Savremene nastavne koncepcije afirmišu razvijenu sposobnost mišljenja i više oblike učenja. U nastavi književnosti napuštaju se tradicionalni oblici rada, kao prevaziđeni i nefunkcionalni, uvode se novi, interpretativno-analitički i problemsko stvaralački pristupi književnom tekstu, u kojima motivacija učenika, njihovo stvaralačko i istraživačko umijanje u radu postaju vodeći činioci kvalitetne i uspješne nastave. Nastava se bogati novim organizacijskim oblicima i metodičkim postupcima koji razvijaju produktivno stvaralačko mišljenje učenika. Na takav način izvođenja nastave književnosti učenik postaje istraživač. Jedan od ciljeva ovog rada jeste detaljnije osvijetliti jedan u mnoštvu pristupa u interpretaciji književnoumjetničkog djela. Kako je tema ovog rada „Problemski pristup u obradi romana Tišine Meše Selimovića“ u srednjoj školi, demonstriraćemo jedno od mnoštva različitih polazišta, a to je problemski pristup književnom djelu.

Ključne riječi: *Tišine, problemski pristup književnom djelu, savremena nastava, srednja škola, Selimović*

A PROBLEM APPROACH TO THE ELABORATION OF THE NOVEL SILENCE BY MEŠA SELIMOVIĆ

Abstract

Modern teaching concepts affirm an advanced ability of ideas and high-level learning aspects. In the course of a literature teaching the traditional work forms have been abandoned, as those which are considered to be as obsolete and ineffectual ones, there are new ones, that have been introduced so far, these are some interpretative-analytical and creative problem approaches to the literary text, through which students' motivation, their creative and research work become some leading factors of a teaching quality and success. Classes have become richer by introducing new organizational forms and methodological procedures that advance the productive creative students' ideas. In this way, a literature teaching student becomes a researcher. One of this work aims is to highlight a detail in a variety of approaches to the interpretation of the literary work. Since this work theme is called “A problem approach to the elaboration of the novel ‘Silence’ (Meša Selimović)” at high school we shall demonstrate one of a plenty of different starting points, and that is a problem approach to the literary work.

Key words: *Silences, problem approach to the literary work, modern teaching, Selimović*

Uvod

Od druge polovine dvadesetog stoljeća, kako u svijetu tako i kod nas, sve češće se ukazuje na nedostatke tradicionalnih oblika rada i uvode se novi, funkcionalniji oblici rada. Na našim jezičkim prostorima svoj doprinos teoriji takve nastave dali su brojni naučni radnici, a posebno metodičari nastave maternjeg jezika i književnosti¹, koji ukazuju na mane i manjkavosti dogmatsko-reproduktivnog i reproduktivno-eksplikativnog sistema u nastavi književnosti.

¹ M. Stevanović, M. Nikolić, D. Rosandić, M. Duraković, S. Marinković, R. Pjanić i drugi

U savremenoj metodici nastave književnosti problemska nastava, odnosno problemsko-stvaralački sistem, doživljava svoju punu afirmaciju. Kombinovanjem problemskog, istraživačkog i stvaralačkog rada na tekstu prilazimo književnoumjetničkom djelu. Rješavanje određenog literarnog problema obuhvata niz radnji: istraživanje okolnosti u vezi sa postavljenim problemom, pronalaženje rješenja i njegovo stvaralačko obrazloženje, pa će se u interpretaciji djela „umetnički znaci, literarni problemi, istraživački zadaci i stvaralačko mišljenje naći u metodičkom zagrljaju.' Samo takav niz sazajnih radnji uvodi učenika u aktivno istraživanje i stvaralačko rješavanje literarnih problema“(Pjanić 2002: 13).

Suštinu problemske nastave čini određeni literarni problem čije rješavanje zahtijeva učenikovu stvaralačku aktivnost. Literarni problem zainteresovat će učenika pod uslovom da ga je pravilno razumio te se i izbor literarnih problema prilagođava uzrastu, znanju i iskustvu učenika. Postavljanje literarnog problema ili stvaranje problemske situacije može se postići izricanjem teze i antiteze. Ovo je samo jedan, kako to ističe R. Pjanić (2002) od brojnih načina stvaranja problemske situacije. Uočavanje i isticanje problema (faza preparacije) početna je faza u problemskom radu, a nakon nje slijede: inkubacija, inspiracija i verifikacija. U svima do izražaja dolazi znanje, umijeće, iskustvo, a naročito stvaralačko mišljenje, koje podstiče i objedinjuje sve mentalne operacije: zapažanje i upoređivanje, uopćavanje i zaključivanje, sistematizaciju i pamćenje, analizu i sintezu. Originalni nastavni postupci i sredstva omogućavaju da se na najadekvatniji način realizuje problemski, istraživački i stvaralački pristup književnom djelu. Dva veoma bitna elementa komunikacijskog literarnog procesa su doživljaj i spoznaja književnog djela, oni predstavljaju dva koegzistentna sistema u procesu komunikacije te im je neophodno prilagoditi nastavni rad. Stoga je problemska nastava danas općeprihvaćena kao najviši oblik učenja, a istraživački zadaci najbolja su garancija uspješne interpretacije književnog teksta i učenikovog stvaralačkog doprinosa.

Romani Meše Selimovića u nastavi

S romanima Meše Selimovića *Derviš i smrt* i *Tvrđava* učenici se susreću u IV razredu srednje škole. Prisutnost ovih romana u programu nastave književnosti uslovljena je tematskim i estetskim vrijednostima. „Tokom života, svaki čovjek se susreće sa nizom prepreka čije rješavanje doprinosi njegovom kvalitetnijem životu... Svako književno djelo može, u toku njegovog proučavanja i razumijevanja, pred čitaoca da postavi niz literarnih problema koji su bitni za njegovo razumijevanje i umjetničko procjenjivanje. Međutim, samo djelo ne nudi već formirane i otvorene probleme nego na posredan način pruža mogućnosti za njihovo pronalaženje i postavljanje.“ (Pjanić 2002:112) Selimovićeva djela postavljaju mnoga pitanja i bave se sudbinom čovjeka, njegovim postojanjem, a primjer su i „osebujne pripovjedačke tehnike koja je piscu omogućila da se suptilno objavi u savršenoj sprezi izraza i ljudske umjetničke poruke“ (Ustamujić 1990: 12). Glavnu karakteristiku strukture prvog Selimovićevog romana *Tišine* koji je motivski, ali i načinom i oblicima naracije najavio Selimovićeve velike romane koji su došli kasnije, a koji je nepravedno zapostavljen i nedovoljno ponuđen čitalačkoj publici čini nastojanje da se „emocionalne vibracije daju što prisnije, da se konflikt jedne svijesti na raskršću života prikaže iznutra, kao (...) intimni dnevnik, lirsko-meditativna ispovijest“ (Đuričković 1991:203). Zbog toga analiza ovog romana putem literarnih problema, predstavlja prirodan pristup ovom djelu.

U prvom razredu srednje škole učenici na primjerima savremene svjetske i naše književnosti obrađuju osnovne pojmove nauke o književnosti: naracija kao poseban tipa diskursa (književnog i vanknjiževnog), fabula i njene obrade, pripovjedač (narator), vanjski i unutarnji, sveznajući i ograničenog znanja; naracija u prvom i trećem licu. Sve ove pojmove, između ostalog, obrađuju na odlomku romana *Tvrđava*, koji u cijelosti čitaju u IV razredu. Smatramo da je primjerenije ove pojmove nauke o književnosti obrađivati upravo na romanu *Tišine*. U problemsko-istraživačko-stvaralačkoj nastavi, nastavnik nije više centralna ličnost, već organizator istraživačke i stvaralačke aktivnosti učenika. On podstiče, motiviše i upućuje učenika i modernizovana nastava maternjeg jezika i književnosti daje mu mogućnost da učeniku kao aktivnom subjektu u nastavnom procesu ponudi osnovna teorijska znanja iz književnosti i usmjeri ga ka kreativnom istraživanju romana *Tišine*, *Derviš i smrt* i *Tvrđava*, na osnovu kojeg će učenik graditi vlastiti model interpretacije. U svakom nastavnom planu i programu naglašeni su zadaci i ciljevi nastave književnosti. Poseban značaj za estetsko vaspitanje učenika ima roman koji svojom slojevitošću i različitim vidovima tumačenja nudi obilje estetskih vrijednosti na kojima se gradi ličnost.

Zadaci nastavne interpretacije romana *Tišine* Meše Selimovića

Obrazovni zadaci: Upoznati učenike sa svim umjetničkim vrijednostima koje nosi roman *Tišine*. Uočiti osobenosti narativne tehnike u romanu. Odrediti i opisati oblike i funkciju naracije i naratora, organizacija vremena i prostora. Objasniti značenje naslova romana i uočiti uticaj porodičnog i tradicijskog u romanu.

Vaspitni zadaci: Razvijati interes za estetsko doživljavanje romana i ljubav prema književnoumjetničkim djelima. Upućivati ih da uočavaju složenost odnosa između likova i da shvate da je ljudska sudbina uslovljena historijskim, društvenim i političkim okolnostima u kojima živi, i da je čovjek kao pojedinac nemoćan da se nosi sa svim tim mračnim silama koje ga pritišću. Podsticati učenike da svestranije shvataju život i smisao čovjekovog postojanja, te da se vode za onim što ih čini sretnima i zadovoljnim. Razvijati pozitivne etičke osobine: tolerantnost, samopouzdanost, emocionalnu stabilnost, hrabrost i odlučnost.

Funkcionalni zadaci: Osposobljavati učenike za dublje i cjelovitije razumijevanje umjetničkih vrijednosti književnih djela i za samostalnu interpretaciju romana. Njegovati naviku da se umjetnički utisci potkrepljuju činjenicama iz teksta. Razvijati stvaralačko mišljenje te osposobljavati učenike za problemski pristup književnom djelu. Podsticati ih da uživaju u umjetničkim ljepotama teksta, odnosno blago ih profilirati u buduće hedoniste.

Situiranje literarnih problema u romanu *Tišine*

Roman *Tišine*, svojom strukturom i načinom prikazivanja likova i događaja, izazov je za svakog čitaoca te otvara mnoga estetska pitanja i probleme. Junak romana, povratnik iz rata, dolazi u tek oslobođeni Beograd vjerujući da ga čeka novi svijet u koji je nestrpljiv da se uključi. „Međutim, ni on, kao ni grad, nisu više onakvi kakvi su nekad bili da bi se to moglo ostvariti. On je zapravo povratnik kome je, posle ratnih trauma, u novoj stvarnosti potrebno smirenje, sigurnost i stabilna tačka oslonca, ali prepun dilema i nedoumica, on tu stabilnu tačku, koju je nekad imao, više ne može da pronađe“ (Nedić 2010:180).

Učenici su djelo pročitali za lektiru, a za njegovu interpretaciju planiran je blok-čas. Pored čitanja romana, učenici su upućeni i na dodatnu literaturu, koja će im poslužiti u interpretaciji ovog romana. Za svaku interpretaciju potrebno je obaviti bogatu pripremnu radnju da bismo s učenicima ušli u strukturu romana. Za njegovo tumačenje učenicima možemo dati dvije grupe zadataka:

Prva grupa zadataka: pronaći podatke o piscu i djelu koje se obrađuje; pronaći autobiografske elemente u romanu; pronaći sličnosti sa djelima drugih pisaca (koja su već obrađena); pripremiti teze za obradu djela

Druga grupa zadataka, mala leksičko-gramatička vježba: objasniti preneseno značenje naslova romana *Tišine*; uloga pridjeva u opisu lika.

Prije interpretacije romana, na času lektire, nastavnik mora znati kako su učenici uradili postavljene zadatke. Leksička vježba trebalo je da ih uvede u aktivno čitanje (čitanje s olovkom u ruci) i otkrije koliko ih je pročitao djelo. Lekseme vezane za opisivanje lika upozoravaju učenike da je za dobar opis veoma važno odabrati pravi detalj „znati vidjeti, a ne samo gledati“, a objašnjenje prenesenog značenja riječi *tišine* pomaže im da prodru u misaonu suštinu romana. Upoređivanje *Tišina* sa ranije obrađivanim djelima pruža informaciju koliko su učenici usvojili pređeno gradivo.

Citirat ćemo autentične radove učenika koji su učestvovali u lektiri,² odnosno primjer teza koje su učenici predložili za obradu romana Meše Selimovića *Tišine*. Većinu teza učenici su grupisali oko problemskih pitanja vezanih za shvatanje života i svijeta, odnosa prema ratu, ljubavi i mržnji, prijateljstvu,..., jer zatečena stvarnost i njeno postojanje tjera junaka – „porażenog pobjednika“ u samoanalizu i meditaciju u trenutku „... koji traži novu akciju, mirnodopsku, odlučnost i uključivanje, bez problematiziranja, pitanja i preispitivanja svega i svačega“ (Đuričković 1991:207).

Prva grupa ovih teza obrađuje odnos glavnog lika prema životu i svijetu jer „Selimovićeve slika svijeta je slika moralnog profila epoha jednako vrijednih za sve epohe“ (Begić 1973:15):

- *I ljute riječi mogu da budu lijek,*
- *Čovjek kao sjenka sjećanja,*
- *Sve što imam je u sjećanju,*
- *Ovdje samo surovost ne pada u oči,*
- *Kako je lijepo kad neko sve zna i kad hoće da kaže i drugome,*
- *Ma šta bio, ma kakav bio, biću nešto drugo,*
- *Neostvarena čežnja za tišinama,*
- *Tama ćutanja,*
- *Svijet je tajanstvo,*
- *Zar su sve misli srca ljudskog zle?*

² Čas lektire je održan u 8. razredu Gimnazije „Bihać“ u Bihaću. Svi učenici su dali dozvolu za objavljivanje svojih radova.

Druga grupa teza daje odnos glavnog lika, povratnika iz rata, prema samom ratu:

- *Moje juče je njegovo sutra,*
- *Registruj se za mir,*
- *Samo još večeras rat, a sutra sjećanje,*
- *Idem kući: riječ iz navike, neoprezna.*

Treća grupa teza vezana je za mjesto i ulogu ljubavi u životu:

- *Nemoguće je zadržati varku,*
- *Glupo je doživati uspomene,*
- *Posjeta uspomenama koje ove noći umiru,*
- *Lila – mrtvi nišan ranijeg života,*
- *I ljute riječi mogu da budu lijek,*
- *Niko nije mi.*

Četvrta grupa govori o problemu neprilagođenosti ratnika, jer glavni lik je jedan iz književne plejade „umornih junaka“ koji svoju neprilagođenost nosi kao znak.:

- *Sad smo čekanje,*
- *Teren nije ni naš ni tuđi,*
- *Vjerovao sam u sebe, kao i svi koji se ni u čemu nisu okušali,*
- *Život sve izmiri i izravna,*
- *Lakše je mijenjati svijet nego s njim postati prislan.*

Jedan od osnovnih preduslova da se prodre u svijet djela jeste da se djelo veoma pažljivo iščita. Pošto su učenici u izboru teza koristili izvorni tekst vidljivo je da su ovaj preduslov ispunili. Teze koje smo naveli izabrali su učenici, međutim, predavač mora pažljivo usmjeravati njihov izbor da bi se prijedlog njihovih teza uklopio u njegov plan za interpretaciju književnog djela. Ne smije se zaboraviti da je interpretacija kreativan posao, jer svako djelo postavlja proučavaocu nove probleme i zadatke, a njihovo rješavanje i tumačenje svojevrsno je stvaralaštvo. Govoreći o interpretaciji u kritici i u nastavi, Svetozar Petrović ističe da „ne možemo smatrati interpretacijom one analize koje suho i neinventivno nabrajaju sve što u djelu vide, ostavljajući nam na kraju gomilu trivijalnih krhotina, katalog opažanja o pojedinačnim osobinama koje je svaki čitalac već na prvom koraku zapazio. Ako ne želi da bude dosadna i prazna, štaviše, suvišna, interpretacija mora upozoriti na onaj smisao djela koji nije očigledan na prvom koraku; interpretatorom, tumačem djela ima razloga da postanemo tek kad vjerujemo da u djelu postoji smisao koji svakome na prvi pogled nije jasan a mi ga umijemo protumačiti“ (Petrović 1972: 142)

Primjenjujući ovakav metod, nastavnik je postigao da svaki problem o kome se razgovaralo bude obuhvaćen sa svih strana i da se o njemu kaže onoliko koliko vrsta škole i uzrast učenika zahtijevaju.

Zaključak

Roman *Tišine* je djelo složene umjetničke strukture tako da su moguća mnoga polazišta pri njegovom tumačenju. Zbog ograničenosti prostorom, u ovom radu uzeli smo kao

polazište neke od teza i istakli ih preko literarnih problema, iako ovo nije jedini način pomoću kojeg se može doći do rezultata. Nastavnik je kreator nastavnog časa, pa tako može izabrati i druga polazišta iz nastavne metodologije. Prva komunikacija učenika sa književnim djelom ostvaruje se preko doživljajnog čitanja. Ako je isto uspješno ono pobuđuje kreativnost jer omogućava učeniku da umjetnički svijet iz djela primi u svoj unutrašnji svijet. Doživljajnim čitanjem učenik je spreman samo za osvrt i prikaz, ali nije spreman za detaljnu analizu i interpretaciju književnog djela te je neophodno primijeniti i istraživačko čitanje koje će emocionalni i imaginativni odnos učenika prema djelu ojačati racionalnim i kritičkim stavovima.

Svestranije i pomnije bavljenje književnim djelom pobuđuje se pomoću istraživačkih zadataka koji afirmišu čitalačku pažnju i pobuđuju radoznalost učenika, stavljajući ga u položaj samostalnog istraživača. Time njegova uloga u tumačenju književnog djela postaje veća i značajnija, a izbjegava se i stereotipna uloga učenika i nastavnika. Učenik nije samo objekt u nastavnom procesu, već aktivan i kreativan istraživač koji će biti spreman svoja stečena znanja primijeniti na novim problemskim situacijama. Ovom analizom literarnih aspekata u Selimovićevom romanu, pokušali smo svako od tih pitanja makar naslutiti i dodirnuti, ali svako od njih zaslužuje poseban tretman i može biti zahvalan zadatak. Radi uspješnije recepcije učenika, nastavnik ih može dodatno motivirati za rad na djelu posebnim nastavnim sredstvima, , a čime će primijeniti korelacijsko-integracijski pristup djelu.

Literatura

- Begić, Midhat (1973). „Istraživanje ljudskih sudbina“, u: *Kritičari o Meši Selimoviću*, priredila Razija Lagumdžija, Sarajevo: Svjetlost, str. 9–18.
- Đuričković, Dejan (1991). *Roman 1945–1980*. Sarajevo: Svjetlost
- Mujezinović, Fatima Nidžara (1998). *Čas lektire, korelacija užih nastavnih oblasti, interpretacija*. Sarajevo: Svjetlost
- Nedić, Marko (2010). „Roman 'Tišine' Meše Selimovića“ u: Predrag Palavestra (ur.) *Spomenica Meše Selimovića*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, str. 175–185.
- Nikolić, Milija (1988). *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Petrović, Svetozar (1972). *Interpretacija u kritici i u nastavi*. Zagreb: Liber
- Pjanić, Ratmira (2002). *Motivacioni postupci i sredstva u nastavi književnosti*. Sarajevo: Ljiljan
- Rosandić, Dragutin (1972). *Metodički pristup romanu*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika
- Rosandić, Dragutin (1981). *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*. Zagreb: Školska knjiga
- Selimović, Meša (2006). *Tišine*. Beograd: Book&Marso
- Ustamujić, Elbisa (1990). *Oblici pripovijedanja u romanu Meše Selimovića*, Mostar: Rondo

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Mijana Kuburić-Macura

Tilen Smajla, spec.
Osnovna šola Vojke Šmuc Izola
Koper, Slovenia
tilen.smajla@guest.arnes.si

THE THRILL THROUGH CLIL

Abstract

The first part of the following paper focuses on a theoretical overview of the guidelines that have characterised the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method over the years. Considering all historical, global, regional as well as local circumstances in the field of CLIL in countries like Canada, Finland, Spain, The Netherlands and elsewhere an overview has been conducted in order to highlight the importance of CLIL in the European perspective and meaning of it on the micro-level. A certain resistance to the method itself can be perceived since it is a demanding one, for it requires a lot of teamwork, which can be time-consuming and stressful. It is confirmed that the method itself is of great benefit to the students and is on the long run an investment worth making. The second part focuses on findings of a qualitative and quantitative research that has been conducted among a group of parents and their children regarding CLIL and its aspects, which consequently led us to the forming of guidelines for future work. We concentrated on the parents' attitude towards the teaching of the foreign language on the first level of elementary school as well as on their expectations, which would in the follow up be contrasted with the students' attitude and expectations. Attention has also been given to the affective factor, for it is a relevant feature of school work, be it with students and their parents alike. The paper concludes with the following results: parents and their children deem the affective factor of foreign language learning as very important. The parents' expectations are fairly high as far as the learning outcomes are concerned, but so are those of their children. We also conclude that both parents and children found the CLIL method as appropriate.

Key words: CLIL, expectations of parents, expectations of students, foreign language, affect perspective

ODUŠEVLJENJE CLIL-OM

Sažetak

U prvom se dijelu članka daje pregled teoretskih ishodišta CLIL-a (sadržajno i jezično integrirano učenje stranih jezika) od njegove prve pojave kroz sve godine upotrebe. Uzimajući u obzir povijesne, globalne, regionalne i lokalne okolnosti u pojedinim vodećim zemljama kao što su Kanada, Finska, Španjolska, Nizozemska i druge zemlje u kojima se CLIL implementira, opisuje se značaj CLIL-a u europskoj perspektivi i potrebe za istim u svakoj obrazovnoj mikrookolini. U Sloveniji postoje pokušaji uvođenja CLIL-a u kurikulum, no postoji i otpor prema tome jer metoda uvođenja CLIL-a zahtijeva mnogo usklađivanja među učiteljima, što iziskuje veliku količinu vremena i stresa. Neosporna je korist ove metode za učenike te se pokazuje njezina dugoročna vrijednost, osobito za svaku zemlju koja nastoji biti društvo znanja, među ostalima i za Sloveniju. U drugom se dijelu na osnovi rezultata dobivenih u sklopu kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja provedenog s roditeljima te na osnovi polustrukturiranog intervjua s učenicima oblikuju zaključci i preporuke za budući rad. Zanimalo nas je kakav odnos i očekivanja imaju roditelji od nastave stranog jezika u nižim razredima, što smo usporedili s odnosom i očekivanjima učenika od nastave stranog jezika. Posebna pozornost usmjerena je na afektivni aspekt upotrebe metode CLIL u nastavi jezika, što je važan čimbenik u radu s učenicima i roditeljima. Rezultati nas dovode do zaključka da je roditeljima i učenicima važan afektivni aspekt u nastavi stranog jezika te da roditelji imaju značajno viša očekivanja po pitanju znanja i učenja stranog jezika od njihove djece. Osim toga, učenicima i roditeljima metoda sadržajno i jezično integriranog učenja CLIL odgovara te ju smatraju prikladnom za nastavu.

Ključne riječi: CLIL, roditeljska očekivanja, očekivanja učenika, strani jezik, afektivni aspekt

Introduction

Learning as well as teaching take place formally and informally, better in a relaxed atmosphere. It can be on a conscious or unconscious level. Learning and teaching are not limited to a classroom, though it is by far the most common place of learning and teaching. Internalisation and globalisation of learning environments as well as other factors have contributed to teachers' choice of teaching methods. Coyle, Hood in Marsh stated in *CLIL – Content and Language Integrated Learning* that education in a language that is not the first language of the learner has ancient roots (2010: 2). That was true for the Ancient Rome as it is for the increasingly multicultural and multilingual societies brought together in a globalised learning environment.

The term CLIL was coined in 1994 (Marsh, Maljers and Hartiala, 2001: 14) as a response to a description of a range of good practices as achieved within the European context for school environments where teaching and learning took place in an additional language.

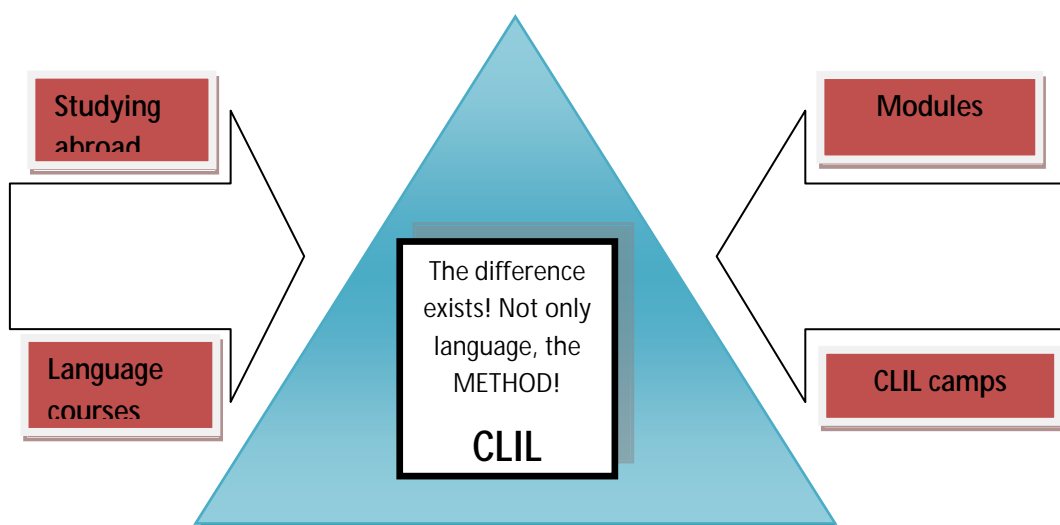
In late 1960s, it was a group of some English-speaking parents living in predominantly French speaking Québec, Canada, that through their openly manifested worry about their children being deprived of possibilities to ascend later in life who persuaded the authorities to start language immersion programmes (Mehisto, Marsh and Jesús Frigols, 2008: 10). Thus a new learning method, immersion, has began, which was later successfully spread throughout Canada and large parts of the rest of the world, giving rise to different »schools« of CLIL in Finland, Spain, Turkey, Germany, Poland and Great Britain. Depending on the context, a different country will produce a slightly different CLIL approach. Nevertheless, different context does not stand for a different CLIL method; its basis must always remain justifiable, transparent in practice and rigorous in theory (Coyle, Hood and Marsh, 2010: 1).

The essence of CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of language and content at the same time (Coyle, Hood and Marsh, 2010: 1; Criado and Sánchez, 2012). The CLIL method uses mostly a language that is not the student's native language. This method can be and is used in primary, secondary as well as tertiary level (Mehisto, Marsh and Jesús Frigols, 2008: 11). CLIL also draws heavily on content teachers, who play a key role in CLIL programmes, for they need to manipulate content from other subjects in addition to their own subject (ibid).

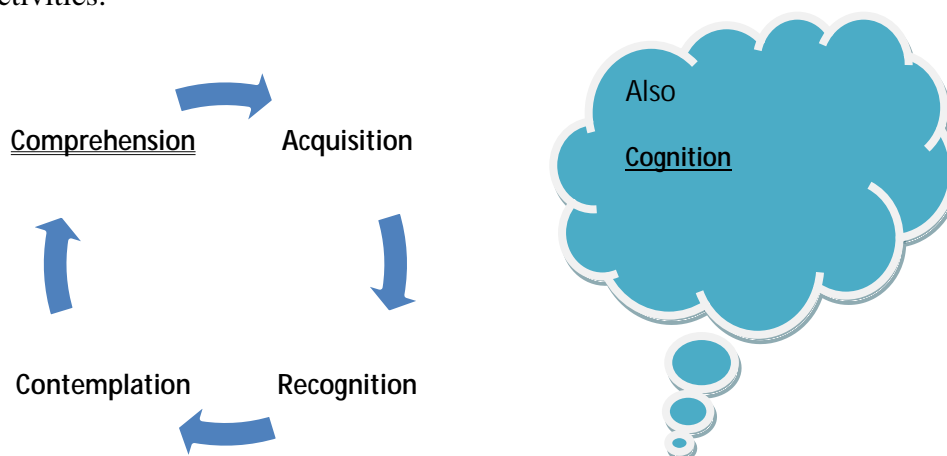
One could say that CLIL's foundation stands on three large corner stones: integration, motivation, and cognition. CLIL is of course not a monolith, one-size fits all endeavour, there are different models (Goderema, 2012: 3), as shown in picture 1 bellow. Teachers will have to consider that in order for their students to be actively engaged in learning, they will need to be cognitively engaged, meaning that some sort of learning-to-learn process, the meta-learning, will have to take place. Learning is thus brought on a higher-order level of processing, which should be the goal of all teachers (Coyle, Hood and Marsh, 2010: 2931).

The road to CLIL was paved by landmark work of Bruner, Piaget and Vygotsky who integrated socio-cultural and constructivist perspectives into the learning process. Similarly, the work of Gardner on multiple intelligences (1983), different minds (2008), integration (Ackerman, 1996), learning awareness Hawkins (1984) and language-learning strategies (Oxford, 1990) all contributed greatly to the shaping of what today is known and accepted as CLIL (Coyle, Hood and Marsh, 2008: 3). Students are now more concentrated on the immediate effect of learning, hence the emphasis on the applicability of the content. »Learn as you use, use as you learn« strategy is widely used among the representatives of the Cyber Generation (born after 2001), with particular focus on hands-on activities supported by use of ICT (information and communication technology) (Mehisto et al, 2010: 11). Picture 1 below shows the many faces of CLIL as teaching approach, such as



Picture 1: The variety of CLIL approaches can be seen above, yet there are many more faces of CLIL, like student exchanges, family stay, language showers, partial immersion, total immersion, two-way immersion, double immersion, etc.

Beside the above mentioned foundations of CLIL there is one more important matter related to CLIL. Cognition is the fourth cornerstone of CLIL. Picture 2 below shows the focus of CLIL activities.



Picture 2: The picture above represents the five important pillars of the CLIL method which have to be considered when teachers chose CLIL as their approach in the learning process.

Recent researches in Poland, The Netherlands, Austria, and Turkey have shown a positive response from the students regarding the use of CLIL method in foreign language teaching (FLT) (Can, Papaja and Rojczyk, 2013). The aforementioned research showed a correlation between the thrill to learn using English and English as such and the concept of spreading one's horizon. (Can et al., 2013). Similar results were obtained in the Clark and Schulze research (2013). They found out that language and content integrated learning was especially efficient with younger learners. Their research highlights some basic language acquisition issues, such as:

- the extent to which the language acquisition has been integrated,
- the perception of the language acquisition's effects,
- the effect of team activities on the research itself, and
- how much have the integrated teaching methods and their content affected the participants' attitude to language acquisition and language teaching?

The results of the above mentioned researches showed how effective has ILL («integrated language learning») been with younger learners. It established a solid base for a positive relationship between students and teachers/practitioners; further, the chosen topic was usually a practical one and had clear goals, integrated learning was inserted into regular timetable and could count on support of other staff members. There was always a competent person at hand in case of eventual questions; participants entered the learning process with clear goals and honest intentions, with well defined responsibilities and roles (ibid.).

The purpose and objectives of our research

Purpose of the research

The author wished to establish whether parents of children enrolled in the third year elementary school (age 8) were aware of the importance of foreign language learning at an early stage, whether they were in favour of introducing the CLIL method, and whether they were aware of the importance of positive well-being in foreign language class. The author also wished to present the results of this small scale research to a greater audience of interested readers in order to raise the awareness of importance of the CLIL method in foreign language learning as well as to emphasise the equally important issue of well-being in foreign language class.

Objectives

The author decided to carry out a qualitative research in form of a small scale research in the third year Vojke Šmuc Elementary School at Izola. The objective was to establish the perception of CLIL as successful method in foreign language learning. The other objective was to find out whether parents were aware of the importance of student well-being in FLL.

Method

In order to obtain verifiable results an anonymous questionnaire has been distributed among parents of the children enrolled in the aforementioned class, by means of which the parents' perceptions were to be established. As regards to students enrolled in the third year elementary school a semi-structured interview has been conducted.

Sample

One of the third year classes of Elementary School Vojke Šmuc at Izola was chosen to conduct the research. Class 3 consisted of 22 students, 12 males and 10 females. Each child's parent was given a permission to sign prior to the actual study was carried out. 90, 9 % of parents returned the signed permission, bringing the actual number of participants to 19 ($N=19$). Further, each child was given a questionnaire to hand out to their parents. Questionnaires were completed anonymously. The questionnaire and the interview data are available with the author.

Processing of data

A causal non-experimental method of pedagogical research has been used in the following small scale research. Data have been processed by means of descriptive statistics (percentages and histograms).

Research questions:

Based on the above mentioned theoretical premises and the results of the small scale research carried out in one third year class the following questions were put forward:

1. How do children feel about foreign language learning?
2. Are parents aware of the importance of learning a foreign language?
3. Are parents in favour of introducing CLIL method into foreign language learning?
4. How do parents feel about the importance of positive atmosphere in class?

Results

Results based on the semi-structured interview with the students will be presented first. Results of questionnaires with parents are presented after those of their children. It has already been mentioned that the subjective well-being was one of the main issues the author wished to take a look at. Chart 1 shows the results of the interview question number 2 with children.

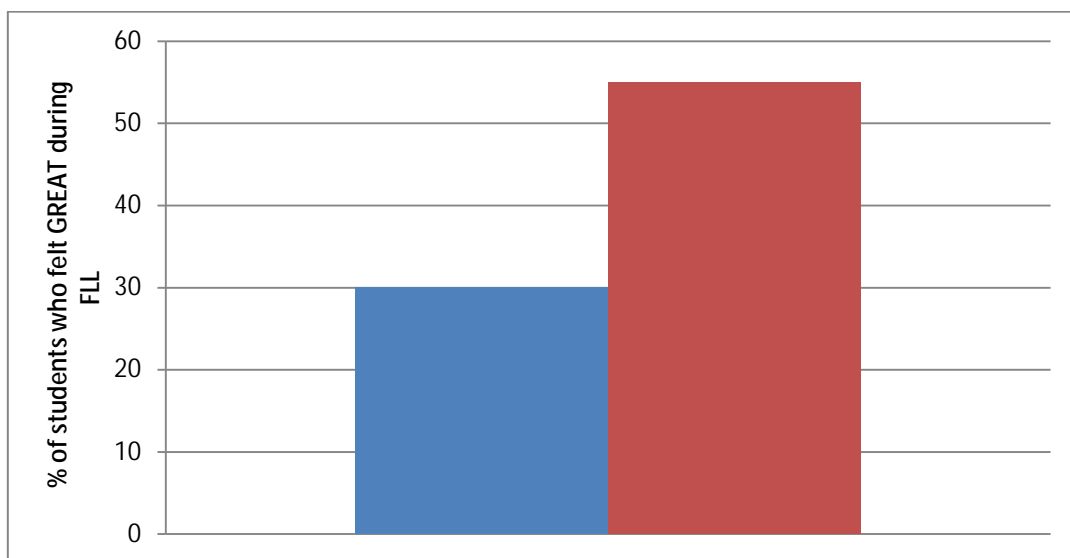


Chart 1: Percentage of students (BLUE= boys, RED= girls) who felt GREAT during foreign language learning.

Total number of participants at interview was 19, 10 boys and 9 girls. 55 % of girls and 30 % of boys described the atmosphere in FLL (foreign language learning) as great (cf. chart 1 above), thus constituting a solid majority of students with a positive attitude toward FLL.

Third interview question is linked with results of question 2, hence the chart bellow presenting the outcome. The third interview question required participants to answer whether or not they would like to have FLL more often (cf. appendix). The result was an overwhelming YES, with merely 10 % of boys answering NO, whereas the girls were all in favour of having FLL more often.

Want English?	yes	no	once	twice	three times	four times	five e times	six times
Boys	9	1	1	0	2	1	5	1
Girls	9	0	0	2	5	1	0	0

Chart 2: Participants' answers to the third interview question.

As far as the results of parent's questionnaire are concerned the results are as follows. The small scale research saw 20 of total number of 22 questionnaires returned and completed. Bellow is the result of the aforementioned research question.

The survey question number 4 was answered by 17 parents out of 20 (85 %). The majority (10 out of 17) stated the importance of foreign language abilities for study, work, and communication (cf. Chart 3).

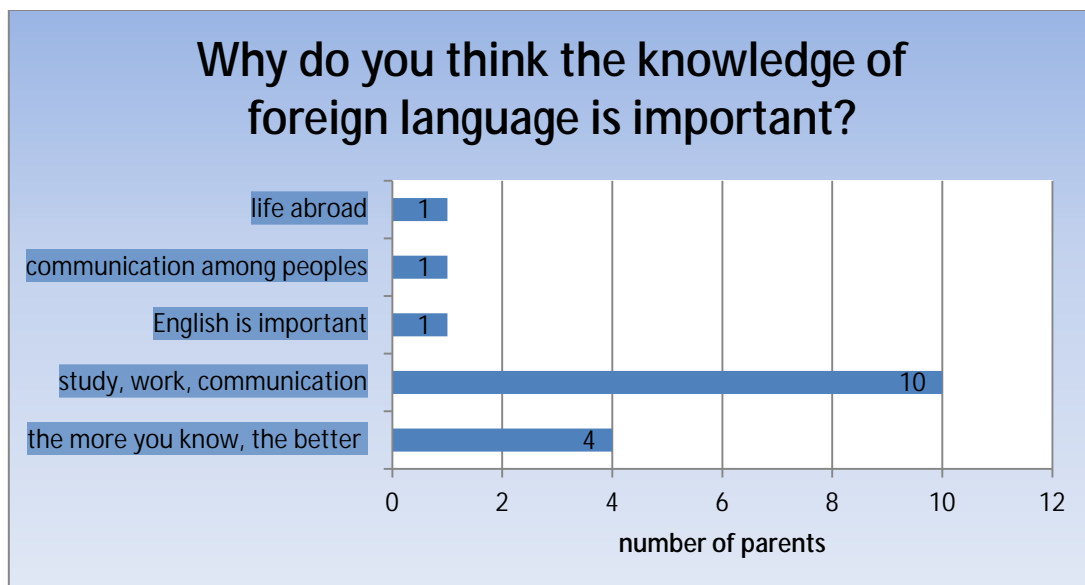


Chart 3: Results of question 4 from the parents' survey.

Below is the result of question number five on the questionnaire for parents.

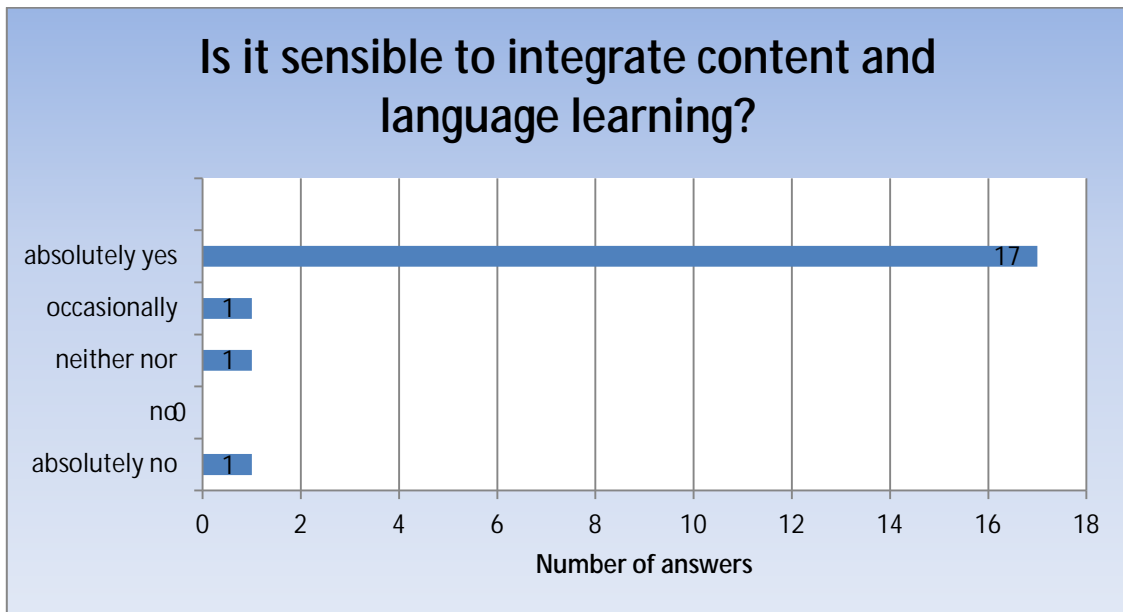


Chart 4: Results of question number five for parents

Majority of parents, 17 out of 20 (85 %), deem integration of content and language learning as a sensible thing to do, thus sending a clear signal to both school authorities, content and language teachers alike, as well as students, that the underlying method has support among the parents of the aforementioned third year class.

Results of question 13 from questionnaire for parents are shown in chart 5 bellow.

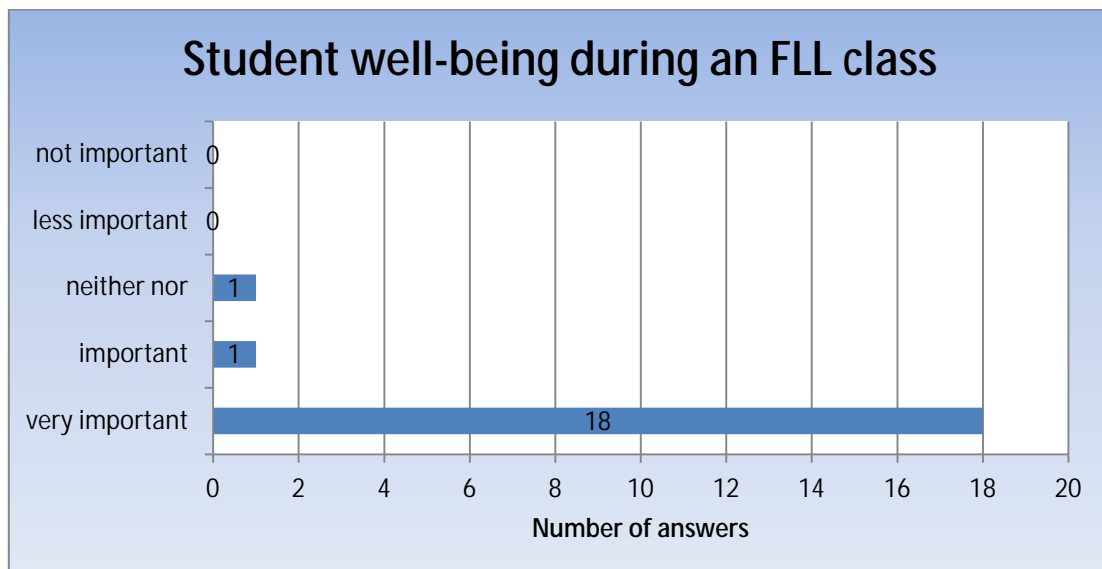


Chart 5: Results of question 13 show a high score in number of parents aware of the importance of subjective well-being in FLL class.

Results of the question number 13 from the questionnaire for parents shows with certainty that the well-being of their offspring is of great importance for parents. Combined as results

from the Likert scale used in this question was impressive: 95 % of parents thought well-being in FLL as very important.

Discussion

On the whole students demonstrated a positive attitude toward FLL, hence the high results be it with boys or with girls, although girls, for reasons unknown, showed little less enthusiasm than boys. The results correspond with those of question number 2, for the number of times children wanted to have lessons of English has an upward tendency from **twice** onwards (my emphasis, T.S.).

According to results female students of the aforementioned class proved to have a less favourable attitude toward FLL compared to male students, therefore we cannot conclude that on the whole there was a predominantly positive attitude toward FLL. As regards to the second research question we can state that the majority of parents participating in the research valued the importance of learning a foreign language through its applicability in the fields of work, communication, and study in the first place. Parents are well aware of the mobility chances for their offspring and its implications. With regard to research question three it should be mentioned that parents were not presented in detail with what CLIL actually implied and its full potential, yet we see a high percentage of parents (85 %) in favour of introducing CLIL into FLL.

High scores from the aforementioned questions are important for our research, for they constitute a premise for work that has to be done in the field of student well-being during foreign language class in the future. Well-being is of vital importance, for it lowers the anxiety levels, eliminates blockades, stage fever, thus enabling students to develop their full potential in foreign language learning and get to the next level of learning, to deep learning. In absence of fear and negative emotions learning can be a positive experience.

Conclusion

Every teacher on any level of education should strive to achieve a positive atmosphere in class. We strongly suggest parents, communities, and school authorities alike to support the introduction of CLIL method in foreign language class. Parents should be looked upon as partners, for they are the ones whose influence teachers and school authorities should count on in the process of motivating their children to learn a foreign language. Similar results were obtained in a research conducted by Pižorn and Vogrinc (2010: 103). Besides, multilingualism is not something parents, students, and school authorities should be afraid of (Pižorn, 2009). A number of papers on European level have been so far published in order to unify the common European language ground (Council of Europe: 2007, 2009; Commission of the European Communities: 2003; European Commission: 2004; Eurydice: 2005, 2008; European Commission: 2006, 2008a, 2008b, 2011, 2012; European Parliament: 2009) just to name a few. CLIL programmes may vary from country to country in terms of organisation, content, choice of languages and intensity, besides teacher trainers and education providers may differ in implementation and design of the programme (Jesús Frigols Martín, 2011: 402). To wrap it up, we should highlight the importance of emotional well-being in FLL and its

implications for future interventions in class. That should be a goal to strive for be it for content teachers, language teachers, and school authorities alike.

References

- Ackerman, E. (1996). Perspective-taking and object construction: Two keys to learning. In Kafai, Y. and Resnick, M. (eds). (1996) *Constructionism in Practice: Designing Thinking and Learning in a Digital World*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2532.
- Can, C., Papaja, K. in Rojczyk, A. (2013). An Insight into CLIL motivation: A questionnaire study in Austria, Poland, Turkey and the Netherlands. CLIL 2013 MEPP, Ustrón 4-6 April, Poland. Available from <http://linguistlist.org/issues/23/23-3368.html> Accessed 15. 5. 2013.
- Clark, A. in Schulze, V. (2013). Piloting CLIL in the primary school: A collaborative approach between ITE and primary schools. CLIL 2013 MEPP, Ustrón 4-6 April, Poland. Available from <http://linguistlist.org/issues/23/23-3368.html> Accessed 15. 5. 2013.
- Commision of the European Communities (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action -plan 2004–2006*. Available from http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm Accessed 20. 12. 2013.
- Council of Europe (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main version. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Available from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp Accessed 21. 12. 2013.
- Coyle, D., Hood, Ph. in D. Marsh. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. (2010). Cambridge: Cambridge University Press
- Criado, R. and Sánchez, A. (2012). BLOCK 4. The Past meets the Present: Language Teaching Methods in the 20th and 21st Century. Universidad de Murcia. Available from <http://ocw.um.es/humanidades/english-language-teaching-history-approaches-and-class-materials-1/unit-4.3.5.pdf>. Accessed 27. 1. 2014.
- Darn, S. (2006). CLIL: A lesson framework. Available from <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/clil-a-lesson-framework> Accessed 7. 5. 2013.
- European Commision (2004). European Profile of Language Teacher Education. Available from http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf Accessed 22. 8 2013.
- Eurydice (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2008). *Key data on Teaching Languages atSchool in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Available from http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf Accessed 8. 8. 2013.
- European Parliament (2009). Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Available from <http://www.poliglotti4.eu/docs/publications/EP%202009%20Resolutio n%20on%20Multilingualism%20asset%20for%20Europe%20and%20a%20shared%20commitment.pdf> Accessed 9. 8. 2013.

- Evropska komisija (2008a). Sklepi Sveta z dne 22. maja 2008 o večjezičnosti. Available from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:01:sl:HTML> Accessed 22. 12. 2013.
- Evropska komisija (2008b). Komisija evropskih skupnosti. Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu socialno-ekonomskemu odboru in odboru regij. Available from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_sl.pdf Accessed 22. 12. 2013.
- Evropska komisija (2011). Civil Society Platform on Multilingualism. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union. Available from http://ec.europa.eu/languages/pdf/doc5088_en.pdf Accessed 20. 12. 2013.
- Evropska komisija (2012). Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu socialno-ekonomskemu odboru in odboru regij. Ponovni razmislek o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate. Available from http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_sl.pdf Accessed 26. 12. 2013.
- Evropski parlament (2009). Večjezičnost: prednost Evrope in skupna zaveza. Strasbourg: Evropski parlament. Available from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//sl> Accessed 23. 12. 2013.
- Evropski svet (2009). Language Education Policy Profiles-A transversal analysis: trends and issues. Available from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp Accessed 27. 12. 2013.
- Gardner, H. (1983 1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2008). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business Press.
- Goderema, P. (2012). An Ethnographic Approach to Assessing CLIL. *International CLIL Research Journal*, Vol. 1 (4), 3. Available from <http://www.icrj.eu/14/article6.html>. Accessed 11. 2. 2014.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jesús Frigols Martín, M. et al. (2011). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Council of Europe. European Centre for Modern Languages. Available from <http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html>. Accessed 22. 2. 2014.
- Lipavac Oštir, A. in Jazbec, S. (ur.). (2010). POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Available from <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> Accessed 10. 5. 2013.
- Marsh, D., Maljers, A. and Hartiala, A.-K. (eds.). (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mehisto, P., Marsh, D. in M. J. Frigols. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. (2008). Oxford: Macmillan Education
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Harper and Row/Newbury House.

- Pižorn, K. (2009). Analiza strahov pred večjezičnostjo ali Večjezičnost – kdo se te boji? *Vzgoja in izobraževanje*, XL, Vol. 2, 2228.
- Pižorn, K. in Vogrinc, J. (2010). Stališča staršev do uvajanja tujih jezikov v 1.VIO osnovne šole. In Lipavc Oštir, A. in Jazbec, S. (ed.). (2010). POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Available from <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> Accessed 9. 5. 2013.
- Thomas, G. (2011). *How to do Your Case Study: A guide for students and researchers*. Los Angeles: SAGE.
- UNESCO. (2003). Education in a Multilingual World .Education Position Paper. Paris: UNESCO. Available from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> Accessed 15. 5. 2013).

Appendix

Questions for the semi-structured interview with children

1. Imaš rad/a tuje jezike?
2. Kako si se počutil/a pri pouku tujega jezika?
3. Bi rad/a imel/a pouk tujega jezika več krat tedensko?
4. Zakaj se ti zdi pouk tujega jezika pomemben?
5. Zakaj je dobro učiti se tuj jezik?

Autor je dao Izjavo o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Iva Črnjar

Adnan Bujak, prof.
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
adnanbujak@yahoo.com

CONDITIONALS – AN OVERVIEW

Sažetak

This paper deals with the basic overview of conditional constructions in English language. The aim of this paper is to explain the complex issue of understanding conditional construction, conditional sentence and conditional clause. Namely, these issues are, for a very long time, the topic that stirs a lot of debate among scientists from various fields. Apart from these name differences, they are also different in the aspect of the meaning they want to convey. Besides these basic differences, this paper will show some basic conditional types in contemporary English language and significant amount of attention will also be paid to the difference between implicit and explicit conditional constructions. It will also explain various types of constructions or conjunctions that may be used to introduce different types of conditionals. One of the points that will be discussed is the use of imperatives in conditionals which are not frequently mentioned, especially in our surroundings. It is also important to note that apart from traditional approach to understanding conditionals, which is a part of our everyday teaching practice, this paper will provide brief insight into some of the contemporary theories regarding conditionals. Conditionals are frequently problematic for students of English, thus this paper may prove to be very valuable for them as well.

Key words: conditionals, implicit, explicit, imperatives, conjunctions

KONDICIONALNI - PREGLED

Abstract

U ovom radu pojasnit će se osnovni oblici kondicionalnih konstrukcija u engleskom jeziku. Cilj ovog rada jeste da pojasni te olakša razumijevanje pojmova kondicionalna konstrukcija, kondicionalna rečenica i kondicionalna klauza. Naime, ovi pojmovi već zadugo uzrokuju mnogobrojne rasprave među naučnicima iz različitih oblasti. Pored ovih razlika u imenu, ovi pojmovi se razlikuju i u vrsti značenje koje prenose. Uz ove osnovne razlike, također će se prikazati i osnovni tipovi kondicionalnih konstrukcija u engleskom jeziku a posebna pažnja će se usmjeriti i na razliku između eksplicitnih i implicitnih kondicionalnih konstrukcija. Pored toga, jedna od važnih stavki jeste i pitanje različitih veznika kondicionalnih konstrukcija koji će također biti u fokusu ovog rada. Jedan od važnih elemenata o kojem se govori u ovom radu jeste i upotreba imperativnih konstrukcija u engleskim kondicionalima, što na našim prostorima u velikoj mjeri nije proučavano. Pored ovih navedenih pitanja, kratko su spomenute i savremene teorije razumijevanja kondicionala. Kondicionalni predstavljaju, veoma često, kamen spoticanja i za student engleskog jezika te ovaj rad i za njih može da bude veoma koristan.

Ključne riječi: kondicionalni, implicitno, eksplicitno, imperativ, veznici

Basic description of conditionals

As previously mentioned, conditionals stirred a lot of debate among many authors and one of the things that philosophers talked about was the criteria for the truth of a conditional. They have also taken different approaches to indicative, subjunctive and counterfactual conditionals. However, they have, for the sake of the discussion about the meaning of the conditionals, completely disregarded their linguistic form.

On the other hand, we have traditional grammarians who basically focus their description just on an analysis of verb forms, paying very little attention to the meaning. It is clearly understandable that due to these differences neither of the two approaches could give us a complete and clear picture about conditionals and their importance.

A further issue that causes a lot of debate concerns what actually conditional really is? We have some claims that conditionals belong to a special category, others claim that conditional sentences are actually constructions as defined by Fillmore et al. (1986), who claim that “construction is... a conventional pattern of linguistic structure which is paired with features of interpretation.” Based on this, we can conclude that constructions can be differentiated according to their lexical, morphological and syntactic features.

Fillmore, as stated in Dancygier (2004), makes a correlation between form and function in a way that he perceives conditional constructions as having two different interpretations, temporal and epistemic. In other words, the present tense form of the verb carries neutral epistemic stance towards the future event while at the same time Simple Past form of the same verb will carry negative stance to it. And of course, the third form, past perfect, according to Fillmore expresses negative stance towards a past event.

Another approach to conditionals is the theory of relevance. ‘The relevance-theoretic approach claims that utterances come with a guarantee of their optimal relevance, which means that they present the message to the hearer in the way which ensures maximal communicative gain (in Sperber and Wilson’s terms, maximal contextual effect) and at the same time minimizes the hearer’s processing effort.(Dancygier, 2004:9). According to this definition we can clearly see the importance of context in mutual conversation because context is nothing else but the knowledge of the world that both of the participants share during their conversation

Conditional sentence

“A condition is something that has to be fulfilled before something else can happen.” (Alexander 2007:273) A conditional sentence is a two-clause sentence in which the first clause states a supposition or hypothesis and the second clause states the results if that condition is met. The hypothetical clause which states the condition ("If this . . .") is termed the *protasis* and the conclusion clause is called the *apodosis* (" . . . then this.") Elliott, 1981. “... the presence of *if* (or *unless*) as a clause's main operator, when the consequent has the appropriate aspect, suffices for that clause's being conditional.” (Lycan, 2001) There are various definitions of conditional sentences and among many. Some of the most frequent ones are listed below:

“Conditional sentences refer to what the speaker presents as possible/hypothetical situations and their possible/hypothetical consequences/outcomes. In their simple form they consist of a main clause [consequent clause, matrix clause] and an IF-clause [conditional clause, antecedent clause].” (Gramorak, 2010)

“Conditionals are sentences that talk about a possible scenario that may or may not be actual and describe what (else) is the case in that scenario; or, considered from “the other end”, conditionals state in what kind of possible scenarios a given proposition is true. The canonical form of a conditional is a two-part sentence consisting of an “antecedent” (also: “premise”, “protasis”) marked with *if* and a “consequent” (“apodosis”) sometimes marked with *then*.” (Fintel, 2011)

“Conditionals are used to express the cause-and-effect or temporal sequences of two events. The typical surface structure of conditionals is a bi-clause consisted of an antecedent clause and a consequent clause, that is, the protasis and apodosis, as they were termed technically. They often undertake the logical meaning -- “if p, then q” and perform various functions such as reasoning, making inferences and imaging correlations...etc.” (Traugott et al., 1986).

The description of conditionals is a rather difficult task, and what we should begin with is the fact that conditionals are actually complex sentences composed of two clauses: the main clause and the subordinate clause. The subordinate clause is usually introduced with *if*. “A conditional clause is a type of adverbial clause. The event described in the main clause depends on the conditional described in the conditional clause.” (Leech et al., 2007). There are also many differences regarding the types of sentences as apodosis such as declaratives, questions and imperatives. The relationship between protasis and apodosis, in other words, their order, is also an important criterion for the understanding and description of conditionals.

Conditional construction

Traditional grammarians use the term conditional adjunct when they talk about conditional constructions. Conditional adjunct is actually a prepositional phrase with *if* as a head and a content clause as a complement which can be seen in the following example:

1) *-If you touch that wire, you will get an electric shock.* (CGEL, 2010)

Conditional construction consists of both main and subordinate clause. Conditional clause can be either main or subordinate. In other words, conditional construction, in hierarchical sense, is superordinate category in comparison to conditional clause. This can be clearly exemplified by the following scheme using the previous example:

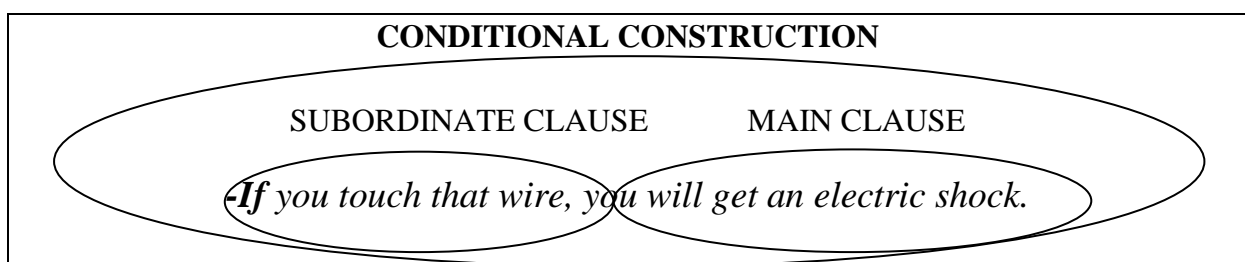


Figure 1 – Structure of the conditional construction

This distinction should be made in order to avoid the confusion between conditional construction and conditional clause. Furthermore, the subordinate clause functioning as a complement of *if* is usually called protasis, while the matrix clause minus adjunct is called apodosis. After these basic remarks it is important to note various definitions of conditionals from syntactic, logical, philosophical, semantic, etc. standpoint by some of the most influential authors.

Syntactically, conditionals have traditionally been considered to be a class of sentences which combine two constitutive sentences or clauses in a particular way. (Gudmundur, 2010) Conditional structures involve an adverbial clause, often referred to as the conditional clause, antecedent or protasis, and a main clause, known as the consequent or apodosis (Bhatt, 2006). There is also another claim (Diaconescu, 2011) according to which conditional construction consists of an *if*-clause and a result clause, in this case being the main clause. In this case, the *if* clause is adverbial clause of condition.

Explicit or implicit conditional constructions

Conditional construction can also be explicitly (by the use of *if*) or implicitly marked for conditionality. Therefore, it is worth mentioning the constructions that are both explicitly and implicitly marked for conditionality. With the implicit constructions, *if* clause is frequently implied, not clearly stated, while conditional verbs are used in the main clause as in:

- 2) *I would have gone with him, but I had to study.* (Diaconescu, p.3)
- 3) *With luck, we'll be there by tomorrow.*
- 4) *Given time, they'll probably agree.*
- 5) *To hear him talk, you'd think he was Prime Minister.*
- 6) *I would write to her, but I don't know her address.*
- 7) *But for his pension, he would starve.*
- 8) *Without your help, I couldn't have done it.*
- 9) *In different circumstances, I would have said yes.* (Alexander, L. G., 2007)

In order to clearly prove that examples from 2) to 9) indeed represent conditionals, we'll paraphrase these examples with proper *if* clauses without any change in meaning:

- 2a) *I would have gone with him if I didn't have to study.*
- 3a) *If we are lucky, we'll be there by tomorrow.*
- 4a) *If they have time, they'll probably agree.*
- 5a) *If you hear him talk, you'd think he was Prime Minister.*
- 6a) *I would write to her if I know her address.*
- 7a) *If it wasn't for his pension, he would starve.*
- 8a) *If it wasn't for your help, I couldn't have done it.*
- 9a) *If there were different circumstances, I would have said yes.*

If or...

If, being the most frequent conjunction used to introduce conditional clause, is not actually the only possibility. There is a whole range of expressions we may use to introduce conditional construction such as: *if, whether, even if, in case, in the event that, unless, if only, on condition (that), provided that, providing that, suppose that, supposing that, as/so long as, assuming (that), given (that), just so (that)*. There will be an explanation on the use of some of these expressions further in the text.

If can also have the meaning that by its nature is very similar to the meaning of *although* and this happens frequently in formal English. This feature is usually apparent when we have *if* followed by an adjective (Swan, 1997:252) but the illocutionary force of *if* is not quite the same as the one of *although* as can be seen in the following example (Diaconescu, 2011):

10) *His style, if mannered, is pleasant to read.*

There is also a possibility of using some other expressions instead of *if* in conditional constructions and they include (CGEL, p.758 et al.):

<i>Provided (that)</i>	<i>providing that</i>	<i>as/so long as – T</i>
<i>on condition (that)</i>	<i>unless</i>	<i>even if given (that)</i>
<i>Assuming</i>	<i>supposing (that)</i>	<i>in the event in case – T</i>
<i>Just so (that)</i>	<i>suppose (that)</i>	

11) *The meeting will start at 5.30, provided (that) there is a quorum.*

12) *In the event (that) they are again indicted their case will be randomly assigned to federal judge.*

13) *You can call this toll-free number in case you need emergency service.*

14) *You can borrow this book provided/providing that you bring it back.*

15) *Unless the strike has been called off, there will be no trains tomorrow.*

In this last example (15), *unless* is an adverbial of negative condition. There are also conditional constructions that have phrases rather than clauses.

Imperatives

There is also an interesting possibility of using the imperative in either *if* or main clause. However, with the imperative in the main clause, the sequence of clauses remains unchanged as in the previous examples, but with the imperative in the *if* clause we happen to have a different conjunction between clauses and we mostly use it to express comment, request, threat or advice. This is clearly visible in the following examples (Alexander 2007:276):

16) *Fail to pay and they'll cut off the electricity. (comment)*

17) *Tell us what to do and we'll get on with it. (request)*

18) *Put that down or else I'll smack you. (threat)*

19) *Be there on time otherwise you'll create a bad impression. (advice)*

The conjunctions used in these examples involve *and*, *or (else)* and *otherwise* in different examples, respectively. These examples from 16-19 can be paraphrased with *if* as follows:

16a) *If you fail to pay, they'll cut off the electricity.*

17a) *If you tell us what to do, we'll get on with it.*

18a) *If you don't put that down, I'll smack you.*

19a) *If you are not there on time, you'll create bad impression.*

Conclusion

This paper was an attempt to clarify some of the issues related to conditionals in English. This requires much more elaboration and this paper is only tip of an iceberg in the area. We did not pay much attention to elaboration of basic three types of conditionals because they are rather familiar to most of people learning English language. Finally this should be an invitation to the reader to further plunge into the study of conditionals and to try and explain many unresolved issues that trouble people across the world.

REFERENCES

- Alexander L.G., *Longman English Grammar*, Pearson Education Limited, England, 2007
- Comrie, Bernard, *Conditionals: a typology*, In: Elizabeth C. Traugott, Alice ter Meulen, Judy Snitzer Reilly and Charles A. Ferguson (eds.) *On Conditionals*, Cambridge, CUP, pp. 77-99, 1986
- Dancygier Barbara, *Conditional and Prediction-Time, knowledge and causation in conditional constructions*, Cambridge University Press, 1998 & 2004
- Diaconescu, Carmen, Special types of conditional sentences, "Valahia" University of Târgoviște, 2011, http://docsfiles.com/pdf_conditional_sentences.html, 22.11.2012
- Elliott, William E. *Conditional Sentences In The New Testament*, Submitted in partial fulfilment of requirements for the degree of Doctor of Theology in Grace Theological Seminary May 1981, Digitized by Ted Hildebrandt, Gordon College, 2006
- Fillmore, Charles J. *Varieties of conditional sentences. Proceedings of the Third Eastern States Conference on Linguistics*. Columbus, Ohio: Ohio State University Department of Linguistics. 163-182, 1986.
- Fintel, Kai von; Conditionals. 2011. In Klaus von Heusinger, Claudia Maienborn & Paul Portner (eds.), *Semantics: An international handbook of meaning*, vol. 2 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 33.2), 1515–1538. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.
- Gramorak, Conditionals, 2010, <http://www.ebookscenter.co.uk/download/CONDITIONALS>
- Gudmundur Andri Hjalmarrsson, *What If? An Inquiry into the Semantics of Natural Language Conditionals*, PhD Thesis, University of St. Andrews, 25 Jun 2010, <http://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/949>
- Huddleston Rodney, Pullum Geoffrey, K. *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press, UK, 2010 (CGEL)
- Leech Geoffrey, Cruickshank Benita, Ivanič Roz, *An A-Z of English Grammar & Usage*, Pearson Education Limited, 2007, England.
- Lycan, William G. *Real Conditionals*, Clarendon Press Oxford, 2001

Rajesh Bhatt and Roumyana Pancheva, *Conditionals*, *The Blackwell Companion to Syntax*.
Ed. Martin Everaert and Henk van Riensdijk. Blackwell, 2006. 638-687
Swan Michael, *Practical English Usage, Second Edition*, Oxford University Press, Hong
Kong, 1997

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Adnan Bujak

Martina Rodela

Pedagoški fakultet Univerziteta na Primorskem, Koper

Koper, Slovenia

martina.rodela@pef.upr.si

SEMIOTSKA SREDSTVA ZA STVARANJE INTERAKCIJE S OSNOVNOŠKOLCEM KAO PRIMATELJEM UDŽBENIČKIH TEKSTOVA O PRAVOPISNIM PRAVILIMA SLOVENSKEG JEZIKA

Sažetak

U Sloveniji se pravopisne teme prema nastavnom nacrtu za slovenski jezik kao materinski podučavaju od prvog razreda devetogodišnje osnovne škole dalje. U našem ćemo se slučaju posvetiti obrađivanju pravopisnih tema u trećem razredu, to znači da je primatelj učenik u starosti 8 godina. U udžbeničkim tekstovima kojima su mu pravopisne teme predstavljene autor za stvaranje značenja većinom upotrebljava verbalna i slikovna semiotička sredstva (fotografije, slike, tabele itd.). Namjera je autora udžbeničkog teksta učinkovito predstaviti materiju primatelju. Da bi to postigao, pokušava s njime ostvariti interakciju. Na uzorku udžbeničkih tekstova za podučavanje pravopisa u različitim udžbenicima za treći razred osnovne škole ćemo zato obrađivati primjenu različitih semiotičkih sredstava (slikovnih, verbalnih) za izražavanje takve interakcije. Tekstove ćemo analizirati prema teoriji vizualne gramatike (Kress, van Leeuwen [1996.], 2001., Starc, 2007.–2013.), verbalno i prema sistemsko-funkcijskoj gramatici (Halliday, 2004.) te deskriptivnoj gramatici (Toporišič, 2004.). Pri tom nas također zanima kakav je međusobni učinak pojedinih semiotičkih sredstava kod formiranja značenja udžbeničkog teksta.

Ključne riječi: semiotička sredstva, udžbenički tekst, 1. trogodište, pravopis

SEMIOTIC MEANS AS INTERACTION INSTRUMENTS USED WITH ELEMENTARY SCHOOL PUPILS AS ADDRESSEES OF STUDENT BOOKS' TEXTS REGARDING RULES OF ORTHOGRAPHY IN SLOVENIAN LANGUAGE

Abstract

In Republic of Slovenia orthography rules are taught as part of the curriculum for Slovenian as mother tongue from class 1 of 9 year elementary school onward. Our research concentrated on dealing with orthographic themes in the class 3 of the 9 year elementary school. The addressee is 8 years old. Student's textbooks, which feature the aforementioned orthographic themes, mostly use verbal and image semiotic means (photographs, pictures, charts, etc.). The author's purpose is to create a meaningful and effective presentation of the content. In order to achieve that the author aims to interact with the addressee. The intention of the following paper was to use a sample of different student text books implemented in teaching orthography in the class 3 of elementary school and analyse different usages of semiotic means (images and verbal means) used in expressing the aforementioned interaction. Texts were analysed according to the visual grammar theory (Kress, van Leeuwen [1996], 2001, Starc, 2007–2013), a word analysis was done according to systemic-functional grammar (Halliday, 2004) as well as descriptive grammar (Toporišič, 2004). We were also interested in observing how different semiotic means used in a student textbook interacted among each other in forming a meaning.

Key words: semiotic means, textbook, class 3 of elementary school, orthography

Uvod

Udžbenici su namijenjeni različitim skupinama ciljnih korisnika, zato su im sadržaji prilagođeni. One za slovenski jezik kao materinski u prvom trogodištu osnovne škole primjenjuju naročito učenici u starosti 6–8 godina. Udžbenici slijede nastavnom planu. Učenici uče pravopisna pravila za uspješno sporazumijevanje u standardnom jeziku. Autori odabiru također izražajna sredstva kojima tijekom obrade građe s učenicima uspostavljaju kontakt, uzimajući u obzir njihovo predznanje, starost.

U članku utvrđujemo koja izražajna sredstva primjenjuju za stvaranje kontakta s primateljem tiskanog udžbeničkog teksta za slovenski jezik kao materinski u 3. razredu 9-godišnje osnovne škole za efektivniju prezentaciju pravopisnih pravila. Zanima nas u kojem su omjeru pri tome slikovni i verbalni dio teksta u odnosu na izraženost informacija.

Pregledali smo korpus 21 udžbeničkih tekstova (za primjenu u osnovnoj školi ih je potvrdilo Stručno vijeće Republike Slovenije za opće obrazovanje) i iz njega odabrali tri teksta. Analizirat ćemo ih prema teoriji vizualne gramatike koju su oblikovali Kress i van Leeuwen ([1996.], 2001.), a u slovenskoj lingvistici teoriju je aplicirala Starc (2007.–2013.), sistemsko-funkcijske gramatike (Halliday, 2004.) i deskriptivne gramatike za slovenski jezik (Toporišič, 2004.).

Udžbenički tekst kao komunikacijsko pojavljenje

Danas je moguće učiti novu građu pomoću više nastavnih materijala (CD-a, internetskih programa). Čok i Skela (1999., 192) utvrđuju da udžbenik unatoč tome (još) nije izrinut. Osnovna se uloga udžbenika u nastavnom procesu stoljećima nije bitno promijenila. Pokazatelj je stanja u znanosti i filozofskog usmjerenja nastave.

Starc (2008., 2010.) utvrđuje da autor udžbeničkog teksta primatelju (učeniku) predstavlja nepoznatu/manje poznatu temu tako da odabire primatelju i također svrsi teksta prikladna izražajna sredstva. Udžbenički je tekst kao ostali tekstovi u svjetlu suvremene lingvistike značajno i smisljeno zaokružena znakovna cjelina – komunikacijsko pojavljenje (Starc, 2011.a, 29; Starc, 2012.). Marjanovič Umek (2008., 19) ističe da treba djetetu u prvim godinama školovanja u udžbeničkom tekstu građu predočiti i ilustracijama, fotografijama, grafičkim prikazima, jer je njegovo mišljenje povezano s »percepcijskim osloncima«.

U slovensku je osnovnu školu školska reforma krajem 90. godina 20. stoljeća uvela komunikacijsko podučavanje jezika. Kao što piše Skela (1999., 178–180), takvo podučavanje postavlja u prvi plan razvijanje komunikacijske sposobnosti, komunikacijske i kontekstualne vidike jezične primjene, usredotočenost na učenika. Važna je interakcija između učitelja i učenika.

Smatramo da se taj pokazuje i kod stvaranja tiskanih udžbeničkih tekstova – kao interakcija između autora i potencijalnog primatelja udžbeničkog teksta. Na učenikovo prihvaćanje teksta i odaziv na njega tako može utjecati također autorov izbor izražajnih sredstava za stvaranje interakcije.

Učenje pravopisnih pravila

Prema Križaj Ortar i dr. (1998.) te Poznanovič Jezeršek i dr. (2011.) opća je svrha jezičnog dijela nastave slovenskog jezika u školi da se učenik opismeni, tj. da praktički i stvaralački savlada sve četiri jezične aktivnosti (čitanje, slušanje, pisanje, govorenje) te poznaje osnove jezičnog sustava.

Za uspješno pismeno sporazumijevanje u standardnom jeziku mora poznavati također pravopisna pravila. Uči ih od prvog trogodišta dalje. Pregled korpusa udžbenika za to obrazovno razdoblje pokazuje da se pravopis većinom obrađuje u 3. razredu. Učenik može za učenje primjenjivati tiskane udžbeničke tekstove stvorene verbalnim i slikovnim sredstvima.

Višekodni tekstovi

Tekstove od više semiotskih kodova/sustava nazivamo višekodni (Kress, van Leeuwen, 2000., u Starc, 2007.). Građeni su od verbalnog i drugih kodova (slikovnog, glazbenog, kinestetičkog). U našem slučaju proučavamo višekodne tekstove koji jednakovrijedno stvaraju značaj iz verbalnog semiotskog sustava i slikovnog. Na njih upozorava Kress (2000., u Royce, 2002., 191), jer piše da ima već svaki od uključenih semiotskih kodova značenje, a kod stvaranja višekodnih tekstova ne smijemo zanemariti onoga koji se stvara kombinacijom svih.

	Ideacijska metafunkcija	Tekstualna metafunkcija	Međuosobna metafunkcija
Verbalni kod	Jezik nudi elemente za izražavanje čovjekovih iskustava, imenuje vanjezične danosti. Npr.: kuću možemo opisati različitim pridjevima (bijela, velika, stara).	Raspored informacija prema poznatom i novom/važnom/istaknutom (tematsko-rematska struktura).	Rečenica kao razmjena/interakcija: izražavanje ponude informacija ili usluga odnosno zahtijevanje informacija ili usluga.
Slikovni kod	Vrsta strukture slikovne prezentacije: narativna prikazuje proces, mijenjanje, razgrnute događaje; u konceptualnoj su sudionici prikazani prema kriteriju općenitosti, bezvremenskosti. Predstavljene elementi mogu biti u odnosu kojeg prikazuje vektor, ali su raspoređeni u dendrogram.	Kompozicija teksta: perspektiva, naglasak, boje, kontrast itd.	Pozivanje imaginarnog sudionika (primatelja) u komunikaciju usmjerenjem pogleda predstavljenog sudionika (osobe, počovječene životinje, biljke, predmeta na slici) – slikovno je poziv. Imaginarni kontakt između sudionika izražava se vektorom. Slikovno u kojem kontakta nema ponuda je – održava razmak između predstavljenog i imaginarnog sudionika.

Tabela 1. Metafunkcije

(prihvaćeno od Kress, van Leeuwen, 2001.; Starc, 2009., 2011.b, 2012.)

Višekodne tekstove možemo u cijelosti analizirati prema teoriji vizualne gramatike. Ta proizlazi iz Hallidayevih spoznaja o tekstu – tog razumije kao trenutačnu realizaciju jezičnog sustava. Tekst je semantička jedinica u kojoj su međusobno povezani tri semantički sastavni

dijelovi ili metafunkcije: ideacijska, tekstualna i međuosobna (Starc, 2007., 2011.b, 434–437; Halliday, 2004.). Tabela 1 prikazuje da u verbalnom dijelu teksta neka značenja na pojedinačnoj metafunkciji izražavamo pomoću kategorija koje možemo primatelju usporedivo (pomoću drugih izražajnih sredstava) posredovati na istoj metafunkciji u slikovnom dijelu.

Između verbalnog i slikovnog dijela višekodnog teksta može se stvoriti ilustrativni odnos (slikovno i verbalno izražavaju jednake informacije), dopunski (jedan od kodova s podacima dopunjuje drugi kod), nadgradni (jedan od kodova nadgrađuje informacije drugog koda) (Kress, van Leeuwen 2001., u Starc, 2009., 97).

U analizi se bavimo međusobnom komunikacijom. U verbalnom dijelu teksta odražava se u strukturi rečenice kao razmjene/interakcije (Starc, 2010., 244; Halliday, 2004.). Halliday (2004.) kaže da je rečenica organizirana kao interaktivan događaj koji uključuje govornika/pisca, primatelja. Prepoznaje četiri temeljne komunikacijske funkcije: nudenje, zahtijevanje, utvrđivanje, ispitivanje – a kao odaziv na njih prijem ponude, izvršenje zahtijeva, potvrdu utvrđenja, odgovor na pitanje. Osnovno gramatičko sredstvo za realizaciju rečenice kao razmjene prema Toporišičevoj deskriptivnoj gramatici za slovenski jezik (2004., 359–360) je glagolski način. To može biti indikativ, imperativ ili kondicional. Interakcija se najneposrednije realizira u rečenicama pomoću kojih: 1) zahtijevamo informaciju (najčešće upitnim rečenicama, npr. Kada na kraju rečenice pišemo točku?), primateljeva je uloga kod toga da ponudi odgovor u verbalnom obliku; 2) zahtijevamo uslugu za izražavanje koje je u slovenskom jeziku moguće primijeniti imperativ (Objasnite upotrebu velikog slova u tekstu.), a u indikativu za sličan učinak modalne glagole (morati), predikativ (treba), riječcu neka.

Analiza

Analiziramo uzorak tri udžbenička teksta o pravopisu iz udžbenika za slovenski jezik kao materinski u 3. razredu 9-godišnje osnovne škole. Udžbenički tekst Košarka (Slika 1) obrađuje upotrebu zareza kod nabiranja i velike početnice u vlastitim imenima bića.

Većina je teksta izložena slikovno, ilustracijom 6 djece (predstavljani sudionici) tijekom igre. Petero djece je u interakciji s dječakom s loptom. Interakciju prepoznajemo prema njihovim vektorima ruku. Ti su imaginarne ravne crte koje elemente na slici međusobno povezuju. Vektor mogu stvoriti tijela, pravac kretanja itd. (Kress, van Leeuwen, 2001., 57). S primateljem ne stvaraju kontakta, a slikovno djeluje kao ponuda (gl. Tabela 1) (Starc, 2007., prema Kress, van Leeuwen, 2004.).

U verbalnom je dijelu pod ilustracijom na plavom uokvirenom grafičkom polju uputa u imperativu: »Nabrojimo tko igra košarku.« Autor zahtjevom usluge –



Slika 1. Košarka
(prihvaćeno od Medved Udovič, Zrimšek, 2007., str. 46)

nabrajanjem – primatelja potiče k uključenju. Osobni je glagolski oblik u 1. osobi množine. Autor njome izražava želju za sudjelovanjem s primateljem. Između njih pokušava stvoriti subjektivan odnos. U nastavku je »rješenje« zadatka napisano pisanim slovima: »Na koš bacaju Urban, Ula, Vanja, Vid, Zarja i Žiga.« Autor imitira rukopis, ostavlja utisak autentičnosti. Slova su veća od ostalog verbalnog; velike početnice, zarezi su crveni. Tako se ističu u odnosu na ostale verbalne znakove da bi autor primamio primateljevu pozornost za lakše pamćenje građe. Zapis na međuosobnoj metafunkciji djeluje kao ponuda informacija (autor primatelju predstavlja konstataciju, a ne potiče ga k odazivu). 1. je osobom množine u uokvirenom plavom grafičkom polju sažet zadatak: »Nabrojili smo imena, a između njih stavili zareze.« U donjem se dijelu teksta autor udalji od primatelja primjenom 2. osobe množine kod zahtjeva usluge: »Slušaj učitelja kako čita rečenicu.« Između verbalnog i slikovnog je dopunski odnos, jer verbalni kod dopunjava informacije iz slikovnog. Slikovno pokazuje sitnice koje u verbalnom nisu spomenute: boje, prostor, opremu igrača. Informacije iz slikovnog su znači povezane s verbalnim, a pri tome slikovno ne dopunjuje pravopisno pravilo, nego prikazani događaj. Pravila upotrebe velike početnice u vlastitim imenima bića, zareze nudi verbalno.

Tekst Upoznali smo: Velika početnica (Slika 2) ima ulogu obnove pravopisnih pravila o upotrebi velike početnice u vlastitim imenima. Naslov je u plavom grafičkom polju na sredini teksta. Na veliku početnicu u različitim kategorijama vlastitih imena autor primatelja upućuje strelicama, usmjerenim prema okviru s primjerima. Slikovno je »misaoni uzorak« (konceptualna struktura prezentacije), jer su sudionici povezani prema odnosu dio – cjelina. Takav raspored primatelju stvara dojam općenitosti, objektivnosti (Starc, 2009.). Primjeri su predstavljeni upotrebom verbalnog i slikovnog. U gornjim trema slikovnim prikazima su fotografije djevojčice s gitarom, dječakom i papagajem. Zajedničko im je da sudionici vektorom pogleda pokušaju stvoriti subjektivan odnos s primateljem. Starc ističe (2011.b, 434–439) da primatelj može početi čitati na bilo kojem mjestu u tekstu; a tijekom čitalačkog puta usmjerava izbor izražajnih sredstava. Neuroznanstvenik Yarbus (Kandel, Schwartz, Jessell, 2000., 783, u Starc 2011.b, 438–439) mjerenjem je sakada (brzih pokreta očne jabučice između dvije fiksacijske točke) dokazao da čovjekov pogled privuku oči drugog živog bića. I za obrađivani tekst to znači da mogu primatelja privući oči predstavljenih sudionika u okvirima o velikoj početnici u vlastitim imenima bića te najprije dekodira informacije u tom dijelu teksta. Zaključujemo da autor može (ne)namjerno pripisivati toj skupini pravopisnih pravila veću važnost u usporedbi s ostalim predstavljenim. Slikovno je u sva tri primjera poziv (Starc 2007., prema Kress, van Leeuwen 2004.). Dječak i djevojčica su nasmijani što može biti sredstvo motiviranja primatelja za odaziv na pročitano. U verbalnom kontakt nije izražen, jer autor nudi informacije. Imenica koja se piše velikom početnicom je u polumasnom tisku. Pravilo nije navedeno eksplicitno, nego ga primatelj dekodira iz naslova i polumasno označenog leksema u rečenici. Odnos između verbalnog i slikovnog je nadgradni, jer slikovno mijenja značenje verbalnog. Ne pokazuje naime sudionika, glazbene škole – jedina semantička veza između njih je gitara.

U donjem dijelu teksta autor predstavlja upotrebu velike početnice u vlastitim zemljopisnim imenima. Primatelja u verbalnom polumasnim tiskom usmjerava k razabiranju pravila. Pod verbalnim je fotografija koja je prema strukturi prezentacije konceptualna: grad prikazuje prema kriteriju općenitosti i time stvara objektivnost. Kontakta s primateljem nema, slikovno je ponuda. Kodovi su u dopunskom odnosu, ali informaciju o pravopisno pravilnom zapisu nosi verbalno.

Također i čitalac koji Kopar ne poznaje može ga kod dekodiranja slikovnog prepoznati kao Kopar zbog blizine verbalnih i slikovnih znakova. Verbalno djeluje kao smjerni leksem – to znači da je primatelj »vođen u jednosmjerno/usmjereno razumijevanje fotografije« (Starc, 2008., 50). Autor i u ostalim primjerima primatelja na vlastita (nenaseobinska) imena upozorava verbalnim izražajnim sredstvima, i to polumasnim tiskom. Primatelju su verbalnim kodom informacije ponuđene, nema neposrednog nazivanja. Konceptualna struktura slikovnog planinu prikazuje općenito, zato ostavlja dojam objektivnosti. Također je i fotografija ponuda, jer primatelja ne nagovara. Odnos između slikovnog i verbalnog je dopunski: slikovno prikazuje planinu, spomenutu u verbalnom dijelu, a dodaje informaciju koje taj ne uključuje. A verbalni kod uključuje podatak o planini kojeg u slikovnom nema. Zapis velike početnice u vlastitim nenaseobinskim imenima (države) ponuda je informacija. Predstavljeni sudionik (dječak tijekom skoka) u slikovnom u okviru o vlastitim imenima voda primatelju pokazuje leđni dio. Fotografija je ponuda, jer nema komunikacije s primateljem. Odnos između verbalnog i slikovnog je dopunski.

U donjem je dijelu teksta slikovna prezentacija počovječene pčele čiji je govor projiciran u oblačić. Time se stvara živost predstavljenog sudionika. Taj gleda pored primatelja, zato se radi također i u tom prikazu o odsutnosti komunikacije.

Slikovno pokazuje zemljopisne danosti/bića spomenuta u verbalnom, ali se semantički ne odnosi na pravopisno pravilo. Informaciju o pravilnom zapisu naime primjerom nudi verbalno.

Autor udžbeničkim tekstom Osnovno pravopisno pravilo (Slika 3) primatelju izlaže pravopisna pravila o zapisu glasova slovima. U gornjem dijelu teksta je slikovno koje je po strukturi narativno (strip). Predstavljeni su sudionici u međusobnoj interakciji, u razgovoru o pravilnim zapisima nekih riječi. Njihovi vektori pogleda susreću se između sebe, dok primatelj u interakciju nije uključen. Slikovno je ponuda. I u verbalnom dijelu (u oblačiću projiciranom govoru) se radi o razmjeni između sudionika razgovora, jer jedan od sudionika ispituje (upitne rečenice) kakav je pravilan zapis, drugi odgovara. U odnosu do primatelja to



Slika 2. Upoznali smo: Velika početnica (prihvaćeno od Kramarič, Kern, Pipan, 2013., str. 32).

je ponuda informacija (Halliday, 2004., u Starc, 2011.b, 437). Osobni glagolski oblici u 1. osobi množine (kažemo, izgovaramo, pišemo, zapisujemo) djeluju ili kao sredstvo uključivanja primatelja ili kao zapovijedanje pravila u smislu zapovijedanja pravilne upotrebe.

Iznimci su zadnja dva slikovna prikaza u kojima predstavljeni sudionici vektorom pogleda nazivaju primatelja. U verbalnom dijelu raspoloženskom interjekcijom aha u nepravom rečeničkom sklopu usključne rečenice izražava subjektivni odnos do pravopisnog pravila što je moguće razumjeti kao oduševljenje vlastitom spoznajom čime želi motivirati primatelja. Zadnja su dva prikaza u međusobnoj metafunkciji poziva. Pod slikovnim je verbalnim znakovima i okvirima sažet pravopisno pravilan zapis. Odnos između zapisa i izgovora autor prikazuje plavom i crvenom bojom. Kritične glasove za zapis slovima uokviruje: izgovor kvadratom, slovo romбом. Time plijeni primateljevu pozornost da bi ih zapamtio.



Slika 3. *Osnovno pravopisno pravilo* (prihvaćeno od Golob, Žagar, 2003., str. 42).

Konstatacije

Iz analize tekstova možemo zaključiti da autori u obradu pravopisne teme primatelja uključuju na različite načine. (Analizirani uzorak tekstova nije reprezentativan, zato zaključke ne smijemo uopćavati.) U verbalnom dijelu upotrebljavaju imperativ kojim izražavaju zahtjev usluga, npr. rješavanje zadatka. Informacije zahtijevaju upitnim rečenicama, očekivani odaziv primatelja je odgovor. Verbalni semiotski izvor za stvaranje kontakta s primateljem je osobni glagolski oblik u 1. osobi množine kojim autor s njime stvara subjektivan odnos – ostavlja dojam da kod učenja sudjeluju. S druge strane to je sredstvo moguće interpretirati kao zapovijedanje pravilne upotrebe iz vidika pravopisne norme. Pravopisna pravila obično nisu eksplicitno izražena kao što su u Slovenskom pravopisu ([2001.], 2003.), ali ih primatelj razabere iz primjera. Autor ga usmjerava naglascima u polumasnom tisku, okvirima, bojama i dr. da primatelj pozornost usmjeri na glavne podatke. Naglasci mogu utjecati na primateljev čitalački put zbog plijenjenja njegovog pogleda. U slikovnom se dijelu interakcija s primateljem najizrazitije pokazuje u prikazima kao pozivima (još naročito fotografijama) u kojima se vektor pogleda susreće s primateljevim očima. Možemo ih interpretirati kao semiotske izvore za stvaranje osjećajnog odnosa. Autori odabiru također slikovno gradivo kao ponudu, a takvi prikazi od primatelja ne zahtijevaju aktivnosti.

Literatura i izvori

- Čok, Lucija, Skela, Janez (1999.). Učbeniška gradiva in učna tehnologija. U L. Čok, J. Skela, B. Kogoj, C. Razdevšek Pučko (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika* (str. 192–202). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Golob, Berta, Žagar, France (2003.). *Slovenski jezik 3: za tretji razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 42.

- Halliday, M. A. Kirkwood, Matthiessen, Christian M. I. M. (2004.). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Kramarič, Mira, Kern, Milka, Pipan, Majda (2013.). *Lili in Bine 3. Učbenik za slovenščino v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kress, Gunther, van Leeuwen, Theo (2001.). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja idr. (1998.). *Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina*. Dostupno na: <http://www2.arnes.si/~mkopas/ucninacrti.htm> [25. 2. 2014.]
- Marjanovič Umek, Ljubica (2008.). *Otrok in učbenik: razvojnopsihološki vidik*. U V. M. Udovič, M. Cotič, M. Cencič (ur.), *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 16–21). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Medved Udovič, Vida, Zrimšek, Nataša (2007.). *Slovenščina 3: učbenik za jezik v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 46.
- Poznanovič Jezeršek i dr. (2011.). *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Dostupno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf [25. 2. 2014.]
- Royce, Terry (2002.). *Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy**. *TESOL Quarterly*, 36(2). Dostupno na: http://esoluk.co.uk/digi-books/pdfs/Multimodality_TESOL_Classroom.pdf [25. 2. 2014.]
- Skela, Janez (1999.). *Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov*. U L. Čok, J. Skela, B. Kogoj, C. Razdevšek Pučko (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika* (str. 176–182). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Starc, Sonja (2007.). *Struktura oglaševalskih besedil in njihove diskurzivne lastnosti z diahronega in sinhronega vidika*. (Doktorska disertacija). Univerzitet u Ljubljani, Filozofski fakultet.
- Starc, Sonja (2008.). *Osnovnošolsko učbeniško besedilo kot besedilo kolonija, sestavljeno iz besednih in nebesednih znakov*. U V. M. Udovič, M. Cotič, M. Cencič (ur.), *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 45–56). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Starc, Sonja (2009.). *Časopisna oglaševalska besedila, reklame: struktura in večkodnost*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, Pedagoška fakulteta.
- Starc, Sonja (2010.). *Učbeniška besedila o Primožu Trubarju. Izbor izraznih sredstev vrednotenja v verbalnih in večkodnih besedilih ter njihova vloga na besedilni ravni*. *Obdobja* 27. Dostupno na: http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp27/20_Starc.pdf [25. 2. 2014.]
- Starc, Sonja (2011.a). *Zmožnost dekodiranja večkodnih besedil kot sestavina besedilne pismenosti*. U M. Cotič, V. M. Udovič, S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 498–499). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Starc, Sonja (2011.b). *Stik disciplin v besedilu iz besednih in slikovnih semiotskih virov*. *Obdobja* 30. Dostupno na: <http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp30/Zbornik/Starc.pdf> [25. 2. 2014.]

Starc, Sonja (2012.). K znanstvenemu besedilu in znanstvenemu jeziku: Ob analizi vzorca naslovov, izvlečkov in uvodov. U S. Starc (ur.), *Akademski jeziki v času globalizacije* (str. 152–165). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Toporišič, Jože (2004.). *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.

Toporišič, Jože, Dular, Janez, Hajnšek - Holz, Milena, Jakopin, Franc, Moder, Janko (2003.). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Založba ZRC.

Autor je dao Izjavo o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Nada Đukić

Mr.sc. **Sanela Porča**
JU OŠ „Miroslav Krleža“ Zenica
Zenica, BiH
porca.sanela@gmail.com

Seid Jusić, prof.
JU OŠ „Ćamil Sijarić“ Nemila
Zenica, BiH
seidjusic@live.com

DIGITALNI MEDIJI KAO INSTRUMENT MANIPULACIJE MASAMA

Sažetak

Dostupnost digitalnih medija i mogućnost njihovog iskorištavanja u različitim interesnim sferama djelovanja je veoma malo istraženo područje. Svjesni činjenice da živimo u vremenu smjene generacija od kojih su jedni rođeni i odrastaju uz digitalne tehnologije, drugi se tek privikavaju da ih uz puno muke koriste. Bez obzira na sposobnost korištenja digitalnih medija obje generacije padaju u zamku manipulacije. Cilj ovog rada je ukazati na važnost kritičkog pristupa digitalnim medijima. Posebno je potrebno uložiti trud u pravcu medijskog opismenjavanja i sticanja medijskih kompetencija te na taj način zaštititi korisnike tih medija od manipulacije. Važnost procesa medijskog opismenjavanja je veća ukoliko poznajemo savremene tokove informacija i načine masovne komunikacije. Svjesni da postoji manipulacija putem digitalnih medija koja se ogleda u iskrivljavanju informacija, neetičnosti novinara, prikrivenom oglašavanju i instruiranom upravljanju masama, potrebno je te faktore obznani. Rad teorijski tretira bitne faktore manipulacije putem digitalnih medija, etičnost novinara, slobodu i nezavisnost medija, faktore kreiranja medijskog sadržaja samo su neke cjeline koje u teorijskom smislu mogu doprinijeti spriječavanju manipulacije putem digitalnih medija.

Ključne riječi: digitalni mediji, manipulacija, mase, medijska pismenost

DIGITAL MEDIA AS AN INSTRUMENT FOR MASS MANIPULATION

Abstract

Availability of digital media and provided utilization options in its variety has not been broadly researched. We must be aware that we live in generation shift period where some are born and grow surrounded by digital technologies while others are trying to adjust themselves to use them. Regardless of ones capabilities in using digital media both generations are trapped in manipulation trap. Aim of this paper is to point the importance to critical approach to digital media. It is necessary to invest huge efforts towards media education and achieving media competences thus protecting users of those media from potential manipulation. The importance of media education is significant even more if we are familiar with modern information flow and mass communication. We must be aware that digital media manipulation exists in information distortion, unethical behavior of news reporters and journalists, hidden advertising and directed management of public and such factors should be explained. Paper theoretically processes important factors of digital media manipulation, ethical approach by journalists, media freedom and independence, factors for creation of media contents, are just few areas which, theoretically, can contribute to prevention of digital media manipulation.

Key words: digital media, manipulation, masses, media literacy

Uvod

Činjenica je da se sve više pažnje posvećuje digitalnim medijima u svakom segmentu života. Korištenje medija, govor o njima te istraživanja istih ukazuju na sveprisutnost digitalnih medija kako kod najobičnijih građana tako i u intelektualnim slojevima društva.

Sve je medij. Pogledajte oko sebe, pročitajte znakove i donesite zaključke o svemu što je postavljeno oko nas i prenosi nam poruke emitera. Prometni znakovi, nazivi trgovina, billboardi, oblici građevina su mediji. Ipak u užem značenju digitalnih medija podrazumjevamo računare, pametne telefone i internet. Realnu moć ovih medija još niko u potpunosti nije istražio, ali sve ukazuje na činjenicu da su oni moćan alat u manipulaciji masama.

Inače, zašto bi neko plaćao promotivne programe ukoliko oni nemaju pozitivan doprinos finansijskom poslovanju određene kompanije, pozitivan ishod na političke izbore, progresivnu promociju određene ideje.

Samo je upitna brojnost auditorijuma, njihova medijska pismenost, a u zavisnosti od toga prave se sadržaji za emitovanje. Rezultat uspjehnosti manipulacije leži i u sposobnosti kreatora programa u odnosu na ciljane grupe.

Nije sporno imati saznanja o moći manipulacije putem digitalnih medija te ih iskoristiti u širenju pozitivnih moralnih normi, međutim svjedoci smo širenja nemoralnih sadržaja, indoktrinacije, nametanja stavova i mišljenja putem istih, a sve u cilju prevlasti jednih ljudi nad drugima.

Sve navedeno je razlog da upozorimo na opasnost manipulacije i zloupotrebe digitalnih medija.

Odlike digitalnih u odnosu na klasične medije

Digitalni mediji su u savremenom svijetu poprimili odlike ličnih stvari od kojih se skoro nikako ne odvajamo. Drugim riječima mi smo kao recipijenti dostupni emiterima u svako doba i time konstantno izloženi manipulaciji.

Odlike digitalnih medija su da se putem njih informacije šire veoma brzo i dosežu najudaljenije dijelove svijeta u veoma kratkom vremenskom roku.

Digitalno doba odlikuje mnoštvo informacija tako da recipijenti nisu u stanju da uoče i procesuiraju namjere emitera i na taj način padaju u zamku manipulacije. Svaka informacija se u eter odašilja sa određenim ciljem. Postoji mnoštvo faktora koji utječu na formiranje medijskih sadržaja koji se odašilju putem digitalnih medija.

U zavisnosti od toga šta se želi postići putem nekih medija prave se različiti programi. Pitanje je kako medijski prostor postaviti u granice etičnog djelovanja zato što se u tom prostoru isprepliću različiti interesi cjelokupnog komunikacijskog procesa.

Radi toga ćemo ukazati na proces manipulacije s aspekta faktora koji interesno utječu na tok komunikacije putem digitalnih medija.

U cijelom procesu manipulacije važna su pitanja etičnosti novinara i medija, zatim različiti utjecaji na kreiranje medijskog sadržaja kao što su utjecaj biznisa, vlade, prava i publike.

Manipulacija putem digitalnih medija

Ljudi su oduvijek manipulirali jedni drugima, ali znanost o manipulaciji počinje u prošlom stoljeću. Čak se i pojam manipulacija javlja u znanstvenom rječniku tek 60-ih godina prošlog stoljeća, a u punu je primjenu ušla 70-ih godina. Riječ manipulacija je latinska složenica od riječi manus – ruka i pulare – ugladiti, glačati, prevlačiti rukom, pripravljeni, namještati, dodirivati, pipati. Prvo značenje riječi odnosilo se na obradu nekog predmeta rukama. Ko je bio naročito vješt i spretno u toj tehničkoj disciplini obrade materijala, nazivao se manipulant ili rukovatelj, a poslije se u nas uobičajilo, rukovoditelj ili rukovodilac. Još danas, unatoč činjenici da su nas rukovodioci napustili a zamijenili su ih menadžeri, rukovodeća radna mjesta i dalje žive. Riječ manipulant se poslije razvijala tako da se njome označava svako pronicljivo vješto i spretno, odnosno stručno rukovanje ili upravljanje stvarima ili ljudima kako bi se ostvario zajednički cilj.

U Websterovu rječniku nalazimo da manipulirati, uz ostalo, znači: mijenjati ili krivotvoriti, to je varka, opsjena, prijevara, podvala. (Webster's 1962. p.893.)

Manipulacija se, dakle, može objasniti kao smišljen, sustavan i kontroliran postupak ili skup postupaka pomoću kojih manipulator, koristeći se simboličkim sredstvima, u za njega pogodnim psihosocijalnim uvjetima, odašilje u javnost (masu) preko sredstava komunikacije (masovni kanali komunikacije) određene poruke s namjerom da utječe na uvjerenja, stajališta i ponašanje ljudi. Tako bi se oni u stvarima o kojima ne postoji opći konsenzus, a za koje su zainteresirani, usmjerili prema uvjerenju, stajalištima i vrijednostima manipulatora, a da toga nisu svjesni.

Pokušaj da se ponašanje pojedinaca i skupina nadzire pomoću više ili manje vješte upotrebe simbola ili ideja, označava glavni preokret u metodi vladanja, i u tome smislu grube metode vladanja silom i prinudom zamijenjene su suptilnom tehnikom uvjeravanja koju nazivamo manipulacija.

Neke odlike manipulacije su:

- a) Manipulacija je „bezbolno uvjeravanje“ kojeg ni pojedinci ni javnost u cjelini nisu svjesni jer ne osjećaju prinudu.
- b) Manipulacija se temelji na znanstvenom poznavanju čovjeka (psihologija, psihijatrija, sociologija, neurologija, neurolingvistika, semantika, sociolingvistika i sl.).
- c) Proširene su dimenzije moći (masovni mediji - novine, televizija, radio, internet), suvremene komunikacijske tehnologije (mobiteli, intranet).

- d) Ovisnost pojedinaca posredno ili skupine, odnosno javnosti kao cjeline izravno od moćnih organizacija i institucija koje imaju monopol na informacije - globalno ili lokalno (CNN, EPH).
- e) Podjela rada i specijalizacija funkcija sprečavaju pojedince da steknu cjelovitu sliku o onome što se događa u društvu, pa su prisiljeni preuzeti informaciju od onih koji je nude.
- f) Manipulacija nije institucionalizirani oblik moći i zato onaj ko ima tu moć, ne mora objašnjavati kada, kako, zašto i s kojim ciljem će ju upotrijebiti, pa javnost ostaje zaklinuta za stvarnu namjeru koja ostaje tajna.

Formiranje javnog mnijenja putem digitalnih medija

Mnijenje nije dovoljno utemeljeno mišljenje, odnosno prihvaćanje mišljenja bez dovoljnog razloga i čvrstog uvjerenja. (*Filipović, V. 1965:260*)

A mišljenje je slijed misli usmjeren prema određenome cilju (rješavanju nekog problema), kojim taj cilj upravlja. (*Filipović, V. 1965:259*)

Pod pojmom javnog mnijenja često se podrazumijeva gomilanje pojedinačnih pogleda o nekoj temi. Ono je prije dinamičan proces izražavanja, prilagođavanja ili usklađivanja ideja na putu prema kolektivnom određenju smjera djelovanja. (*Cutlip, Scott, M. 265*).

Mediji često objavljuju rezultate ispitivanja javnog mnijenja kao postotke pozitivnih i negativnih stajališta o nekoj temi, prijedlogu ili kandidatu. Smjer javnog mnijenja ima evaluativnu dimenziju, koja može biti pozitivna, negativna i neutralna.

U demokratskim državama mediji su najvažniji kreatori javnog mnijenja. Mediji nas informišu o stvarima o kojima svaki čovjek treba biti obaviješten.

Andrej Škerlep (1993: 31) smatra kako pojedina medijska poruka u pravilu nema snažnih učinaka, međutim mediji svojom neprestanom prisutnošću, ponavljanjem i sukladnošću kreiraju ozračje javnog mnijenja koje snažno utječe na ljude. Kada mediji nekog prikažu u negativnom svjetlu i optuže ga da je počinio neko djelo koje nije u skladu s važećim društvenim normama, on gubi ugled u svom privatnom i profesionalnom životu, a tvrtka osim ugleda gubi i partnere te trpi poslovne gubitke. Međutim dodjeljivanje i oduzimanje ugleda posljedica je medijskog djelovanja koja se ne može izbjeći.

Na ovaj način mediji stvaraju sliku kod većine recipijenata o nekome ili nečemu a na osnovu onoga što su objavili, tako se stvara javno mnijenje o nekome ili nečemu.

Formiranje javnog mnijenja može biti instruirano i dirigovano od strane interesnih skupina, političkih ili ekonomskih, a mediji su veoma dobar alat za tu namjenu.

Faktori i motivi manipulacije putem digitalnih medija

a) Etičnost novinara

Informacija u savremenom svijetu je jedan od ključnih resursa. Potražnja i interesovanje za tim resursom nije samo na strani javnosti odnosno medijskih recipijenata, ona je važniji resurs za medije i novinare, jer je informacija materijal od kojeg se pravi željeni medijski proizvod.

Informacija je snaga kako u ekonomskom tako i u društvenom smislu. Današnje tržište informacija je globalno zahvaljujući savremenoj tehnologiji i važna odlika tog tržišta je što veća profitabilnost.

Savremena ekonomija je prvenstveno orijentirana na dobit bez nekog posebnog etičkog odnosa, a mediji i novinari su dio tog prostora i kao posrednici i kao vid industrije.

Etički principi nisu dio ni savremene ekonomije a ni medija, pa se sve više govori o etičnosti medija i novinara kao posrednika u ekonomskim ali i drugim odnosima sa recipijentima. Neminovna je potreba ukazati na te odnose i pogubnost takvih relacija.

Mediji i novinari snažno iskorištavaju svoje klijente i vrše pritisak u smjeru stvaranja određenih potrošačkih navika. Međutim još ne postoji pravna sankcija za takvu vrstu iskorištavanja. Ovo nije slučaj sa drugim profesijama jer je to zakonski riješeno i pravno se može doći do naknade ukoliko se utvrdi da je bilo iskorištavanja i nepravilnosti.

"Na primjer, ako liječnik "izrabljuje" ranjiva pacijenta moguće ga je osuditi i oduzeti mu pravo da liječi; ako finansijski stručnjak krade novac od svojih klijenata moguće ga je "strpati" u zatvor" (Basley, A. 1998: 5)

"Pravnici podliježu profesionalnoj dužnosti da i najgoremu kriminalcu pruže snažnu odbranu. Moguće ih je kazniti ako to propuste učiniti. No u novinarstvu se događa upravo suprotno: ponekad se novinara promovira upravo tada kad je njegovo ponašanje neprihvatljivo." (Rosenstiel, T. 2003: 4)

Vrsta novinarstva koje je vezano samo za profit ili industrijsko novinarstvo se danas prikazuje kao vještina, odnosno da ta vrsta novinarstva i medija ne zahtijeva poseban stepen obrazovanja niti bilo kakvih kvalifikacija u pružanju usluga medijskim korisnicima. Iz toga proizilazi mnoštvo neetičnog materijala i djelovanja medija da je postalo upitno da li su mediji uopće mediji ili su sami kreatori informacija odnosno izvor informacija. O ovoj temi ćemo opširnije govoriti u nastavku rada.

Savremeno novinarstvo prije svega je okrenuto komercijalizaciji ukupnog života, senzacionalizmu i stvaranju pogrešnih mjerila društvenih vrijednosti, iako je pravo pitanje da li su ljudi iz te profesije svjesni toga.

Sva dosadašnja istraživanja stanja povjerenja u medije pokazuju da su i recipijenti počeli da

sumnjaju u karakter i moralnost medijskih proizvoda. Ovo je produkt sve većeg angažmana na polju medijskog opismenjavanja i poučavanja ljudi da ne vjeruju u sve što mediji prenose. Ovo je značajan proces, jer gdje prestaje djelovanje etike počinje djelovanje zakona, i može se u budućnosti očekivati da će i novinari biti odgovorni za svoje "pacijente".

Industrijsko novinarstvo je izgubilo smisao za selektovanje ozbiljnih sadržaja u odnosu na one koji to nisu, koji su u suštini samo popularni i koji potiču kupce na kupovinu određenih medijskih proizvoda. Tako se ističu negativnosti koje izazivaju veći interes i bolje se prodaju od uobičajenih vijesti. Crna hronika je klasičan primjer tog recepta, a kada se tome dodaju još blaži oblici pornografije, reklamnih trikova to je recept za uspjeh. Time se djeluje na emocije, podilaženje ljudskim negativnim sklonostima, strastima i predrasudama. Ovaj recept se primjenjuje skoro u svim izvještavanjima u društvu pa se vješto ukomponovao i u filmove i serije kojih je na pretek, rušeći etičke principe i moralne vrijednosti.

Učestala profesionalna kršenja etike jesu: komentiranje bez činjenica, promicanje neargumentiranih stavova i prešućivanje važnih činjenica vezanih za događaj. Elektronički mediji ne poštuju autorska prava emitirajući filmove ili druge emisije bez odgovarajućih ugovora s njihovim vlasnicima. Ne potpisuju se arhivski ili agencijski snimci čime se obmanjuju gledatelji koji misle kako su novinari njihove postaje bili „na licu mjesta“.

b) Utjecaj biznisa

U svijetu punom previranja svake vrste postalo je nemoguće živjeti bez poslovne strategije. Borba za tržište je postala globalna, i ne postoji niti jedna firma koja ne želi da bude apsolutna u nekom domenu privrede. Kako ostvariti ta nastojanja i doći do željenog cilja, a to je profit, biznismeni su spoznali moć medija i našli su načina da ih upregnu za svoje vlastite interese, bez obzira koliko to štetilo samim medijima i njihovoj reputaciji.

U posljednjih 150 godina mediji su postali tzv. gospodarska djelatnost koju ne vode samo norme novinarske profesije nego i poslovni interesi. Pojednostavljeno rečeno, što je veća publika, veća je dobit medijske kuće (Škerlep, 1993: 31-32). Mediji su se profilirali kao dio svjetske industrije i kao takvi su osuđeni ili na uspjeh ili na propast ukoliko ne poštuju ekonomske trendove.

“Utjecaj biznisa na masovne medije vrši se kako kroz oglašavanja, tako i tražnju koja proističe iz korporativne forme dotičnog medijskog kanala. Odluke biznisa o tome gdje će se oglašavati i koliko će na to trošiti, utiču na sudbinu pojedinačnih medijskih preduzeća. Da bi privukli oglase, menadžeri medija, u najmanju ruku, trude se da ne uvrede (ili da potencijalno ne uvrede) oglašivače i staraju se da se sadržaj medija ne sudara s porukama oglašivača.” (Lorimer, 1998:52).

Sve to nas upućuje na činjenicu da mediji nisu nezavisni i da je nemoguće govoriti o objektivnosti medija i medijskih sadržaja.

Masovni mediji se potvrđuju na tržištu pa ono utječe na njihov sadržaj. Sve se mjeri, i to odmah: prodani primjerci, slušanost, gledanost i posjećenost. Oglašivači, od kojih mediji žive, uplaćuju oglase samo onima koji su slušani, gledani, posjećivani i prodavani (Malović, 2007: 13).

U takvim relacijama neminovno je podilaženje velikim korporacijama i forsiranje njihovih proizvoda putem oglasa iako su možda i nekvalitetniji od drugih.

c) Utjecaj vlade

U zavisnosti od političkog sistema koji vlada u nekoj zemlji, i odnos prema medijima je drugačiji. S druge strane mediji se prilagođavaju vladajućoj strukturi i rade u cilju njihovih interesa. Vlade utječu na masovne medije svojom moći regulacije i kontrole. Privatne medijske kuće se snažno opiru utjecaju vlade pod okriljem slobode medija.

Ipak ako je sistem autoritarni a neki medij se želi održati i opstati, primoran je da objavljuje ono što vlast želi. U libelarnim sistemima mediji moraju plasirati informacije o raznim temama a recipijenti će donositi razumne odluke na osnovu njih.

“Uticao koji vlada vrši na masovne medije spolja, ima nekoliko dimenzija. U ravni birokratskog, vlada je za masovne medije glavni informativni izvor; u mnogim slučajevima, ona je i jedini izvor informacija specifičnog tipa. Protok informacija od vlade do masovnih medija donosi korist objema stranama. Vladi je potrebno da ima pristup medijskim kanalima kako bi informisala široku javnost o svojim programima i davanjima. Masovnim medijima su informacije, kojima ih ona snadbjeva, potrebne kao odmah upotrebljiv izvor medijskih sadržaja na temu tekućih i poslova od javnog značaja.” (Lorimer, 1998:52)

Utjecaj politike je značajan posebno kao faktor koji određuje medijske sadržaje u predizbornim aktivnostima. Nije nepoznanica da imamo i medijske kuće naklonjene određenim političkim partijama. Razloga za to je mnogo, a jedan od njih je i određena ekonomska dobit ili obećani veliki javni poslovi.

d) Utjecaj prava

Utjecaj prava na kreiranje medijskih sadržaja je isto tako usko povezan sa političkim sistemom koji vlada u nekoj zemlji. Pravni okviri su važan faktor u kojima mediji mogu da razapinju dijapazon svojih aktivnosti. Sve izvan toga je prelazak preko granice.

Ako je pravni poredak krutog karaktera isti se odnosi i na medijske objave. Mediji će u zavisnosti od pravnih regulativa biti više ili manje objektivni. Ako ne postoji pravna sankcija za određene akcije medija onda govorimo o anarhiji u medijskom prostoru.

e) Utjecaj publike

Sadržaji medijskih kuća i medija uveliko ovise i o masovnoj publici. Oni koji se nalaze na kraju linearnog sistema komunikacije svakako daju i feedback svega što je do njih došlo. Na koji način će se to desiti zavisi od same strukture i prirode recipijenta – publike.

“Denis Mekvejl predlaže gledišta da publika na sadržaj masovnih medija može da utiče na šest načina:

1. Kao kritizeri i navijači
2. Preko institucionalizovane odgovornosti
3. Preko tržišta
4. Preko direktnih povratnih informacija
5. Preko slike o auditorijumu
6. Preko istraživanja auditorijuma.” (Lorimer, 1998:54,55)

Ukoliko je publika medijski pismenija reakcija i utjecaj na medije će biti kvalitetniji, i to bi trebao biti jedan od mehanizama koji će dovesti do harmonije na relaciji mediji – recipijenti.

Medijska pismenost kao faktor spriječavanja manipulacije putem digitalnih medija

Medijska pismenost je cilj medijskog obrazovanja, a medijska pedagogija pronalazi najbolja moguće rješenja kako doći do tog cilja.

Masterman zastupa definiciju po kojoj je medijska pismenost sposobnost pristupa, analize, ocjene i proizvodnje (medijskih) poruka u najrazličitijim oblicima, a kao minimum medijske pismenosti ističe svijest o tome da su mediji simbolički (ili znakovni) sustavi koje treba aktivno čitati, a ne neproblematični i sami po sebi razumljivi odrazi izvan stvarnosti. (Masterman, L. 2001)

Prema ovoj definiciji se jasno da zaključiti da o medijima i njihovim sadržajima se mora aktivno razmišljati i ne usvajati ih bez razmišljanja i kritičkog stava prema njima.

Medijsko obrazovanje ima za cilj da proces usvajanja medijskih sadržaja i proizvodnje medijskih poruka ide u pravcu nastajanja što manjih devijacija u komunikaciji ili ispravljanja grešaka koje nastaju u komunikacijskom procesu (namjernih ili nenamjernih).

Kada su djeca u pitanju, osobito je značajna refleksivna razina koja “omogućava razmišljanje o medijskim sadržajima i oblicima; ona uči kritičnosti prema ponuđenim proizvodima, prema kanalima koji ove proizvode omogućuju i prema vlasnicima koji ih određuju.” (Košir i sur., 1999:29)

„To znači da djeca uče razlikovati fikciju i stvarnost, selektivno odabirati sadržaje, propitivati i dokučivati značenja prezentiranog, prepoznavati pozitivne i negativne značajke medija.“ (Gunter, Mc Aleer, 1997:222)

Medijsko obrazovanje je postalo nužno jer su digitalni mediji neizbježni dio svakodnevnice i njihov se broj progresivno povećava, pa to zahtijeva osposobljenost za odgovarajuće korištenje.

Zaključak

Sva istraživanja koja se odnose na manipulaciju putem digitalnih medija ukazuju na moć i mogućnost manipulacije putem istih. Obzirom da su digitalni mediji naša produžena čula time postaje jasnija potreba ukazivanja na manipulaciju putem njih.

Mnoštvo je razloga koji imaju za cilj da recipijente usmjere ka određenom ponašanju, proizvodu, ideji, a digitalni mediji su odličan alat za to.

Kao što smo naveli, manipulacija nije institucionalni oblik moći te stoga onaj koji ima tu moć ne mora objašnjavati zašto, kako, s kojim ciljem i prema kome će je usmjeriti. To za sobom povlači pitanje pravnoga aspekta, manipulacije koji je skoro nemoguće dokazati. Kao rezultat takvog stanja postoji mnoštvo oštećenih recipijenata i korisnika digitalnih medija koji su navučeni protiv svoje volje na određene radnje, ideje i proizvode.

Sveobuhvatan pristup rješavanju iznesenih pitanja se sistematski može uokviriti u područje medijske pedagogije te početi institucionalizovano provoditi programe medijskog opismenjavanja cjelokupnog stanovništva počevši od najranije dobi do starosti.

Literatura

- Basley, A. (1998) *Journalism and Ethics*, Routledge, London
- Filipović, V. (1965) *Filozofski rječnik*, Matica Hrvatska, Zagreb
- Gunter, B. i J. McAleer (1997): *Children & Television*. London and New York: Routledge.
- Košir, M.; Zgrabljic, N.; Ranfil, R. (1999): *Život s medijima*. Zagreb: Doron
- Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije, komparativni uvod*, Beograd, Clio
- Malović, S. (2007) *Mediji i društvo*. Zagreb: ICEJ
- Masterman, L. (2001): *Teaching the Media*. London, New York: Routledge. <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf> (10. 3. 2013.).
- Rosenstiel, T.(2003) *Snob Journalism: Eugene, Oregon*
- Webster's New World Dictionary, The World Publishing Company, Cleveland and New York, 1962. p.893.

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Sanela Porča

Mirjana Simić

Institut za srpsku kulturu, Leposavić

Kragujevac, Srbija

mirjana.bazic@gmail.com

ULOGA INTERNETA U GOVORNOJ KOMUNIKACIJI

Sažetak

Digitalne medijske tehnologije omogućavaju nove komunikacione kanale preko kojih se brže dolazi do neophodnih informacija, s jedne, i plasiranja informacija koje su važne korisniku, s druge strane. I jedno i drugo je brzo i lako, dostupno svima širom sveta. Iz vremena u kome su informacije i vesti bile u posedu manjine prešli smo u fazu kada su u rukama većine. Živimo doba društvenih medija, koji su omogućili da se stvara i razmenjuje najraznolikiji sadržaj između velikog broja korisnika interneta, - zamenjujući proces jedan prema mnogima, procesom mnogi prema mnogima. Internet, globalna kompjuterska mreža koja povezuje korisnike širom sveta postavlja standard za savremene oblike komunikacije 21 veka. Upravo zbog sve većeg broja mogućnosti koje stoje na raspolaganju i pristupačnosti istih, upotreba interneta je vremenom za veliki broj njenih korisnika postala više od komunikacijsko informacionog sredstva. Beleži se sve veći broj korisnika za koje je internet, odnosno dostupne aktivnosti u okviru ove mreže, postao predmet patološke vezanosti i kompulsivne upotrebe. Cilj rada je da ukažemo na ulogu interneta kao mesto inspiracije, na kojem se prave prvi aktivni koraci ka udruženoj kreaciji, koja ukida pasivnost angažujući usmerenu volju i kritički pristup. Društvene mreže su mesto na kojem se brzo i lako dobija socijalna podrška. Proces kulturne razmene na platformama novih medija spušta se na nivo individualnih korisnika, dok istovremeno ubrzano nastaje jedan globalni kulturni entitet.

Ključne reči: Internet, komunikacija, digitalno doba, društveni mediji

THE ROLE OF THE INTERNET IN SPEECH COMMUNICATION

Abstract

Digital media technology enable new communication channels which lead to the necessary information more quickly on the one hand, and to the dissemination of information that are important to a user, on the other hand. Both are quickly and easily accessible to everyone all over the world. We moved from the time in which information and news were in possession of a minority to the phase where they are in the hands of the majority. We live in the era of social media that have made the creation and exchange of diverse content among a large number of Internet users possible, replacing one-to-many process with many-to-many process. The internet, a global computer network that connects users around the world, sets the standard for modern forms of communication of the 21st century. Because of the growing number of options that are available and the accessibility of information, in time the use of the internet has become more than a means of communication for a large number of its users. There is an increasing number of users for which the internet, that is activities available within this network, became the object of pathological dependence and compulsive use. The aim of this paper is to point out the role of the Internet as a place of inspiration where the first real active steps towards united creation are made, that abates passivity engaging focused will and critical approach. Social networks are the place where social support is gotten quickly and easily. The process of cultural exchange on new media platforms is lowered to the level of individual users, while at the same time a global cultural entity is being rapidly formed.

Key words: Internet, communications, digital age, social media

Uvod

Internet – globalna kompjuterska korisnička mreža predstavlja savremeno sredstvo komunikacije čiji je krajnji cilj formiranje najvećeg tržišta na svetu, naročito kada je u pitanju mogućnost i dostupnost pristupa informacijama. Kao takva ova virtualna mreža postaje sastavni deo i svakodnevna potreba sve većeg broja njenih korisnika. Za mnoge od njih on je postao nezamenljiv u poslu kojim se bave, dok je ostalim korisnicima u velikoj meri olakšao život, upravo zbog gotovo neograničenog broja informacija, koje su putem Interneta postale dostupne. Jedno ovako veliko i revolucionarno otkriće, možda najveće u XX veku, omogućilo je čoveku da potrebu za interakcijom sa drugim ljudima na ovaj način u potpunosti zadovolji.

Od trenutka kada je formiran, u okviru Američkog ministarstva za odbranu, Internet beleži neverovatnu ekspanziju - i po broju korisnika, i po broju informacija koje na ovaj način postaju dostupne datim korisnicima. Beleži se sve veći broj korisnika za koje je Internet, odnosno dostupne aktivnosti u okviru ove mreže, postao predmet patološke vezanosti i kompulsivne upotrebe.¹

Društvena kretanja su sve brža skoro „neuhvatljiva“, posebno kada se radi o tehnološkom napretku: razvoj kompjuterske tehnologije i telekomunikacija. Sredstva masovnog komuniciranja nisu otporna na inovacije. Njihov cilj je što veća aktuelnost. Tehnologija omogućava da se o događajima izveštava uživo, sa lica mesta, u trenutku samog zbivanja sa bilo kog dela sveta. „Masovni mediji su jedan od ključnih instrumenata koji je omogućio prelazak različitih formi društva, nekada podeljenog na lokalne zajednice, preko kneževina, kraljevina, vojvodstava, do varoši, gradova, pa i nacionalnih država. Otuda javne informacije čine subjektivni isečak stvarnosti čijim prenošenjem, razmenom ili prećutkivanjem oblikujemo javnu sferu, dinamizirajući je i konstruišući prema selektivnim mehanizmima medijske moći.“¹ Televizija, radio i internet (elektronski mediji) imaju veliku prednost u takvom izveštavanju, u odnosu na štampani medij. Brzina prenosa informacija, kao prednost, sa druge strane ide na uštrb propustljivosti velike količine informacija i dubljoj analizi teme koja se obrađuje. Medijski radnici imaju manje vremena za kvalitativnu i kvantitativnu pripremu, analizu sadržaja, kako tehničke, tako i organizacione službe medijske kuće.²

Internet je novi vid komunikacione tehnologije, koji predstavlja simbiozu štampe, telefona, oglasne table, privatnih i zvaničnih pisama, radija, televizije, baze podataka, pretraživača sa velikim brojem informacija. On „predstavlja komunikativno polje u kojem se ostvaruju novi tipovi društvenih relacija i time novi modeli socijalizacije.“ Kompjuterska tehnologija omogućava razmenu pošte i informacija sa korisnicima iz bilo kog dela sveta. Omogućava korišćenje nepresušnog izvora informacija koje se skoro svake sekunde menjaju, – dopunjavaju, ukidaju.

¹ Bugarski Vojislava, Zavisnost od interneta na putu ka novoj dijagnostičkoj kategoriji, *Aktuelnosti iz neurologije, psihijatrije i graničnih područja*, 2003, vol. 14, br. 2, Novi Sad, str. 50-56.

² Manić Mihajlo, Demokratske perspective i potencijali novih medijskih tehnologija, *Politička revija*, 2012, vol. 11, br. 4, str. 197-217.

Kompjuterska tehnologija deluje i negativno na individualnost. Sve je izvesniji raspon individualnih razlika u pogledu znanjai mentalnog zdravlja. Razlike u posedovanju informacija bogatih i informacija siromašnih postaju sve veće, intenzivirajući društvene razlike. Čovek sve više vremena provodi kod kuće i tako postaju još više introvertne. Moderna tehnologija u obrazovne svrhe može se koristiti na različite načine: 1) upotreba postojećeg komunikacionog sistema čiji je cilj da prenese informaciju obrazovne vrednosti zainteresovanoj publici; 2) komunikacioni sistemi mogu uticati na uvođenje novih elemenata u obrazovni sistem; 3) korišćenje moderne tehnologije kao podrška tradicionalnom sistemu obrazovanja; 4) definisanje potpuno novih funkcija, koje vode ka novim obrazovnim procesima.³

Na razvoj komunikacija uticale su mnoge promene: veća raznovrsnost izražavanja, proširenje njihovog dometa, mnoštvo medijuma, raznolikost uređaja, što utiče na preobražavanje komunikacija u složene društvene pojave, u jednu novu moćnu industriju. Sredstva komuniciranja, danas, predstavljaju značajnu industriju koja je važan element svakog društva. Ona obezbeđuju neograničenu količinu informacija sa ciljem popularizacije širokih kulturnih aktivnosti i boljem učestvovanju svakog člana društva u svakodnevni život, pojačavajući njihovu spremnost za menjanje, potvrđivanje i oblikovanje stavova.

Pojam javne sfere u izmenjenim uslovima komuniciranja

Ljudi su se navikli na masovni karakter masovnih medija: novine sa tiražima od nekoliko desetina hiljada, nacionalni casopisi sa stotinama hiljada pretplatnika, i, naravno, televizijska publika brojcano izražena u desetinama miliona. Međutim, pocetak novog milenijuma pracen je tektonskim poremećajima kako u medijskoj, tako i sferi komunikacija. Ključni faktori su *dostupnost*, *brzina* i *cena informacija*. Svako je danas na neki način prisutan na tržištu informacija, bilo kao autor, korisnik ili distributer, a često i sve zajedno... Informacije, kako tekstualne i audiovizuelne, dostupne su na svakoj tacki planete, dok za komunikaciju potpuno nestaju granice vremena i prostora". Nove digitalne tehnologije (novi mediji) su, dakle, otvorile potpuno nove domene usko strucne komunikacije (*engl.* narrowcast media), sužavajući tako obim programa koji se emituje. Politicki teoreticari često naglašavaju važnost „kriticne mase” (*engl.* „issue public”), grupe istomišljenika koji ce se u jednoj metropoli ili zemlji povezati i spontano odgovoriti na javne probleme ili događaje – na primer, problem verskog ili moralnog karaktera, problem starijih građana i sl. Ono što je omogućilo tu demokratiju tada bila je razgranata komunikacijska mreža unutar malog naselja. Ono što ce je u buducnosti omogućiti u urbanom postindustrijskom društvu bice preporod mini-medija (*engl.* *mini-media*), elektronskih govornica (tribina) na kompjuterskoj mreži i sl. Donedavno, tehnicka odvojenost telefonske i televizijske mreže stavljala je ljude u položaj da biraju između interpersonalne komunikacije ili mikrokomunikacije i masovne komunikacije. Spontana komunikacija u malim grupama, mešavina biltena i gradskog sastanka, kojom upravlja sam korisnik stvorila je novu alternativu minikomunikaciji. Minikomunikacija ne pretenduje da zameni interpersonalnu komunikaciju ili da nacionalnu štampu ostavi bez posla. Ona ce dopunjavati i jednu i drugu. Kao i međunarodna trgovina ili poštanski sistem, to je

³ Isto.

javno dobro koje treba negovati. U ovako izmenjenim uslovima komuniciranja, internet predstavlja komunikativno polje u kojem se ostvaruju novi tipovi društvenih relacija moci među njegovim korisnicima.⁴

Lična komunikacija

Ovo je najčešći vid komunikacije dve osobe putem Interneta i odnosi se prvenstveno na email. Iako se e-mail često naziva privatnom poštom on u stvari ima status lične pošte, jer se na Internetu ne može garantovati privatnost. Za punu privatnost može se koristiti neki metod šifrovanja poruka. Vlasništvo nad svakom e-mail porukom je ravnopravno podeljeno između pošiljaoca i primaoca tako da prezentovanje sadržaja e-maila trećim licima nije dozvoljeno bez saglasnosti oba sagovornika. Ovo ne važi za žalbe. Ako postoji osnovan razlog da se korisnik požali administratoru na sadržaj primljene e-mail poruke, može to i da uradi i pokaže sadržaj poruke administratoru i bez saglasnosti pošiljaoca. E-mail se ne šalje za nebitne stvari, pogotovo ako je upućen nepoznatim ljudima. To je stvar učtivosti. Često se e-mail koristi za veoma ozbiljne stvari, često i za posao, pa previše nepotrebnih poruka može samo da smeta. Nije važno da li samo pošiljalac smatra da treba da pošaje neku poruku, već da li će i primalac te poruke to smatrati kad je dobije. Netražene poruke su nepoželjne i zabranjene. U suštini, smatra se nepoželjnim da se bilo kome šalje email osim ako primalac to nije direktno ili indirektno odobrio.⁵

Mnogi pojedinci i grupe snose zajedničku odgovornost na planu sprovođenja etičkih normi na Internetu. Svi korisnici Interneta dužni su da ga koriste znalački i disciplinovano u moralno ispravne svrhe. Roditelji bi morali strogo da kontrolišu kako njihova deca koriste Internet. U školama i ostalim obrazovnim ustanovama morali bi podučavati o razumnom korišćenju Interneta kao dela celokupnog medijskog obrazovanja, koje ne uključuje samo obrazovanje u tehničkom delu, već i osposobljavanje za znalačko vrednovanje sadržaja. Stručna lica čije odluke i delovanja doprinose stvaranju Internet strukture i njegovih sadržaja dužni su da sprovedu solidarnost u cilju opšteg dobra. Trebalo bi izbegavati cenzuru "a priori" od strane vlada i ona se sme primeniti jedino u krajnjim slučajevima. Internet je poput ostalih društvenih informativnih sredstava podložan zakonskim regulativama za suzbijanje govora mržnje, klevetanja, obmana, nepristojnih sadržaja bez upozorenja i drugih povreda. Kriminalno vladanje u realnom svetu, preslikava se i u virtualnom svetu, pa je dužnost i pravo građanskih vlasti da primjenjuju odgovarajuće zakone. Da bi Internet postigao savršenstvo i u potpunosti odgovorio svojoj svrsi neophodno je da se donesu efikasne i rigorozne zakonske mere protiv posebnih kaznenih dela na Internetu kao što su širenje virusa, neovlašćeno prisvajanje tuđeg novca, prekidanje poslovnih transakcija, krađa ličnih podataka i drugo. Donošenje propisa o Internetu je poželjno, a u načelu najbolje je držati se postojećih društvenih normi. Rešenje problema koji nastaju iz te nesređene komercijalizacije i privatizacije nije u državnom nadzoru sredstava informisanja, nego u obuhvatnijem uređenju koje odgovara normama javne službe, kao i u većoj odgovornosti. Industrijski etički kodeksi,

⁴ Vitković Biljana, Internet i razvoj demokratske javne sfere, *CM-časopis za upravljanje komuniciranjem*, 2013, vol. 8, br. 28, Beograd, str. 89-110.

⁵ Nikolić Zoran, Nikolić Miodrag, Etički problemi savremenog poslovanja na internetu, *IMK-14-istraživanje i razvoj*, 2009, vol. 15, br. 1-2, Kruševac, str. 171-178.

ako se ozbiljno tretiraju, mogu odigrati korisnu ulogu. U njihovom formulisanju i njihovoj primeni uključeni su predstavnici javnosti. Osim što pružaju pozitivan podsticaj odgovornim komunikatorima, određuju i primerene kazne za kršenje propisa, uključujući javnu cenzuru. Okolnosti ponekad mogu zahtevati intervenciju države, kao na primer, osnivanje nadzornih odbora za informativna sredstva koji će predstavljati sve sektore javnog mišljenja.⁶

Uticao savremene masovne komunikacije na socijalnu interakciju mladih

Modernu tehnologiju ne možemo zaobići, već joj se beskompromisno moramo prilagođavati. Kao i odrasli, i deca imaju potrebu da komuniciraju na različite načine, što u današnje vreme podrazumeva i najnovije specifične oblike tehnologije. U svakom slučaju, jasno je da su efekti s jedne strane pozitivni (npr. po pitanju produbljivanja interpersonalnih odnosa pomoću novih načina komuniciranja), a s druge strane negativni (npr. povećani stepen stresa koji su pokazala neka istraživanja), te da zavise o individualnim razlikama među pojedincima. Odgovore na pitanja koja su ostala otvorena, pružiće nova istraživanja.

Komunikacija predstavlja osnov ljudskog opstanka, jer je čovek društveno biće i u stalnom je kontaktu sa drugim ljudima. Internet, mobilna telefonija i drugi moderni izvori komunikacija postali su sastavni deo naše svakodnevnice. Kao i odrasli, i deca imaju potrebu da komuniciraju na različite načine, što u današnje vreme podrazumeva i upotrebu najnovijih specifičnih oblika tehnologije. Uticaj moderne tehnologije na svakodnevni život pojedinca još uvek nije dovoljno istražen, te iz rezultata postojećih istraživanja nije moguće izvesti jednoznačan zaključak.⁷

Mladi ljudi najviše koriste nove načine komuniciranja jer su otvoreniji za promene, brže uče i usvajaju pravila, (pisanje SMS poruka zahteva određenu motoričku spretnost i apstraktnu sposobnost povezivanja jedne tipke sa većim brojem znakova), bolje se osećaju koristeći takav oblik komuniciranja, i doživljavaju ga kao pozitivan dodatak ostalim oblicima komunikacije. Adolescenti, kao i tinejdžeri, koriste mobilni u svojoj komunikaciji sa vršnjacima upravo zato što osigurava privatnost i donekle, barem više od kućnog, porodičnog telefona, garantuje pristup upravo onoj osobi kojoj je poziv upućen ili poruka namenjena, sa minimalnom mogućnošću da informacija dopre do pogrešne osobe (npr. do znatizeljnih roditelja). Adolescenti koriste mobilne telefone za razne aktivnosti od "čavrljanja" sa prijateljima, preko ugovaranja i otkazivanja sastanaka, do razgovora o ozbiljnim temama i problemima, od razmenjivanja informacija i postavljanja pitanja, do slanja podsetnika.

Komunikacija i internet

Bila to stvarna ili prividna moć u rukama korisnika, većina ljudi koji su ikada tražili nešto online izjaviće da se za razliku od korišćenja tzv. klasičnih medija, osećala mnogo **slobodnije i angažovanije**, jer su sami tražili i konačno sami **birali** informacije koje će uzeti u obzir i u kasniju obradu i korišćenje. Vrlo često se u skladu sa ovom konstatacijom govori o

⁶ Isto.

⁷ Zebić Mirjana, Cvetić Tijana, Vuković Olivera, Jašović-Gašić Miroslava, Uticaj savremene masovne komunikacije na socijalnu interakciju mladih, *Engrami- časopis za kliničku psihijatriju, psihologiju i granične discipline*, 2007, vol. 29, br. 3-4, Beograd, str. 33-40.

liberalizaciji komunikacije putem Interneta. To znači da se više nego ikad u čovekovoј istoriji **sloboda izbora i brojnost mogućnosti** nalazi pred svakim korisnikom ovog sredstva komunikacije.⁸ Mogućnost **interakcije** i oslobađanje od pasivnosti, **aktivniji pristup** izboru informacija, su dakle ono što najviše izdvaja Internet od svih ostalih oblika medija, naročito televizije. Osim pomenutih, karakteristike ovog prostora su i **ograničenost čulnih iskustava**, jer uglavnom postoji slaba mogućnost za angažovanjem većine čulnih kapaciteta na koje se oslanjamo u svakodnevnom životu, zatim **asinhronost verbalne razmene** (veća kod elektronske pošte, manja kod četovanja), mogućnost **čuvanja podataka**, uključujući i celokupan tok interakcije sa drugim osobama. **Anonimnost** omogućava povećanu slobodu i početnu jednakost koja dalje može proizvesti povećanu **otvorenost i iskrenost**, mogućnost sprečavanja pojave predrasuda, ali nažalost i mogućnost **lažnog predstavljanja** i manipulisanja. Navedene promene u komunikacionim procesima, kao i veći broj modifikacija koje nisu pomenute, nagnale su teoretičare da započnu brojne diskusije i o **negativnim posledicama** takve interakcije i takvih mogućnosti. U njima se sve češće pominje teza da se komercijalizacijom Interneta i mogućnosti komunikacije preko Mreže, ljudska interakcija trajno promenila pri tome naginjući ka sve većem **distanciranju, površnosti, slabim fizičkim kontaktima i bezličnošću** direktnog kontakta. U tom kontekstu Internet bi teoretski mogao biti ultimativni način izolacije, i to veći nego što je TV ikada bio. Samim tim Internet se negde više približava funkciji telefona, a manje televizije kao sredstva masovne komunikacije što su pokazala i brojna istraživanja koja su kao prvenstvenu upotrebnu funkciju Interneta identifikovala interpersonalnu komunikaciju. Skorašnje studije uticaja Interneta na društvenost stvorile su očigledno poprilično polarizovanu atmosferu (loš Internet/dobar Internet). Sa jedne strane, su oni koji smatraju da je Internet novi, bolji medijum koji će omogućiti nove obrasce u komunikaciji i povezivanju ljudi, te da kao takav podstiče i olakšava društvenost; sa druge oni koji smatraju da upotreba Interneta može dovesti samo do socijalne izolacije.⁹

Internet u nastavi

Internet je najveća i najsnažnija računarska mreža na svetu, a učenje u WEB okruženju predstavlja danas jedan od najšire prihvaćenih modela učenja na daljinu (Distance Learning). Kako se sve više fakulteta, univerziteta, škola, kompanija i pojedinaca povezuje na Internet, pred nastavnicima stoje nove mogućnosti da primenom učenja na daljinu savladaju vreme i razdaljinu kako bi doprli do učenika i efikasnije realizovali nastavu biologije i ekologije. Prednosti učenja primenom elektronskog udžbenika i učenja na daljinu korišćenjem Interneta: tempo učenja se prilagođava mogućnostima korisnika (učenika), nastavni sadržaj koji se izučava može se lako obrađivati i menjati, tako da uvek bude aktuelan, gradivo se može brzo dopuniti novim informacijama, što je od presudnog značaja za nauku koja se razvija brzinom kojom se dolazi do novih saznanja u biologiji. Studenti slobodno razgledaju tematski povezane nastavne sadržaje, uče brzinom koja im odgovara, vođeni ličnim interesima i motivacijom. Naravno, tako relativno velika sloboda u pretraživanju informacija može da

⁸Hinić Darko, Mihajlović Goran, Đukić-Dejanović Slavica, Jovanović Mirjana, Povećana upotreba internet i socijalna izolacija, *Engrami*, 2007, vol. 29, br. 3-4, Kragujevac, str. 47-63.

⁹ Isto.

doveđe i do neuspeha u učenju, jer je osnovni problem kako se snaći u tako velikom broju naučnih informacija, stoga je neophodno kombinovati ovaj model učenja sa tradicionalnim.¹⁰

Tokom poslednje dve decenije moderne tehnologije promenile su mnoge aspekte našeg života uključujući naš način komunikacije, ispunjavanja slobodnog vremena, a posebno način rada. Pošto su se potrebe našeg načina življenja i radnog okruženja promenile kao rezultat ove tehnološke revolucije, nameće se potreba promene koncepta sticanja znanja u okviru koncepta učenja tokom celog života i obrazovanja učenika i studenata. Primena dostignuća savremene informacione tehnologije, posebno primene danas već svima dostupnih personalnih računara i Interneta, postaje centralno pitanje savremene pedagoške nauke, a postaje i neizbežni element pažnje savremene obrazovne politike i reforme.¹¹ Od svih dostignuća informacionih tehnologija internet resursi mogu u najvećoj meri da pomognu u obrazovanju učenika spremnih za novo informaciono doba. Savremeno radno mesto sve više zahteva sposobnost u prikupljanju, procenjivanju, sintetizovanju i primeni informacija, kao i razmatranje više mogućih rešenja, a ne samo jednog pravog. Učenici, stoga, tokom obrazovanja treba da steknu iskustvo u timskom radu i zajedničkom rešavanju problema. Predavači mogu da pomognu učenicima u formulisanju pitanja, izboru adekvatnih odgovora, da podrže njihova istraživanja i upute ih na saradnju sa starijim učenicima kako u školi tako i van nje. Internet alati i resursi, zajedno sa softverskim alatima za kancelarijsko poslovanje, mogu da pomognu predavačima da nauče učenike da snimaju, pretražuju, obrađuju, analiziraju i primenjuju informacije. Zbog toga savremene metode obrazovanja treba da budu koncipirane tako da se sve više pažnje posvećuje učenju i modelovanju takvih metodoloških pristupa koji će dovesti do osposobljenosti u realizaciji i primeni viših nivoa kritičkog načina razmišljanja. Uz primenu savremenih informacionih tehnologija preporučuje se primena takvog obrazovnog procesa koja nije usredsređena samo na predavača (predavač-centrična), već omogućuje i učenicima da budu predavači. Zamena uloga je dobrodošla jer i predavač i učenici mogu mnogo toga da nauče od bistrih učenika. Odgovarajuće znanje predavača, učionica priključena na Internet i primena odgovarajućih procedura mogu da preuzmu ulogu katalizatora u procesu obrazovanja. Učionica uz ove dopune može postati manje predavač-centrična sa učenicima koji preuzimaju više odgovornosti za svoje učenje. Distribuiranje informacija u obliku lekcija pri tom će uvek imati svoje mesto, ali predavač sve više treba da bude model ili mentor, onaj koji vodi, predlaže, ukazuje i pomaže učenicima da se povežu sa ekspertima i drugim bazama znanja.

Nastava treba da se odvija u veoma fleksibilnom okruženju, sposobnom da predstavi informaciju na više načina, sa pristupom raznim informacionim izvorima i maksimalnom fleksibilnošću kada je u pitanju interakcija između predavača, učenika i informacije. Da bi se obezbedila maksimalna fleksibilnost, moraju da se kombinuju računarska, video i mrežna tehnologija. Zbog obima primenjenih tehnologija, u nastavi se mora obezbediti tehnološki most između tradicionalne analogne/jednosmerne tehnologije i evolutivne digitalne/interaktivne tehnologije. Uz pomoć Interneta, nastava može da se proširi tako da

¹⁰ Vlašić Dijana, Internet u nastavi, *Pedagoška stvarnost*, 2010, vol. 56, br. 1-2, Novi Sad, str. 82-90.

¹¹ Isto.

obuhvati interakciju sa drugim učenicima, sa ekspertima u akademiji, muzejima, firmama i zajednicom u celini. Tako će Internet sve više prerastati ulogu istraživačkog i komunikacionog alata. On će postati motorna snaga zajedničkih projekata, grupnog rešavanja problema i međusobne integracije multidisciplinarnih nastavnih programa.¹²

Uloga nastavnika u sistemu učenja na daljinu

Danas se proces distribucije i razmene informacija realizuje posredstvom računarskih mreža. Glavne tehnologije, koje mogu unaprediti edukaciju ako se koriste na pravilan način, jesu multimedija, računarske mreže, mobilnost. Računarske mreže uključuju LAN, WAN, online usluge i, posebno, Internet, kao i sve aplikacije koje ga podržavaju, dok je mobilnost, kao jedan oblik korišćenja mreža, predstavlja uspostavljanje "bežičnih LAN-ova", tako što studenti iz škola pozajmljuju prenosne računare i, pomoću njih, prihvataju coureware ili komuniciraju s nastavnicima i međusobno.¹³

Pedagogija klasične nastave svakako je osnov u razvoju pedagogije online obrazovanja kao samostalne discipline. Ciljevi i zadaci u online obrazovanju za svaku pojedinu celinu koja se obrađuje precizno su definisani, a polaznici su, u svakom trenutku, upoznati s materijalom koji će naučiti ili s veštinama koje će usvojiti. Metode podučavanja, kojima će polaznici lakše i kvalitetnije steći znanja i veštine, zasigurno ćemo potražiti u savremenoj pedagogiji, ali, s obzirom na online okolinu, u kojoj ne postoji direktna interakcija nastavnika i polaznika, kao i polaznika međusobno, mnoge metode i ideje moraju se prilagoditi uslovima online nastave. Prvenstveno, misli se na komunikaciju u online obrazovnom procesu. Ona se, ukoliko izuzmemo video-konferencijske prenose, koji još uvek nisu u velikoj meri zastupljeni, uglavnom sprovodi u pisanoj formi, odnosno tekstualno. Dakle, pristup nastavi uglavnom se temelji na tekstualnoj interakciji, što od nastavnika i polaznika online nastave zahteva veliku usredsređenost i fleksibilnost u radu. Veliki deo online nastave temelji se na aktivnosti polaznika, te njihovom prikupljanju i organizaciji obrazovnog sadržaja. Online nastavnici ih u tom procesu vode, usmeravaju nezavisno od ponuđenog sadržaja, upućuju ih na dodatne izvore informacija. U takvom načinu rada i učenja, u kome polaznici imaju veliku slobodu, ali i odgovornost, nezaobilazno je konkretno definisati vremenske rokove za pojedine sadržaje, teme, zadatke i ispite. Filozofija obrazovanja na daljinu iziskuje veliku stručnost i sposobnost ljudi koji se njom bave. Delotvorna online nastava zahteva temeljne pripreme obrazovnog materijala i tehničke podrške, kao i detaljnu studiju o profilima polaznika. Kompetencija online nastavnika uslovljena je znanjem i iskustvom na mnogim poljima. On pomaže polaznicima u odabiru, prikupljanju i organizaciji sadržaja, usmerava ih i evaluira tokom učenja, te ih podstiče na ostvarivanje što boljih rezultata. Očigledno, takva osoba mora da ima pedagoške, komunikacione i organizacione veštine, ali i visoku kompetentnost.¹⁴

Od samog početka nastave, veliki značaj pridaje se komunikaciji. U početku, ona je najčešće prisutna u domenu uputstava, pozdrava i upoznavanja. Kako nastava kulminira, sadržajno se

¹² Isto.

¹³ Savičić Jovan, Interaktivno multimedijalno učenje i poučavanje korišćenjem računarskih mreža, *Norma*, 2011, vol. 16, br. 1, Sombor, str. 57-66.

¹⁴ Isto.

proširuje, komunikacija se orijentiše na objašnjenje zadataka, uputstva o rešenjima, podršku i motivaciju na uspeh. U *online* obrazovanju nastavnici pridaju veliki značaj povratnim informacijama (feedback) i, na taj način, održavaju stalnu vezu s polaznicima, dobijaju odgovarajuće informacije o njihovom snalaženju u *online* nastavi, uspesima, i načinu učenja.

Učenje na daljinu izdvojilo se kao naročita pogodnost za osobe čiji je cilj napredovanje u obrazovanju, a koje su u radnom odnosu i nemaju mogućnost da redovno pohađaju nastavu, kao za lica koja imaju prostorno-vremenska ograničenja u smislu udaljenosti od fakulteta, troškova stanovanja itd. Shodno tome, takve mogućnosti mogu biti veoma značajne u podršci modela celoživotnog učenja.

Zaključak

Uloga Interneta i ostalih sredstava masovne komunikacije u razvoju i modifikaciji komunikacionih procesa u savremenom društvu je nesumnjiva. U skladu sa osnovnim oblicima i karakteristikama komunikacije može se napraviti klasifikacija medija. Internet je za razliku od drugih oblika informacionih tehnologija, značajno napredovao u kombinovanju interpersonalne i masovne komunikacije, kao i jednosmernog i dvosmernog uticaja učesnika u komunikaciji. Termin masovni je bio od samog početka vezivan za pojam Interneta, s tim što je uz taj termin dodatno vezivana i karakteristika interaktivnosti, odnosno dvosmernog odnosa učesnika u komunikacijskom procesu. Upravo ova karakteristika je nešto što je nedostajalo ostalim oblicima masovnih medija, i što je još uvek najjači adut svetske mreže. Usko vezana za ovu karakteristiku je i povećana aktivnost samog korisnika Interneta.

Internet se nametnuo kao logičan izbor u sve bržem prenosu i sve većoj potrebi za informacijama. Mrežu bi u tom svetlu trebalo pre shvatiti kao proizvod, posledicu globalne evolucije ljudskog društva i prirodnog stremnjenja sveta ka ubrzanju. Gledano iz jedne perspektive, može se zaključiti da postoji opasnost od širih socijalnih implikacija navedene situacije kao i da će prevlast Interneta kao medija dovesti i do većih socijalnih posledica. Gledano sa druge strane, zahvaljujući mail-u, chat-u i forumima, Internet je sredstvo koje će pomoći povezivanju i saradnji ljudi, opet više nego što će televizija ikada učiniti. Istina je verovatno negde između. Jedina konačna opaska bi bila, da bi se trebalo, barem za sada, suzdržati od a priori zaključaka i predrasuda o Internetu kao "tihom ubici" socijalnih odnosa, bez obzira da li, recimo, postoje slični rezultati u oblasti ispitivanja uticaja televizije. Vreme, kao jedan od najvažnijih faktora u razvoju svakog društvenog procesa će i u ovom slučaju pokazati svoje.

Literatura

- Bugarski 2003: V. Bugarski, *Zavisnost od interneta na putu ka novoj dijagnostičkoj kategoriji, Aktuelnosti iz neurologije, psihijatrije i graničnih područja*, vol. 14, br. 2, Novi Sad.
- Hinić, Mihajlović, Đukić-Dejanović, Jovanović 2007: D.Hinić, G.Mihajlović, S.Đukić-Dejanović, M. Jovanović, *Povećana upotreba internet i socijalna izolacija, Engrami*, vol. 29, br. 3-4, Kragujevac.
- Manić 2012: M. Manić, *Demokratske perspective i potencijali novih medijskih tehnologija, Politička revija*, vol. 11, br. 4

- Nikolić 2009: Z. M. Nikolić, Etički problemi savremenog poslovanja na internetu, *IMK-14-istraživanje i razvoj*, vol. 15, br. 1-2, Kruševac.
- Savičić 2011: J. Savičić, Interaktivno multimedijalno učenje i poučavanje korišćenjem računarskih mreža, *Norma*, vol. 16, br. 1, Sombor
- Vitković 2013: B. Vitković, Internet i razvoj demokratske javne sfere, *CM-časopis za upravljanje komuniciranjem*, vol. 8, br. 28, Beograd
- Vlašić 2010: D. Vlašić, Internet u nastavi, *Pedagoška stvarnost*, vol. 56, br. 1-2, Novi Sad.
- Zebić, Cvetić, Vuković, Jašović-Gašić 2007: M. Zebić, T. Cvetić, O. Vuković, M. Jašović-Gašić, Uticaj savremene masovne komunikacije na socijalnu interakciju mladih, *Engrami- časopis za kliničku psihijatriju, psihologiju i granične discipline*, vol. 29, br. 3-4, Beograd.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Bojana Bazić

Tihana Lubina, prof.

Odjel za kulturologiju Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku

Osijek, Hrvatska

tihalubina@gmail.com

Ivana Brkić Klimpak, prof.

OŠ „Antun Mihanović“ Slavonski Brod

Sesvetski Kraljevec, Hrvatska

ibrkic26@gmail.com

OBRAZOVNA ULOGA KNJIŽNICA U DIGITALNOM DOBU

Sažetak

Društvo znanja, čija se misija zasniva na diseminaciji i upotrebi informacija, svoju svrhu ne može u potpunosti ostvariti bez knjižnice kao ustanove koja okuplja, obrađuje, pohranjuje, zaštićuje i daje građu na korištenje. Knjižnice osnovnih i srednjih škola kao i visokoškolske knjižnice sveprisutan su suradnik i promicatelj važnosti informacija u digitalnom dobu. Informacijska pismenost postaje okosnicom čovjekove pismenosti uopće i vodi ga prema cjeloživotnom obrazovanju koje postaje filozofija na putu k društvu znanja. U radu se predstavljaju školske i visokoškolske knjižnice te njihova vizionarska i proaktivna stremljenja. Kako odgovoriti konkurenciji u suvremenoj proizvodnji i potrošnji informacija u današnjem vremenu kada knjižnice više nisu u mogućnosti u potpunosti kontrolirati informacije na različitim medijima, jedno je od ključnih pitanja. Veliki broj informacija u digitalnom obliku drastično je promijenilo načine stvaranja i upotrebe istih. Međutim, takve stalne i suštinske promjene omogućuju knjižnicama vodeću ulogu i osiguravaju podršku pri uvođenju novih modela obrazovanja i istraživanja. U radu će se izložiti rezultati istraživanja o informatičkoj i informacijskoj pismenosti učenika i studenata. Istraživanje je imalo za cilj prikupiti podatke o percepciji knjižnice i njezinih usluga sa svrhom poboljšanja misije i vizije knjižnica u obrazovanju u budućnosti.

Ključne riječi: društvo znanja, knjižnice u obrazovanju, digitalno doba, informacijska pismenost, korisnici

EDUCATIONAL ROLE OF LIBRARIES IN THE DIGITAL AGE

Abstract

The knowledge society has a mission, which is based on information dissemination and its usage, but its purpose can not be completely realized without a library as an institution that collects, processes, archives, protects and provides the library collections to the public. Primary and high-school's libraries, as well as academic libraries, are ubiquitous as associates and promoters of the importance of information in the digital age. Information literacy becomes a foundation of an individual's literacy in general, and leads him/her towards lifelong learning which becomes philosophy on the way to the knowledge society. This paper presents school and academic libraries and their visionary and proactive aspirations. One of the key questions is how to respond to competition in the modern production and usage of information when libraries are not able to control completely information on different media. The great number of information in the digital form drastically changed the ways of creating and usage of such information. However, those constant and essential changes enable libraries to have a leading role and ensure a support in introducing new education and research models. The paper will present the research results of informatics and information literacy among students. The aim of the research was to gather data on library perception, and its services, with the purpose of improving the libraries mission and vision within future education.

Key words: knowledge society, libraries in education, digital age, information literacy, library users

Uvod

Tradicionalna uloga knjižnice i knjižničara dugo se prepoznavala unutar poznatoga okvira - kao mjesto u kojem se prikupljaju, čuvaju i daju na korištenje knjige, odnosno zapisana riječ, dok je knjižničar bio osoba zadužena za upravljanje knjižničnim fondom. Danas uloga i usluge knjižničara na putu u društvo znanja zahtijevaju napuštanje tradicionalnih okvira, što uključuje informatičku i informacijsku pismenost te cjeloživotno učenje putem svih oblika stalnog stručnog usavršavanja. Knjižničar je aktivan sudionik informacijskog društva pa se od njega traži vrsno poznavanje najrazličitijih izvora i sve veće tehničko i računalno znanje stoga se i knjižnice i knjižničari pokušavaju prilagoditi kontinuiranom napretku tehnologije (ICT-a) koja postaje temeljna podrška njihovom daljnjem radu i razvoju. Ta stremljenja imaju ključnu ulogu u informacijskom dobu i vremenu znanja kojem težimo. Razvoj prema digitalnim knjižnicama koje danas predstavljaju informacijsko okruženje koje okuplja na jednom mjestu knjižnične zbirke, usluge i ljudske mogućnosti primjenjuje se na brojnim sveučilištima u svijetu. Mnogi autori naglašavaju kako će uloga knjižničara u 21. stoljeću biti omogućivanje pristupa informacijskim izvorima, umjesto dosadašnje uloge čuvara ljudskog znanja. Naime, prema nekim istraživanjima utvrđeno je kako je internet preuzeo ulogu glavnoga dobavljača informacija mlađim naraštajima, mijenjajući znatno njihov pogled i stav prema knjižnicama, zahvaljujući sklonosti tih korisnika prema internetskim pretraživačima umjesto prema knjižničnim izvorima.

Obrazovna uloga školskih i visokoškolskih knjižnica u digitalnom dobu

U posljednjih dvadeset godina došlo je do izrazitih promjena u razvoju informacijsko - komunikacijske tehnologije, a one su se najviše odrazile na rad knjižnica i izgradnju knjižničnih zbirki. Knjižnice su do tada svoje fondove temeljile na konvencionalnoj građi, da bi se, pojavom interneta, počele usporedo usmjeravati na izgradnju zbirki elektroničke građe i na digitalizaciju građe nabavkom elektroničkih medija.

Kako visokoškolske knjižnice imaju za cilj čuvati pohranjeno znanje, provoditi informacijsku pismenost i cjeloživotno obrazovanje cjelokupne akademske zajednice temeljene na ICT-u, one se danas nalaze pred sve većim pritiskom da prošire svoje fondove građom u digitalnom obliku u svrhu ostvarivanja što bolje kvalitete nastavnog procesa. S obzirom da je svladavanje vještina informacijske pismenosti preduvjet cjeloživotnog obrazovanja, visokoškolske knjižnice imaju važnu ulogu u poticanju razvoja vještina pronalaženja, odabira i vrednovanja potrebnih informacija, s naglaskom na samostalno učenje, kritičko razmišljanje i rješavanje problema, a također i kao podrška znanstveno- istraživačkom radu na daljinu.

Danas knjižnice uvelike unaprjeđuju sustave obrazovanja na daljinu u području usluga i u području stvaranja repozitorija nastavnoga gradiva. Mrežni su izvori danas nezaobilazan čimbenik u potrazi za znanjem pa su tako online usluge poput online učionica, „pitajte knjižničara“ ili „moja knjižnica“ sve privlačnije i sve se više upotrebljavaju među studentima i nastavnicima. Time je još više naglašena uloga knjižnica na sveučilištima kao jedne od mogućih pristupnih točaka i središta pristupa raznim izvorima informacija, jer upravo tu, knjižničari, kao informacijski stručnjaci, strateški koriste informacije u svom poslu kako bi unaprijedili poslanje vlastite organizacije (ustanove) kroz razvoj, implementaciju i upravljanje

građom i uslugama. Oni mogu imati važnu ulogu u pribavljanju informacija i ukazivanju na moguće korisne izvore za nastavu, s obzirom da u odgojno-obrazovnom i znanstvenom procesu tradicionalni oblici poučavanja sve više gube na vrijednosti i naglasak se stavlja na istraživačku, projektnu i problemsku nastavu temeljenu na računalnoj podršci (ICT-u) koja pruža pristup mehanizmima Weba 2.0 (videokonferencije, blogovi, RSS izvori, društvene mreže) i repozitorijima s ciljem postizanja zadanih obrazovnih ciljeva. Poslanje visokoškolske knjižnice jest da podržava i olakšava učenje, a kako bi ona to mogla postići, mora imati kvalitetne zbirke i usluge koje se trebaju nadopunjavati i obnavljati, a nadasve digitalizirati, jer samo na taj način mogu u potpunosti ispuniti svoju ulogu u sveučilišnom okruženju.

Školske knjižnice, također, svakodnevnim korištenjem informacijske tehnologije posljedično i vidno mijenjaju kvalitetu nastavnog procesa u radu učenika, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika te roditelja na obrazovnoj i odgojnoj razini. One su istovremeno i ključne poveznice u ostvarivanju temeljnih kompetencija cjeloživotnoga obrazovanja i međupredmetnih sadržaja u okviru školskog kurikula pa je nužno spomenuti i predložene strategije za razvoj knjižnično-informacijskoga obrazovanja:

- prepoznavanje osoba (učitelja/nastavnika i suradnika) koje su zainteresirane za timsko suradničko poticanje i razvijanje čitalačkih i čitateljskih vještina, učenje vještina informacijske pismenosti te njihove svakodnevne primjene u nastavi da bi učenici bili uspješniji u učenju određenog predmeta
- kroz manje programe razvijanje ključnih koraka metoda poučavanja važnih vještina u kurikulumskom kontekstu u radu s učiteljima svih predmeta, praćenje i procjenjivanje napretka učenika u usvajanju informacijske pismenosti, usvajanju novih znanja iz pojedinih predmeta; razvijanje istraživačke metode za pojedine predmete u kojima je to moguće da bi se stvorila informacijska baza dobrih, u praksi provjerenih vježbi koje se mogu dalje koristiti te proširivati za usavršavanje postojećih i stvaranje novih istraživačkih metoda
- poticanje i procjenjivanje istraživačkih projekata
- širenje primjera dobre prakse kroz prezentacije u školi i izvan nje
- praćenje i procjenjivanje razvoja i postignuća učenika u čitanju, informacijskoj pismenosti i kulturnoj i javnoj djelatnosti kroz nastavne predmete sukladno dobi učenika.

Za ostvarivanje kvalitetnih obrazovnih programa na bilo kojoj obrazovnoj razini potrebno je imati čvrstu potporu u obliku kvalitetnih izvora znanja, a obrazovna politika treba biti usmjerena ka snažnijoj i ekonomičnijoj upotrebi novih tehnologija, unaprjeđivanju jezičnih i intelektualnih kompetencija, pokretanju inovacijskih projekata i razvitku suradnje u zemlji i s međunarodnim obrazovnim čimbenicima.

Može se zaključiti da su u nadolazećim vremenima pred knjižnicama mnogobrojni zahtjevi kako na ostvarivanju njihovih misija i vizija razvoja tako i kontinuirani izazovi praćenja trendova novih tehnologija, pri čemu knjižnice i nadalje svoju ključnu ulogu u obrazovanju ostvaruju svojim aktivnim uslugama i prilagodbom korisničkim potrebama u pronalaženju zabilježena znanja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U uvodnim razmatranjima rada bilo je riječi o ulozi knjižnica u obrazovanju s naglaskom na implementaciji suvremenih tehnologija u svakodnevnom poslovanju. Stavovi korisnika o percepciji knjižnice kao važnog čimbenika u odgojno-obrazovnom procesu uvelike mogu pomoći u oblikovanju novih knjižničnih usluga i korisničkih potreba, stoga je u tu svrhu provedeno istraživanje koje će moći poslužiti kao orijentir knjižnicama u budućnosti. *Cilj je istraživanja* bio istražiti, utvrditi i kritički sagledati razinu vještina informatičke i informacijske pismenosti učenika i studenata, načine korištenja knjižnice i njezinih usluga te percepciju učenika i studenata o položaju same knjižnice u umreženom društvu, danas i u budućnosti.

Na osnovi tako postavljenog cilja proistekli su sljedeći *zadaci istraživanja*:

- istražiti i identificirati ulogu knjižnice u odgojno-obrazovnom procesu
- utvrditi u koju svrhu učenici i studenti koriste usluge knjižnice
- utvrditi pruža li knjižnica kvalitetne uvjete za pristup novoj tehnologiji
- utvrditi razinu poznavanja rada na računalu i sposobnost traženja potrebnih informacija kod učenika i studenata
- istražiti stavove učenika i studenata o knjižnici u budućnosti

Metoda provedbe istraživanja bila je anketa, pri čemu je korišten anketni upitnik s devet pitanja zatvorenoga tipa (samo u jednom pitanju ispitanicima je ostavljena mogućnost dopisivanja odgovora) na uzorku od 405 ispitanika. Ispitanici su učenici srednjih škola (198 učenika) i studenti (207 studenata). U istraživanju su sudjelovali učenici Gimnazije Matija Mesić Slavonski Brod, učenici Ekonomsko-birotehničke škole Slavonski Brod, učenici Ugostiteljsko-turističke škole Osijek, učenici Medicinske škole Osijek, studenti Strojarskog fakulteta Slavonski Brod, studenti Učiteljskog fakulteta u Osijeku, dislociranoga studija u Slavonskom Brodu i studenti Odjela za kulturologiju u sastavu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Istraživanje je započeto 15. studenoga 2013., a završeno je 1. veljače 2014. s 405 ispunjenih anketnih upitnika, odnosno odzivom od 100%.

Rezultati i rasprava

Istraživanjem korisnika putem anketnoga upitnika dobio se izravan uvid u razinu njihove informatičke i informacijske pismenosti, korištenje fonda i usluga knjižnica te uopće percepciju o tome koliko je sama tehnologija važna za knjižničnu djelatnost. Rezultate istraživanja moguće je upotrijebiti za unaprijeđivanje usluga knjižnica sa svrhom poboljšanja njihove misije i vizije u obrazovanju u budućnosti.

U istraživanju je sudjelovalo 405 ispitanika, od čega su 124 ispitanika bila muškoga spola (30,62%), a 281 ispitanik (69,38%) ženskoga spola. Dominacija ženskoga spola proizlazi iz činjenice da je istraživanje provedeno u školama i na fakultetima koje pohađaju uglavnom djevojke. Postotak u korist mladića popravilo je istraživanje na Strojarskom fakultetu u Slavonskom Brodu. U istraživanju je sudjelovao podjednak postotak studenata (49,37%) i učenika srednjih škola (50,62%). U svim srednjim školama i fakultetima u kojima je provedeno istraživanje postoji knjižnica.

U Tablici 1. prikazan je postotak korištenja različitih knjižničnih usluga kod učeničke i studentske populacije (ispitanici su mogli odabrati više odgovora).

Tablica 1. Korištenje usluga knjižnice škole/fakulteta

	Srednja škola	Fakultet
Dodatna stručna literatura za nastavu	19,61 %	64,85 %
Čitanje	30,45 %	26,42 %
Posuđujem knjige i čitam kod kuće	80,47 %	52,53 %
Pronalazim informacije za zadaću	4,63 %	49,07 %
Pišem zadaću / učim	8,01 %	14,85 %
Pronalazim informacije vezane uz moje hobije i interese	3,89 %	10,47 %
Koristim internet	39,89 %	23,10 %
Učim sa svojim prijateljima	5,70 %	14,09 %
Čitam novine / časopise	20,69 %	9,03 %
Posjećujem promocije knjiga / književne klubove	4,53 %	13,89 %
Drugo:		
Ne koristim knjižnicu	0,24 %	0,24 %
Fotokopiram	0,24 %	0%
Pišem svoj roman	0,99%	0,24 %

Rezultati pokazuju jasne smjernice kako učenici, odnosno studenti doživljavaju knjižnicu i koji su razlozi njihovih posjeta. Iz dobivenih postotaka vidljivo je da je tradicionalna uloga knjižnice kao mjesta gdje će korisnik posuditi knjigu i čitati kod kuće najzastupljenija kod učenika srednjih škola, s postotkom od čak 80,47%, dok se postotak kod studenata vidno smanjuje na 52,53%, ali je još uvijek prilično visok. Za pretpostaviti je da je razlog toliko visokom postotku kod učenika činjenica da učenici knjižnicu uglavnom posjećuju jer to od njih zahtjeva nastava, konkretnije lektira. Osim što učenici i studenti posuđuju knjige i čitaju kod kuće, vidljiv je i nizak postotak učenika koji koriste internet u prostorima knjižnice koji bi zasigurno bio znatno veći kada bi se ulagalo u opremljenost knjižnica novim tehnologijama i kada bi građa bila digitalizirana. Ujedno je korisnike knjižnica potrebno educirati, ali i osmisлити marketing koji bi privukao korisnike u knjižnicu. Činjenica da se mali postotak korisnika izjasnio kako knjižnicu upotrebljava i za druge sadržaje, kao što je pronalaženje informacija vezanih uz hobije, posjete književnim promocijama/književnim klubovima, istraživanje dodatne stručne literature (izuzev studenata) i čitanje časopisa, svjedoči o velikim potencijalima knjižnice koji bi se mogli puno bolje iskoristiti i upotpuniti sadržajima za korisnike. Važno je naglasiti podatak koji ide u prilog budućnosti knjižnica, a to je da se od 405 učenika i studenata uključenih u istraživanje samo 1,23% ispitanika izjasnilo kako uopće ne upotrebljava knjižnicu.

Sljedeće što nas je zanimalo bila je vlastita ocjena učenika i studenata o brzini interneta u knjižnici škole ili fakulteta. Tablica 2. prezentira odgovore ispitanika kroz četiri ponuđene razine:

Tablica 2. Ocjena brzine interneta u knjižnici škole/fakulteta

	Brz	Adekvatan	Spor	Ne znam
Srednja škola	8,81%	40,27%	15,77%	32,72%
Fakultet	7,77%	31,37%	24,14%	37%

S obzirom na opremljenost školskih i visokoškolskih knjižnica suvremenom tehnologijom i na korisničke navike prilikom korištenja njihovih usluga, što se moglo vidjeti iz prethodne tablice, rezultati ne bi trebali biti iznenađujući. Visok postotak učenika i studenata ne zna kakva je brzina interneta u knjižnici što korespondira s podacima iz gore navedene tablice gdje se relativno nizak postotak učenika i studenata u prostorima knjižnice koriste internetom. Mali postotak korisnika koji brzinu interneta ocjenjuje kao brzu i zadovoljavajući postotak korisnika koji brzinu interneta ocjenjuje kao adekvatnu govori o tome da se teška financijska situacija oslikava i uzrokuje loše uvjete, bolje rečeno donekle zadovoljavajuće, što utječe na kvalitetu zadovoljstva obrazovanjem uopće. Zabrinjavajući je podatak da samo trećina studenata smatra kako je brzina interneta u prostorima knjižnice fakulteta adekvatna, jer, s obzirom da su poznati zahtjevi koji se danas stavljaju pred studente, bez interneta, elektroničke građe i praćenja zbivanja u svjetskim razmjerima studenti ne postaju konkurentna obrazovna struktura koja bi trebala donijeti promjene na bolje.

Važan čimbenik kvalitetne opremljenosti knjižnice jest i njezina tehnička opremljenost. Rezultati razmišljanja ispitanika o *tehničkoj opremljenosti njihovih školskih/fakultetskih knjižnica* predstavljaju se u Tablici 3.:

Tablica 3. Ocjena tehničke opremljenosti knjižnice škole/fakulteta

	Dobra	Loša	Vrlo loša	Ne znam
Srednja škola	52,78%	7,36%	3,54%	23,16%
Fakultet	39,91%	19,12%	9,43%	31,54%

Podatci dobiveni u tablici iznad dobar su pokazatelj pozitivne slike učenika i studenata spram knjižnice i knjižničara koji, bez obzira na ne tako dobre uvjete rada, ipak idu u korak s vremenom.

U sljedećem su pitanju ispitanici trebali ocijeniti vlastitu razinu vještina poznavanja rada na računalu i sposobnost traženja informacija. Dobiveni rezultati prikazuju se u tabličnom prikazu kako slijedi:

Tablica 4. *Ocjena vlastite razine vještina*

	Vrlo kvalificiran	Djelomično kvalificiran	Djelomično nekvalificiran	Nekvalificiran	Ne znam
Korištenje osobnog računala	84,30%	14,71%	0,99%	0%	0%
Korištenje softverskih programa (Word, Excel)	51,14%	40,15%	5,48%	0,74%	2,49%
Slanje i primanje e- pošte	50,13%	38,15%	5,73%	2,75%	3,24%
Ispis podataka	70,84%	23,94%	3,24%	1,24%	0,74%
Rješavanje problema računala	11,47%	22,96%	13,96%	42,14%	9,47%
Traženje određenih informacija na internetu	75,06%	22,19%	1,74%	0,27%	0,74%
Korištenje internetskih pretraživača	80,32%	9,47%	2,74%	4,73%	2,74%
Integracija tehnologije u učionici	11,22%	49,64%	13,96%	11,72%	13,46%
Grafički i web dizajn	12,21%	42,14%	33,19%	2,74%	9,72%
Pretraživanje online baze podataka / kataloga	36,43%	28,67%	21,44%	5,73%	7,73%

Iz tablice je vidljiv velik postotak učenika i studenata koji se smatraju vrlo kvalificiranima u korištenju osobnoga računala, korištenju softverskih programa, slanju i primanju e-pošte, uporabi internetskih pretraživača i ispisa podataka. Taj postotak rapidno se smanjuje kod rješavanja problema računala, grafičkoga i web dizajna i pretraživanja online baza podataka, odnosno kataloga. Osnovna razina informatičke pismenosti otvara dodatne mogućnosti knjižnicama i knjižničarima koji svoje korisnike mogu educirati i opismeniti, ne samo informacijski, već i informatički.

Koliko je važan pristup novim tehnologijama u knjižnici škole/fakulteta, bilo je sljedeće pitanje na koje su ispitanici trebali odgovoriti. Dobiveni rezultati se prikazuju u Tablici 5.:

Tablica 5. *Važnost pristupa novim tehnologijama u knjižnici škole/fakulteta*

	Vrlo važan	Važan	Ni važan ni nevažan	Ne važan	Ne znam
Srednja škola	33,82%	39,92%	9,25%	3,35%	10,70%
Fakultet	55,43%	30,21%	6,06%	0%	8,3%

Dobar pokazatelj knjižnici i knjižničarima upravo je ovaj tablični pregled iz kojeg je vidljivo da učenici i studenti prepoznaju obrazovnu ulogu knjižnice i da visok postotak ispitanika prepoznaje važnost implementacije novih tehnologija u knjižničnu djelatnost.

Zanimali su nas stavovi i gledišta ispitanika o poslovanju školskih/fakultetskih knjižnica u budućnosti (3-5 godina). Odgovore ispitanika o povezanosti zastarjelih/ suvremenih tehničkih uvjeta poslovanja knjižnica i promicanja korisničkih tehničkih vještina prikazuje Tablica 6.:

Tablica 6. Stavovi o knjižnici škole/fakulteta u budućnosti

	Važno	Djelomično važno	Djelomično nevažno	Nevažno	Ne znam
Biti u mogućnosti zaposliti osoblje s tehničkim vještinama	51,14%	27,68%	9,47%	0,74%	10,97%
Pružanje postojećem osoblju više tehničke obuke	47,15%	30,67%	12,21%	3,99%	5,98%
Prevladavanje otpora osoblja spram tehnologije	47,38%	35,68%	12,21%	1,99%	2,74%
Poboljšanje vještina osoblja vezano uz digitalizaciju	46,38%	34,18%	6,98%	4,73%	7,73%
Odgovarajuća tehnička podrška za školsku knjižnicu	46,40%	23,69%	7,23%	1,99%	20,69%
Poboljšanje web-stranica knjižnice	48,37%	21,46%	7,73%	3,24%	19,20%
Povećanje broja osobnih računala za korisnike	56,13%	23,44%	12,21%	4,48%	3,74%
Knjižnična oprema sigurna od virusa i drugih problema	53,64%	33,66%	6,48%	4,73%	1,49%
Zamjena zastarjele tehnologije	78,82%	11,22%	5,48%	2,49%	1,99%
Mogućnost bežične tehnologije	77,83%	16,45%	2,99%	1,99%	0,74%
Podizanje korisničkih tehničkih vještina	53,39%	25,68%	10,47%	6,23%	4,23%
Usklađivanje tehnologije i drugih informacijskih izvora	52,14%	30,67%	8,47%	3,24%	5,48%

Iz Tablice 6. također je razvidno da učenici i studenti prepoznaju važnost poboljšanja kvalitete rada knjižnice i knjižničara i da kroz takvo poslovanje vide knjižnicu kao bitan čimbenik obrazovnog procesa kojim bi se i njima olakšala uporaba novih tehnologija i veća dostupnost informacija. Neupitna je, također, činjenica da knjižnica i knjižničar moraju ići u korak s vremenom i uhvatiti se u koštac s digitalizacijom i njezinom implementacijom u odgojno-obrazovni proces. Visok postotak ispitanika prepoznao je važnost zamjene zastarjele tehnologije, povećanje broja osobnih računala za korisnike te poboljšanje web-stranica knjižnice za budućnost, odnosno u digitalnom dobu.

Zaključak

Suvremeno društvo u kojem živimo zahtijeva od knjižničara u odgojno-obrazovnom procesu izniman angažman i odgovornost u razvoju čitalačkih i informacijskih potreba učenika i studenata koji su krajnji korisnici knjižnice. Pred obrazovanjem je zadatak osposobiti svakog učenika i studenta da se zna nositi s naglim porastom informacija, da ih može kritički odabrati i vrjednovati. Oblikovanje načina učenja uz pomoć suvremene tehnologije mijenja i paradigmu učenja, a u toj novoj paradigmi konkretne vještine uključuju i pretraživanje interneta, korištenje multimedije i komuniciranje putem mreže. Zahvaljujući istraživanju korisnika, u mogućnosti smo saznati koji su motivi dolaska u knjižnicu učenika i studenata, kako oni percipiraju knjižnicu, na kojoj je razini njihova informatička i

informatijska pismenost i koji su njihovi stavovi o poboljšanjima vezanim uz poslovanje knjižnica u budućnosti.

Istraživanjem se došlo do zanimljivih podataka i spoznaja kao što je činjenica da učenici i studenti i dalje percipiraju knjižnicu kao važno obrazovno središte, s naglaskom da su motivi njihovog dolaska još uvijek najčešće posudba knjiga i dodatne stručne literature. No, iako trend korištenja interneta u knjižnici nije osobito visok, učenici i studenti uočavaju potrebu za digitalizacijom građe i pristupu novim tehnologijama. Također, visok je postotak onih koji imaju osnovnu razinu informatičke pismenosti, no važna je činjenica i da je velik broj onih koji nisu vješti u služenju informatijskom tehnologijom u vidu pretraživanja online baza podataka i kataloga što predstavlja izazov za knjižnice i informacijske stručnjake pa je na njima i velika odgovornost. Ispitanici su nadasve prepoznali i važnost poboljšanja kvalitete rada knjižnice i knjižničara u budućnosti jer postojanje nove tehnologije u knjižnici (kao podrške uslugama temeljenim na postojećim knjižničnim fondovima) vide kao važan čimbenik obrazovnoga procesa koji bi i njima osigurao veću dostupnost informacija.

Moglo bi se zaključno reći sljedeće:

- kako bi poboljšale svoj položaj u društvu, knjižnice se trebaju usmjeriti na one vidove interneta koje im mogu pomoći proširiti njihove utjecaje i kvalitetu u ulozi središnjeg mjesta istraživanja i učenja
- upotreba računala u knjižnicama trebala bi biti svakodnevna praksa, s kojom se povećava broj aktivnosti i dužnosti samih knjižničara
- kako bi sačuvala svoje mjesto i ulogu u odgojno - obrazovnom procesu, knjižnica treba i mora biti i mjesto smanjivanja digitalnog i informacijskog jaza
- najbolji put je ponuditi svojim korisnicima, u prvom redu, kvalitetne knjižnične usluge kroz pristup svim zbirkama uz pomoć računala s pristupom internetu, raznolikom softveru i bazama podataka
- učenicima i studentima kao korisnicima potrebna je kontinuirana pomoć u učenju u vremenu stalnog prilagođavanja novonastalim uvjetima i zahtjevima digitalnoga doba.

Literatura

- Aparac Jelušić, T. *Obrazovanje na daljinu i podrška knjižnica*. // Edupoint, studeni 2004. [citirano: 2013-12-08]. Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/29/clanci/1.html>
- Galic, S. *Školska knjižnica u nacionalnom okvirnom kurikulumu – predstavljanje programa knjižnično – informacijskog obrazovanja učenika u školskoj knjižnici osnovne i srednje škole*. // Zbornik radova XVII. proljetne škole školskih knjižničara Republike Hrvatske. Zadar: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2009. str. 35-48.
- Hasenay, S.; Šušak, M.; Mokriš, S. *E-edukacija korisnika u visokoškolskim knjižnicama*. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 56, 1/2(2013), 223-233.
- Kompetencije informacijskih stručnjaka 21. stoljeća*: prerađeno izdanje, lipanj 2003. [citirano: 2014-01-20]. Dostupno na: <http://www.nsk.hr/cuk/dokument/SLA%20kompetencije.pdf>

- Lasić-Lazić, J.; Špiranec, S.; Banek Zorica, M. *Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjavanju*. // *Medijska istraživanja*, vol. 18, No. 1, lipanj 2012. [citirano: 2014-01-06]. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=127116
- Mi, J.; Nesta, F. *Marketing library services to the net generation*. // *Library Management* 27, 6/7(2006), 415.
- Škorić, L.; Šember, M.; Markulin, H.; Petrak, J. *Informacijska pismenost u nastavnom programu diplomskog studija Medicinskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*. // *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 55, 3/4(2012), 17-28.
- Vrana, R. *Vidovi organizacije digitalizacije građe u knjižnicama visokoškolskih ustanova Sveučilišta u Zagrebu*. // *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 55, 2(2012), 41-64.
- Vrana, R.; Kovačević, J. *Položaj knjižnice u umreženom društvu*. // *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 53, 3/4(2010), 25-41.
- Zubac, A.; Tominac, A. *Digitalna knjižnica kao podrška sveučilišnoj nastavi i istraživačkom radu na daljinu: Elektronički izvori za elektroničko učenje na hrvatskim sveučilištima*. // *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 55, 2(2012), 65-82.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Ivana Brkić Klimpak

Mr. Melida Župljanin
International University in Novi Pazar
Novi Pazar, Srbija
meli_haki@hotmail.com

Mr. Edita Klimenta
Primary School „Stefan Nemanja“, Novi Pazar
Novi Pazar, Srbija
edita.klimenta@live.com

SPECIFIČNE ULOGE MEDIJA U PROCESU RAZVOJA KLJUČNIH KOMPETENCIJA KOJE JE NUŽNO TRETIRATI KROZ ISHODE UČENJA

Sažetak

Vaspitanje i obrazovanje je složen, trajan i univerzalan proces u kojem je učenik (dete) jedan od učesnika tog procesa. Obrazovanjem kao organizovanim procesom, učenik stiče opšta i stručna znanja, istraživačke veštine, razvija sposobnosti definisanja problema i puteva njihovog rešavanja, veštine, uključujući i transfer informacija i evaluacija istih, navika i stavova (kompetencije). Transfer informacija putem medija, od onih temeljnih informacijsko-komunikacijskih, do onih nestruktuiranih sa društvenih mreža predmet su rasprava i polemika od kojih su one koji neposredno utiču na razvoj mladih, posebno zanimljive. Ovaj rad će tretirati uticaj medija na dečija prava u smislu zaštite dece od nasrtaja negativnih uticaja na tok vaspitno-obrazovne stvarnosti. Ali i onih pozitivnih tokova koji unapređuju vaspitno obrazovnu komunikaciju i olakšavaju transfer znanja onima kojima je ono neopodno. Konačno, svet treba medije, mladi su u društvenim mrežama postali aktivni učesnici masovnih informacijsko-komunikacijskih procesa, posebno onih u obrazovanju kao jednom od posebno važnih faktora u izgradnji i razvoju društva pa je veoma važno njegovo prilagođavanje promenama koje donosi informacijsko doba.

Ključne reči: vaspitanje, obrazovanje, ulogamedija u obrazovnju, masovni mediji, Internet, informacijsko doba

THE SPECIFIC ROLE OF MEDIA IN THE DEVELOPMENT OF MULTI-FUNCTIONAL KNOWLEDGE, SKILLS, ATTITUDES AND APTITUDES (KEY COMPETENCIES), WHICH ARE NECESSARY TO BE TREATED THROUGH LEARNING OUTCOMES

Abstract

Education and learning is a complex, enduring and universal process where the student (child) is one of the participants. Through education, as an organized process, the student acquires general and professional knowledge, research skills, he or she develops the ability to define and solve problems. He or she also develops skills, including the evaluation and transfer of information, habits and attitudes (competencies). The information transfer through media, from those basic ICT, to those unstructured data from social networks, is the subject of debate and polemics, where those that directly affect the development of young people are particularly interesting. This paper will address the impact of media on children's rights in order to protect them from the attacks of negative impact on the course of educational reality; as well as the impact on those positive trends that enhance general educational communication and facilitate the knowledge transfer to those who need it urgently. Finally, the world needs media. Young people became active participants communicating through social networks, especially those in education, as one of very important factors in a society development, so its adaptation to the changes brought by the ICT era is very important.

Key words: education, the role of media in education, the mass media, the Internet, the ICT era

UVOD

Mediji su svojom prisutnošću, postali sastavni deo naših života. Pojmom mas-medija danas se uglavnom označavaju: novine, radio, televizija i Internet. Za razliku od knjige i drugih individualnih izvora informacija, mas-mediji su masovni-javni komunikatori. Oni igraju značajnu ulogu u savremenom društvu. Masovni mediji se često povezuju samo sa zabavom, pa se kao takvi smatraju u priličnoj meri marginalnim u životu većine ljudi. Masovni mediji su danas paralelni sistemi vaspitanja i obrazovanja koji deluju u školskom sistemu i van njega. Intelektualni razvoj mladih je pod jakim uticajem medija, ali moramo priznati da je to samo jedan između ostalih faktora intelektualnog vaspitanja.

ULOGA MEDIJA U VASPITANJU I OBRAZOVANJU

Pod obrazovanjem posredstvom medija treba podrazumevati studiranje, podučavanje i vaspitanje uz pomoć modernih sredstava komunikacije i izražavanja, koja postaju sastavni deo specifičnog i autonomnog područja procesa saznanja u pedagoškoj teoriji i praksi. (Cvetković prema Gornje 1998.)

Kada se razmatra delovanje mas-medija, nije dovoljno da se govori samo o emisijama, časopisima i listovima koji su namenjeni porodici i porodičnom životu, podizanju i vaspitanju dece, već se mora govoriti o drugim emisijama i vrstama štampe. Često medije nazivaju i četvrtom silom. Opšte je poznato da mediji utiču na društvo, kao i to da društvo utiče na uobličavanje medija.

Čovekova potreba za što većim brojem informacija dovodi ga u situaciju da poseže za medijskim sadržajima najpre s televizije, radija, štampe, a u poslednje vreme sve više Interneta, pa polako postaje svestan svoje zavisnosti o medijskom informisanju i verovanju u njihovu tačnost. U ovom radu ćemo se posvetiti više uticaju televizije i Interneta kao medija koji imaju vodeću ulogu u odnosu na druge medije.

UTICAJ TELEVIZIJE

Savremeno dete usvaja veliki broj informacija iz mas-medija, a posebno od televizije; budući nezaobilazna u svim sferama života, televizija usmerava vaspitanje i obrazovanje deteta. Njeni efekti su sledeći:

- znanje i razumevanje
- stavovi i vrednosni sistemi
- izmene u ponašanju.

Gidens navodi da su: "... vršena brojna istraživanja u pokušaju da se proceni stepen uticaja televizije na ljude. Najveći broj takvih studija odnosio se na decu, što je potpuno prirodno ako se ima u vidu vreme koje ona provedu pred ekranom posledice koje to može imati po njihovu socijalizaciju." (Gidens, 2003:460)

Da li je televizija loša učiteljica ili prozor u svet? Brojna istraživanja potvrđuju da može biti i jedno i drugo u zavisnosti od toga kako i koliko se koristi.

Pedagozi su saglasni oko stava da deca najlakše uče ono što vide, tj. ono što je dostupno njihovom iskustvu.

Televizija je postala središte svakog doma, centar porodičnog života. Ona uživa veliku popularnost kod dece. Često ima funkciju „dadjilje“, jer ispraća i dočekuje decu iz vrtića i škole. Televizijski program okupira dečju pažnju, a samim tim dozvoljava roditeljima da se bave nekim drugim poslovima.

Škola u poređenju sa medijima, a posebno sa televizijom, sve više gubi na aktuelnosti. Deci osnovnoškolskog uzrasta postaju nezanimljiva monološka nastavnička predavanja, a televizija im, svojim očiglednim sredstvima – slikom, koja podržava i dopunjuje reč – nudi lakoću spontanog usvajanja znanja.

Evo nekoliko negativnih posledica dugotrajnog boravka deteta ispred televizora. Sve ove posledice su individualne i manifestuju se na različite načine:

- Smanjena samokontrola
- Razdražljivost
- Smanjena aktivnost
- Površno opažanje
- Emocionalna praznina

Roditelji mogu da pretvore televizor u svog pomoćnika u vaspitanju i obrazovanju deteta, ali je neophodno da se pri tome pridržavaju nekih pravila:

- Roditelji moraju veoma jasno da ograniče vreme gledanja televizije. Osim toga, emocionalno osetljivo dete ne treba da gleda televiziju pre spavanja.
- Nije dobro da dete bude pasivan posmatrač. Roditelji treba da komentarišu ono što gledaju i da se dete trudi da prepozna junake, životinje ...

O savremenim masovnim medijima treba razmišljati na način “**koji unapređuje čovekov život**”, koji mogu biti čovekovi saveznici i prijatelji. Poznato je da slika na ekranu može stvoriti iluziju realnosti, veliku neposrednost, blizinu i uzbuđujuće kontakte. Neposrednost je jedna od bitnih karakteristika televizije. Tu leži njen emocionalni, obrazovni a naročito didaktički potencijal.

UTICAJ INTERNETA

Globalno informatičko društvo razvija se neverovatnom brzinom. Sve je veća uloga i važnost informacionih i komunikacionih tehnologija u ljudskom društvu i to je nesumnjivo jedna od najbintijih karakteristika današnjeg sveta. Moderni svet prolazi kroz temeljni preobražaj i može se reći da informaciono društvo 21-og veka, sve više zamenjuje industrijsko društvo 20-og veka.

Broj korisnika Interneta širom sveta je u stalnom porastu. Internet nudi nove uzbuđljive mogućnosti, ali se pojedini analitičari pribojavaju da će njegovo širenje dovesti do slabljenja kontakta među ljudima i povećanju izolacije i anonimnosti. Deci ne treba dozvoliti da

provode puno vremena na Internetu jer je to vrlo opasno za njih, a i to malo vremena treba da budu nadgledani.

U mnogim školama deca se rano upoznaju sa računarom u nameri da se zadovolji dečja znatiželja, dok su druge škole proterale kompjutere iz svog okruženja i omogućile deci sticanje bogatog duhovnog iskustva. Sve smo više svedoci da je kompjuter “prikovao” za stolicu decu, a i odrasle, “paralizovao” sve ostale osećaje, sveo detetov (ljudski) duh na šemu pitanja i odgovora u okviru programa.

Ogromna količina vremena provedenog ispred računara sprečava čoveka da razmišlja, da posvećuje pažnju drugima, za razgovor, i da to vreme treba ograničiti. Kompjuter može da bude dobar sluga ako mi gospodarimo njim, a veoma opasan ako on gospodari i upravlja nama.

Internet nam nudi zanimljivosti, zadovoljava naše potrebe, opušta nas, naše svakodnevne situacije i probleme pokazuje iz drugačijeg stanovišta.

Nama sve to odgovara jer, za razliku od televizije koja radi ono što ona želi, računar zajedno sa Internetom radi ono što mi sami želimo i što nas u tom trenutku zadovoljava, zanima i veseli. Kada dete većinu ili pak svo svoje slobodno vreme počne provoditi za računarom, sve manje i manje se kreće, zapostavlja igru sa ostalim vršnjacima koja je glavni oblik učenja, a često zaboravlja sopstvene školske obaveze, možemo reći da Internet negativno utiče na decu. (Brkić, Đurovski i Đorđević, 2011.)

Vreme koje provode učenici na računaru svodi se na igranje igrica 41,9 %. Dečaci više igraju igrice od devojčica oko 58 %, a devojčice 25,5 %. Broj učenika koji surfuju po internet ke oko 64 %, i u tome prednjače devojčice, što je slučaj i sa Fejsbukom koji koristi 41% učenika. (Skenderija, 2014.)

Široka primena računara uvek iznova postavlja pitanje obrazovanja njihovih korisnika, pogotovu što korišćenje računara postaje bitan faktor, šta više preduslov efikasnog bavljenja bilo kojom delatnošću.

Psihološka istraživanja pokazuju da je za razvoj deteta u izgradnju njegove ličnosti od velikog značaja uticaj sredine, koji se ispoljava kroz niz socioloških kategorija, kao što su: socijalni položaj i materijalno stanje, roditelji, rođaci, vršnjaci, škola, mediji, popularne ličnosti iz sveta filma, muzike, mode...

Kompjuteri sve više postaju obavezni deo svakodnevice, pa su i deca izložena njima od najranijeg uzrasta.

Istraživanja pokazuju da je konstantan porast broja dece koja veliki deo slobodnog vremena provode za računarom.

Različita istraživanja su pokazala da korišćenje kompjutera na ranom uzrastu ima pozitivne ali i negativne uticaje na decu. Prema istraživanjima rađenim u USA, 72% dece predškolskog uzrasta koristi kompjuter, oko 30 % čini to svakodnevno u trajanju od prosečno sat vremena, dok 40 % dece sa kompjuterom se upoznaje već u uzrastu oko tri godine i smatra se da se ovaj procenat povećava iz godine u godinu. (www.roditelj.org/2014/.../sakoliko-godina-za-kompjuter)

Deca na predškolskom uzrastu uglavnom na svom računaru igraju igrice. Otuda i polemika o pozitivnim i negativnim uticajima istih. Pozitivan uticaj imaju edukativne igrice, igrice koje su prilagođene uzrastu deteta. (Dmitrić, Janković, 2011: 284)

Stručnjaci tvrde da edukativne igrice nude velike izvore informacija, učenje kroz igru, naučeno se duže pamti i da takav način učenja oslobađa decu od napetosti.

Sa druge strane, psiholozi upozoravaju da oponašanje likova iz kompjuterskih igrica sa nasilnim

sadržajem dovodi do povećane agresivnosti dece. Takođe i da deca prva iskustva stiču iz video-igrice te da se zbog toga bolje snalaze u virtuelnom svetu, nesvesna realnosti koja ih okružuje. Pedijatri upozoravaju na porast dece sa deformitetima kičme, oštećenjem vida, smanjenje kondicije i drugih zdravstvenih problema nastalih usled prekomernog sedenja za računaru. (Dmitrić, Janković, 2011: 284)

Mišljenja su podeljenja, vode se debate, a za to vreme deca se igraju sa svojom omiljenom igračkom- kompjuterom. Kada bi učenici vreme i koncentraciju koju koriste za računaru u istoj meri koristili za učenje, skoro svi bi bili odlični đaci. Ako dete nauči korisno da koristi kompjuter onda je to idealno, u suprotnom se ide u krajnost. Naravno, za to su zaduženi roditelji koji trebaju nadgledati decu, a i sami biti "kompjuterski pismeni", kako bi mogli obavljati valjan nadzor.

U poslednjih nekoliko godina Internet je postao jedan od načina učenja i nastave na daljinu. Digitalna pismenost je neophodna za život u savremenom svetu. Veoma je bitno da savremeno obrazovanje uhvati korak sa dečjom radoznalošću. Postavlja se i pitanje medijske pismenosti dece i mladih, koji su masovni korisnici Interneta. Ako se ima u vidu da među korisnicima Interneta dominiraju osobe uzrasta od 15 do 25 godina onda ne čudi masovno korišćenje Interneta kao medija za komunikaciju i upoznavanje sa osobama najrazličitijih interesovanja što je korisnicima u tom dobu veoma bitno. Internet je zabavan i dinamičan medij, mladima pruža privid anonimnosti, a to im je u ovom dobu jako bitno.

Ono čemu treba posvetiti pažnju, jesu opasnosti koje vrebaju sa ovog medija. Zloupotreba i krađa identiteta, zlostavljanje virtuelnim putem, razne vrste pljački, nasilja kao i mnoge druge vrste kažnjivih radnji, sve su više u porastu ovim putem. Zbog svega navedenog, počela su se osnivati društva za zaštitu "oštećenih" virtuelnim putem, a od ove godine 14. februara počeo se obeležavati Dan bezbednosti na internetu. Kao i za sve što je predviđeno ili napavljeno da

koristi čoveku kako bi mu olakšalo, te ima svoje prednosti i nedostatke, tako se je sa ovim medijem, koji uveliko gospodari čovekom, posebno ako se ne koristi na pravi način.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Na osnovnu svega izrečenog, jasno se zaključuje da mediji imaju ogroman uticaj na poimanje stvarnosti i istine. Za decu mlađeg osnovnoškolskog uzrasta škola je jedna vrsta knjige, dok je život van školskih okvira uživanje u medijskoj produkciji. Mediji ne utiču samo na oblik naše kulture, zapravo oni su naša kultura. S' obzirom da su nam informacije danas sve više dostupne i da su na klik od nas, tako više vladamo i osposobljavamo se za rad na računaru i pratimo ubrzani razvoj tehnike i tehnologije, kako bismo bili u toku svih dešavanja. Internet je postao sastavni deo našeg života, tako da svaku njegovu pogodnost koristimo u bilo kojoj prilici. Nove tehnologije nam čine život lepšim i lagodnijim, prisutne su u svakoj porodičnoj zajednici. Pravilno korišćeni, ovi mediji dovode do razvoja kreativnosti kod dece i mladih, uče na dinamičniji i očigledniji način, angažuje se više čula, razvija logičko mišljenje, podstiče radoznalost. Da bi korišćenje ovih medija bilo usmereno na razvoj pravih sposobnosti, veoma je bitno da roditelji, vaspitači i nastavnici budu "obučeni" mnogo više od dece i mladih, kako bi njihov razvoj tekao u pravom smeru. Trebamo razmišljati u tom smeru da mediji postoje kako bi nas informisali, zabavili, socijalizovali i da samo pozitivne njihove strane koristimo.

LITERATURA

- Brkić, Đurovski i Đorđević, **Mladi i mas-mediji - kako mladi dobijaju i procenjuju propagandne poruke**, *Socijalna misao*, 18 (3), 93-104. 2011.
- Bulatović, Lj., Bulatović, G. i Arsenijević, O., **Medijska pismenost-osnova učenja u vremenu digitalnih tehnologija**, članak - 6. Međunarodni Simpozijum, Tehnički fakultet Čačak, 3-5. jun 2011.
- Cvetković, M., **Komparativno istraživanje interneta u odnosu na štampu i televiziju u procesu obrazovanja**, master rad, Niš, 2013.
- Dmitrić, Lj. i Janković, M., **Igramo se –učimo**, članak- 6. Međunarodni Simpozijum, Tehnički fakultet Čačak, 3-5. jun 2011.
- Gidens, E., **Sociologija**, Ekonomski fakultet, Beograd, 2003.
- Skenderija, J.Ž., **Zavisnici od računara**, članak u Večernjim novostima, 2014.
- www.roditelj.org/2014/.../sakoliko-godina-za-kompjuter.

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: koautori

MA Džana Rahimić-Bužo

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Sarajevo, BiH

dzana.buzo@hotmail.com

FILOZOFSKO OBRAZOVANJE I EVROPSKI IDENTITET

Sažetak

Proces obrazovanja i proces građenja identiteta događaju se kroz filozofsko obrazovanje i evropski identitet. Filozofsko obrazovanje kao proces usvajanja novih znanja i težnja za znanjem, događa se na prostoru evropskog identiteta kojim je definiran proces i način obrazovanja. U tom smislu filozofsko obrazovanje prepoznaje se kao temelj identiteta u evropskom identitetu. Obrazovni diskurs uvijek je nerazdvoivo vezan za filozofski diskurs, kao što je i filozofski diskurs nerazdvoivo vezan za izgradnju i prepoznatljivost identita. To što jeste obrazovna problematika jeste dio filozofskih učenja još od vremena antičke filozofije (što se danas potvrđuje kroz univerzitetsko izučavanje Platonovih i Aristotelovih, djela kako na filozofskim, tako i na pedagoškim fakultetima). Nemoguće je govoriti o obrazovanju, a ne govoriti o filozofskom obrazovanju, nemoguće je govoriti o obrazovnom identitetu, a ne govoriti i o filozofskim temeljima identiteta u evropskom identitetu. U radu ćemo obuhvatiti sljedeća težišta filozofsko obrazovanje, i evropski identitet. Očekivani doprinos se odnosi na rezultate koji se mogu koristiti u načnom i stručnom usavršavanju u pogledu svakog mogućeg pokazivanja načina učenja i upravljanja istih.

Ključne riječi: filozofija, obrazovanje, identitet, evropski identitet

PHILOSOPHY AND EDUCATION, EUROPEAN IDENTITY

Abstract

The educational process and the process of identity construction occur through philosophical education and European identity. Philosophical education as a process of acquiring new knowledge and the pursuit of knowledge, happens in the area of European identity, which is defined by the process and method of education. In this sense, philosophical education is recognized as the foundation of the identity of European identity. Educational discourse has been inseparably related to the philosophy discourse such as philosophy is inseparably related to the construction and recognition of identity. The fact that is the educational issue a part of the philosophical teachings since the time of ancient philosophy (which is confirmed through the university study of Plato and Aristotle, and studies about them on philosophical and pedagogical faculties). It is impossible to talk about education, and don't speak about philosophical education, also, it is impossible to talk about the educational identity, and don't speak about philosophical foundations of identity in European identity. The paper will comprise areas: philosophical education and European identity. Expected contribution id related to the results that can be used in a professional development with regard to any possible indication modes of learning and the management thereof.

Key words: Philosophy, education, identity, European identity

UVODNA RAZMATRANJA

Život, obrazovanje i svijet jesu mjeta gradnje identiteta i temeljni filozofski termini kroz koje je gradnju identiteta moguće razumjeti. Izvorno značenje filozofije (ljubav prema mudrosti) usmjerava nas u potragu za znanjem što prvenstveno znači upoznavanje sebe i svijeta u kojem živimo. O ljudskoj težnji ka znanju govori Aristotel u svom najznačajnijem djelu *Metafizika* i to prvom rečenicom (*Svi ljudi teže znanju po naravi*), dok o spoznaji i

razumijevanju svijeta koji nas okružuje i u kojem jesmo govori najznačajniji filozof XX stoljeća Martin Heidegger. Filozofska učenja i istraživanja svakako nisu samo razmišljanje o sakupljenim činjenicama već su spoznaja iz koje proizilazi svako svjesno djelovanje, pa je tako i filozofsko obrazovanje nužno za izgradnju onoga što se imenuje identitetom. S toga je jasno da se ni u kojem slučaju ne može govoriti o obrazovanju, znanju, spoznavanju a da se ne govori o filozofskom obrazovanju. Upoznavanje sebe, princip o kojem govori prvenstveno Sokratesova filozofija, jeste upoznavanje i razvijanje onoga što je u nama najbolje, naših sposobnosti i moralnih vrijednosti, kao i postizanje dobrog i sretnog života u realnom svijetu. Upravo tu se prepoznaje primarna uloga obrazovanja koja svakako nije samo puko gomilanje informacija nego prvenstveno podučavanje čovjeka da samostalno izražava svoje sposobnosti. Dakle, ono što filozofsko obrazovanje čovjeku omogućuje jeste otkrivanje značenja života i ostvarenje sklada sa drugim ljudima u svijetu života. Zbog toga nam je danas neophodna filozofija i filozofsko obrazovanje.

ZNAČAJ FILOZOFSKOG OBRAZOVANJA ZA EVROPSKI IDENTITET

Obrazovna problematika od vremena Platona bila je i jeste dio mnogih filozofskih učenja. Obrazovni diskurs uvijek je dio filozofskog diskursa. Filozofsko promišljanje fenomena obrazovanja vodi promišljanju temeljnih pojmova vezanih za obrazovanje čiji je predmet dostizanje istinskog znanja. Ljudskom mišljenju to postaje poznato Platonovom formulacijom čovjeloze mogućnosti dostizanja znanja i istine koje je postavljeno u ideji dobra, *Ideju dobra, dakle, treba da shvatiš kao nešto što predmetima koji se mogu saznati daje istinu i što duši koja saznaje daje sposobnost saznavanja. Shvati je kao uzrok našeg znanja i kao uzrok istine koju saznajemo umom*.¹ Čovjek takvom znanju i takvom postizanju konstantno mora težiti, a to je jedanako današnjoj formulaciji cjeloživotnog učenja. Platonovo i Sokratovo učenje i postizivost znanja nije ništa drugo do cjeloživotni poduhvat i učenje. Od Aristotela znamo da svi ljudi po prirodi teže znanju, „*Svi ljudi teže znanju po naravi i znak je tome ljubav prema sjetilima, jer i mimo koristi ona se vole sama za sebe, a najviše od svih osjetilo vida*“,² a čovjek svjestan svog neznanja na vječnom je putu sticanja znanja i onaj koji mudrosti teži kao što je to bio Sokrat. U staroj Grčkoj dešavalo se odgovorno vaspitanje i obrazovanje, jer je za vaspitno kvarenje omladine zakonom bila određena smrtna kazna.

Platonova filozofija, razumljena kao filozofija koja nastoji da misli život čovjeka u polisu (državi) otkriva osnovnu namjeru, ukazuje na put (methodos) čovjekovog obrazovanja ali i na put kojim treba da se kreće sama teorija (theoria). S toga Platon u *Džavi* govori o tri staleža naroda koji u državi žive a pripadnost određenom staležu određena je na osnovu obrazovnja, odnosno znanja i sposobnosti da radi ono što svako najbolje zna da radi, a filozofe je nazvao vladarima „*Zato mislim da će se priroda koju smo pripisali filozofu morati razviti i dostići svaku vrlinu, samo ako dobije prikladno obrazovanje*“.³

Praktično primjenjena filozofija je istinsko vaspitanje, to jeste težnja ka mudrosti što predstavlja znanje. Vođenje takvog života postigao je Sokrat koji je svojim principima ostao

¹ Platon, *Država*, BIGZ, Beograd, 1983., str. 201.

² Aristotel, *Metafizika*, SNL, Zagreb, 1985., str. 1.

³ Platon, *Država*, str. 183.

vjeran do samoga kraja života. Takvo obrazovanje jeste shvatanje da je svako saznanje istovremeno i samosaznanje pa je onda ka tome usmjerena težnja i učenika i učitelja. Do saznanja, koje je istovremeno i samosaznanje, dolazi se metodom dijaloga, u neposrednoj komunikaciji učenika i učitelja. Ovdje se nameće referiranje na evropski sistem obrazovanja koji u jednom segmentu zahtjeva napredovanje u komunikaciji. Upravo je dakle, segment komunikacije ono što zahtijeva evropski sistem obrazovanja u realizaciji Bolonjskog procesa.

U procesu vaspitanja čovjek uvijek dolazi do određenih znanja. Taj proces traje cijeli život. Ono što je za Sokrata filozofija jeste način života u kojem se uvijek teži sticanju novih znanja i težnja ka saznanju sebe, za evropski sistem obrazovanja to je cjeloživotno učenje.

Obrazovanje je jedno od ključnih društvenih segmenata neophodno za cjelovito realizovanje čovjekovih duhovnih mogućnosti. Obrazovanje kao jedan od fenomena ljudskog opstanka ne smije tokom vremena izgubiti svoj značaj koji se prepoznaje u znanju.

Svaki temeljni preobražaj društva svoj početak ima u reformi sistema obrazovanja, kao što je slučaj i sa evropskim sistemom obrazovanja uvođenjem Bolonjskog procesa. Slabljenju identiteta i propadanju društva vodi narušavanje sistema obrazovanja, dok će pristupanje pozitivnim reformama u sistemu obrazovanja voditi u stabilizaciju društva.

Pozitivne reforme obrazovnog sistema zahtijevaju zalaganje i uzimanje aktivnog učešća u tom procesu (kao što je to, na primjer, učinio Hegel 1818 godine kada je iz Hajdelberga prešao u Berlin da uzme aktivno učešće u reformi obrazovnog sistema tadašnje Pruske.)

U svim društvenim zajednicama obrazovanje ima važnu ulogu, pa s toga nije i ne može ostati van misaonih interesa teoretičara raznih profila. Reformama evropski sistem obrazovanja radi na poboljšanju kvaliteta obrazovanja i na tom putu pridružuju mu se mnoge zemlje članice. Kriza u sistemu obrazovanja, zbog koje su reforme i potrebne, izraz je duhovne krize situacije jednog vremena.

Teškoće u sistemu obrazovanja razlog su pokretanja mnogih reformi što zapravo predstavlja i preispitivanje cjelokupnog sistema vrijednosti savremene naučno-tehničke civilizacije, a ne samo vrijednosti u obrazovanju. Naučno-tehnička civilizacija brzinom napretka zašla je u sferu u kojoj se nadala da će nadomještanje manjka znanja viškom tehničkih dostignuća biti obezbjeđeno.

Tematizirajući fenomen obrazovanja zapravo se pristupa putevima pristupa znanju. Obrazovanje i njegovo mjesto u društvu određuje ljudski opstanak (s obzirom na napredak društva kroz vrijeme) i razvoj društva, a pri tome se pod obrazovanjem misli jednako znanje neke zanatske vještine i usvajanje znanja na univerzitetskom prostoru.

U vremenu različitom od onoga prije nekoliko decenija neophodno se nameće i novi pristup u razumijevanju svih društvenih fenomena, pa tako i fenomena obrazovanja. Ono što u ovom razumijevanju treba ostati isto jeste ono što fenomen obrazovanja određuje, a to je znanje kao

krajnji cilj obrazovanja. U tom razumijevanju nikako se ne smije doći do mišljenja koje će potvrditi da znanje više nije neophodno i da je prodaja usluga put izlaska iz krize društva i poteškoća u obrazovanju. Takvim određenjem gubi se obrazovanje i njegov jedini smisao, a to je znanje.

U zdravom sistemu sticanje i posjedovanje znanja uvijek su u prvom planu i druge vrijednosti ne mogu ga potisnuti u prvi plan. Dobar sistem je samo onaj sistem koji posjeduje znanje dok je dobra reforma obrazovanja samo ona reforma koja vodi sticanju i usvajanju znanja.

Vrijeme i društvo koji nemaju zakon koji štiti obrazovanje, u kojem zakonski nije regulisano strogo kažnjavanje onih koji narušavaju obrazovni sistem kao i vrijeme koje dopušta da druge vrijednosti znanje potiskuju u drugi plan ne može se nazvati vremenom zdravog i uspješnog društva.

Stoljeće 21 svodi društvo na skup nekomunikativnih jedinki, a paralelno s tim evropski sistem obrazovanja trudi se u prvi plan postaviti mobilnost onih koji uče i usavršavaju se, odnosno u prvi plan staviti komunikaciju, što prepoznaju kao temelj napredovanja u sistemu obrazovanj , odnosno predstavljaju razmjenu studenata kao neopodan segment komunikacije.

U procesu obrazovanja ono što u čovjeku treba obrazovati jeste njegov duh, pa je sistem i proces obrazovanja zapravo obrazovanje duha. Čovjek svoj duh obrazuje učenjem vrlina i usvajanjem novih znanja i na taj način istovremeno spoznaje sebe.

Pitanje metode obrazovanja, odnosno put kojim treba ići u realizaciji cilja obrazovanja, nije nevažan u odnosu na pitanje samog obrazovanja. Ali pitanje metode promjenljiva je stvar u obrazovanju te svako vrijeme kreira svoje metode, dok cilj obrazovanja ostaje konstantan i u svakom vremenu prepoznaje se kao znanje. Ukoliko se zna cilj kojem se ide to će uveliko pomoći i u određenju same metode koja se koristi.

Obrazovanje jeste sredstvo regulisanja odnosa u društvu. Obrazovanje podrazumijeva formiranje, oblikovanje i napredovanje duha ka znanju. Suština duha ogleda se u njegovoj slobodi koja se ogleda u čovjekovom uzdizanju nad prirodnim determinizmom.

Obrazovanje uvijek moramo shvatati kao proces određen iz perspektive cilja tog procesa. Novi sistem obrazovanja, za zemlje potpisnice, dolazi iz Bolonje, grada u koje je nastao jedan od prvih univerziteta u Evropi. Sastanak u Bolonji rezultirao je Bolonjskom deklaracijom s ciljem da se ujednači obrazovanje u Evropi što bi trebalo osigurati priznavanje diploma i olakšati kretanje studenata po Evropi tokom studija što treba studiranje učiniti efikasnijim. (Ono što treba sačuvati u svim, pa tako i u bolonjskoj reformi, obrazovanja jeste da ideja obrazovanja zadrži princip obrazovanja.)

U posljednja dva stoljeća ovo je vladavina trećeg modela obrazovanja, a ta tri modela ogledala su se u tri modela univerziteta;

1. Prvi model je Kantov i počivao je na ideji razuma,

2. Drugi model je Humboltov i počivao je na ideji duha koji se manifestira u kulturi jednog naroda i
3. Treći model je savremeni model čija paradigma je kvalitet odnosno zahtjev za dostizanjem izvrsnosti.

U evropskom sistemu obrazovanja fakulteti se pohađaju po bolonjskim principima i pravilima. Ono o čemu se na prvom mjestu u bolonjskoj deklaraciji govori jeste dužina studija, mobilnost studenata i nastavnika, priznavanje diploma i značenje stečenih zvanja. U svemu tome važno je sačuvati element znanja, odnosno to što je jedino važno ne izgubiti u procesu obrazovanja.

Svako visoko obrazovanje koje nije praćeno intenzivnim procesom saradnje, mobilnosti nastavnika i studenata, odnosno obrazovanje koje ostaje na lokalnoj mjeri ostaje osiromašeno i daleko od evropskog prostora visokog obrazovanja. Ovdje se nameće pitanje da li takav proces obrazovanja, pored toga što ostaje izvan prostora evropskog obrazovanja, ostaje daleko i od znanja?

Proces reforme visokog obrazovanja u Evropi traje od sredine 90-tih godina a značajan je zbog toga što predviđa formiranje evropske zone visokog obrazovanja u kojem će sistemi visokog obrazovanja u različitim evropskim državama biti međusobno kompatibilni.

Kroz civilizaciju metode obrazovanja mijenjale su se i napredovale što je danas dovelo do postavljanje metode na prvo mjesto, na kojem uvijek treba biti rezultat sprovođenja bilo koje metode to jeste dolazak do znanja, a sve to može dovesti do gubitka obrazovanja i njegovog cilja. U naučno-tehničkoj civilizaciji ono što se očekuje jeste pojavljivanje nove metode koja osigurava ubrzan dolazak do znanja.sve to govori o korištenju mnogih metoda ali ne i o putu metode, jer se u tom korištenju sve više naglasak stavlja na metode a sve manje na samo znanje. Ono ključno što u ovoj civilizaciji treba biti spoznato jeste poznavanje korištenih metoda u procesu sticanja znanja te težnja ka samom znanju radi znanja samoga, a ne težnja otkrivanja i gomilanja samo novih i drugačijih metoda i postavljanje improvizacije kao poznavanje korištenja metoda te takvim korištenjem metoda zasjenjivanje razloga iz kojeg se sve metode koriste, a to je dolazak do znanja.

Pojam koji je takođe neophodno razumjeti, kada se govori o sistemu obrazovanja i (evropskom) identitetu, jeste pojam svijeta, kao što je navedeno u uvodnom razmatranju. Govoriti o razumijevanju svijeta znači govoriti o fiziofiji Martina Heideggera.

Život subjekta, odvija se u realnom svijetu, odnosno, u realnom svijetu odvijaju se životni procesi, događa se mišljenje i razumijeva svijet i istina. U tom smislu život se pokazuje kao *mjesto* potvrđivanja validnosti mišljenja u svijetu, čiji odnosi jesu iskustvo koje je određujuće za stvarnost. Gradnja i razumijevanje životnih procesa u realnom svijetu upućuju na život i svijet kao na jedine mogućnosti gradnje smisla i na *mjesto* potvrđivanja validnosti smila. U tom pravcu (koji se može smatrati modernim okolnostima) oni koji misle, misleći subjekti, trebaju uspostaviti poredak stvari u životu i u svijetu, a ne taj poredak tražiti u stvarima.

Razumijevanje svijeta znači mišljenje koje je otvoreno za različitosti u koje mi, kako Heidegger kaže, dospijevamo „*U ono što se zove mišljenje dospijevamo kada mislimo sami. Da bi takav pokušaj uspio, moramo biti spremni učiti mišljenje. Tek što smo se uputili u to učenje, već smo priznali da još ne možemo misliti. Ali, čovjek se ipak naziva onaj koji može misliti – i to s pravom. Jer je on umno živo biće. Um, ratio otkriva se u mišljenju. Kao umno živo biće čovjek mora moći misliti, samo ako to želi.*“⁴

Heideggerov fokus na čovjeka u svijetu i Waldenfelsov fokus na pitanje mogućnosti razumijevanja odnosa u svijetu zapravo je subjektova gradnja „životnog svijeta“, odnosno životnih formi na kojima se grade životni svjetovi. Dakle, polazište pitanja o gradnji smisla jeste egzistencija koja čovjekovo biti u svijetu označava tako što je on time u iskustvu, odnosno u umstvenom kontekstu. Razumijevanje ovog stvarnog, realnog svijeta jeste zadaća filozofije s toga je taj svijet u kojem se odvija stvarni život mogućnost za svu izgradnju smisla života i razumijevanje istine (odnosno dolaženje do spoznaje, kao što Kant naglašava da sva spoznaja počinje iskustvom, jer taj svijet u kojem se događa život jeste naše iskustvo), istine, koja ne može biti postavljena izvan okvira smisla stvarnosti. Istina je dakle, određena životom i svijetom, *životnim svijetom*.

Potvrđivanje subjektivnosti jeste gradnja realnog života i realnog svijeta, životnog svijeta kao realiteta u kojem subjektiviteti imaju odnos prema stvarnosti, to jeste prema iskustvu, dok na osnovu racionalnosti grade odnos između svjetova i između subjektiviteta jednako.

Heideggerovo razumijevanje svijeta kao mjesta u kojem se dešava bivstvovanje (život) određeno je čovjekovom biti u svijetu i mišljenjem koje je obrazlagajuće biti u svijetu. Razmatranje pitanja o čovjeku i o svijetu jeste pitanje egzistencije čovjeka, života, pa je temeljno određenje egzistencije bivstvovanje u svijetu. Tako se egzistencija i svijet pokazuju kao temelji gradnje smisla. U tom pravcu svijet i čovjekovo biti u svijetu prepoznamo kao osnovu za svako moguće građenje i razumijevanje smisla kojim razumijevamo život i odnose u svijetu, a tako imamo iskustvo.

Heidegger svijet promišlja kao mogućnost da se čovjek kao egzistencija konstituiraju pa razmatranje svijeta neminovno polazi od pitanja čovjekove egzistencije u svijetu, odnosno mogućnosti čovjeka da razumije ono što može biti i da bude, da razumije bitak i svoje mogućnosti u svijetu koji mu je kao nužnost dat, „*Ubačen u svijet, čovjek nema nikakvog izgleda da se oslobodi svijeta, i zato ga prihvata kao iz nužde kao uvjet svoje egzistencije. Otuda postavljajući sebe čovjek postavlja i svijet iz kojeg izvlači bića prevodeći ih iz haosa u red i smisao.*“⁵ Biti u svijetu čovjekovo je tumačenje i razumijevanje biti u svijetu u kojemu on razumijeva svoju egzistenciju i stvari koje su sastavni dio njegovog postojanja u svijetu.

Tumačenje i razumijevanje događa se u svijetu u kojem se događa život i gradi smisao. Čovjek jeste na način bitka u svijetu kao cjelini. „*Složeni izraz „bitak –u - svijetu“ pokazuje*

⁴ Martin Heidegger, *Što se zove mišljenje*, (spis dvaju predavanja održana u zimskom semestru 1951-52., i u ljetnom semestru 1952. na Sveučilištu u Freiburgu), Naklada BREZA, Zagreb, 2008. Str. 11.

⁵ Rasim Muminović, *Uvod u filozofiju*, Sarajevo – Publishing, 1998., str. 336.

već svojim kovom, da je njime mišljen jedan jedinstveni fenomen. Taj primarni nalaz valja gledati u cjelini.“⁶

Svijet nastaje kao rezultat stvaralaštva tubitka, tu čovjek razumijeva sebe i druga bića u vremenitom postojanju, razumijeva vlastitu egzistenciju i tako gradi sfere u kojima razumijeva život i istinu. „Konačno se našao zahvaljujući svom umu čovjek na dijalektičkom ognjištu svijeta, biće bez kojeg bi svijet bio besvjesno trajanje i ubogo, stereotipno događanje. ...čovjek predstavlja vrhunski domet razvoja svijeta i neku još neriješenu zagonetku koje svijet bez njega ne bi bio svjestan.“⁷

Razumijevanje vlastite egzistencije, u svijetu i vremenu, jeste život kao forma u kojoj je moguće provjeriti validnost ovoga mišljenja. Svijet, kao sve što se nalazi oko nas, razumijeva se u vremenu kao komponenti koja karakterizira svako postojanje. Možda je Heideggerova filozofija *mjesto* gdje se najjasnije svijet pokazuje kao mjesto gradnje smisla jer smo kod Heideggera mi već u svijetu i to je ono što nas određuje i što omogućava razumijevanje i odnošenje prema životu, egzistenciji i istini.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA



Identiteski slojevi čovjeka i njihova gradnja svakako podrazumijevaju govor o obrazovanju i govor o životu i svijetu kao o kategorijama u kojima se ta gradnja i to razumijevanje događaju. Proces građenja identiteta događa se kroz proces obrazovanja, dok se proces obrazovanja događa kroz filozofske temelje i evropski identitet. U evropskom identitetu filozofsko obrazovanje prepoznaje se kao temelj gradnje identiteta. Filozofsko obrazovanje kao proces usvajanja novih znanja i uvijek težnja ka novim znanjima događa se na definiranom prostoru evropskog identiteta u kojem ono što je definirano jeste proces i način obrazovanja. U tom smislu je filozofsko obrazovanje ono što se prepoznaje kao temelj gradnje identiteta u evropskom identitetu. Izgradnja i prepoznatljivost identiteta nerazdvoivo su vezani za filozofski diskurs, odnosno za obrazovni diskurs. Govoriti o obrazovnom identitetu znači govoriti o filozofskim temeljima identiteta u okviru evropskog identiteta, jednako kao što je govor o obrazovanju znači govor o filozofskom obrazovanju i filozofskim temeljima obrazovanja.

⁶ Martin Hajdeger, *Bitak i vrijeme*, Naprijed, Zagreb, 1985., str. 59.

⁷ R. Muminović, *Uvod u filozofiju*, str. 309 – 310.

LITERATURA

Aristotel, *Metafizika*, SNL, Zagreb, 1985.

Martin Hajdeger, *Bitak i Vrijeme*, Naprijed, Zagreb, 1985.

Martin Heidegger, *Što se zove mišljenje*, Naklada BREZA, Zagreb, 2008.

Platon, *Država*, BIGZ, Beograd, 1983.

Rasim Muminović, *Uvod u filozofiju*, Sarajevo-Publishing, 1998.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Enesa Ćatić

Mirza Okić

Sarajevo, BiH

mirza_okic@hotmail.com

UMJETNOST U KULTURNIM OBRASCIMA RUT BENEDIKT

Sažetak

Umjetnost, kao vještina komunikacije, kroz povijest se mijenjala i stavljala umjetnika, ali i konzumenta u različite paradigme sopstvene percepcije svijeta u kome je nastajala. Rut Benedikt nam govori o nužnoj uslovljenosti čovjeka kulturnim obrascima, samim tim i umjetnika, koji kao kreator slike svijeta u kome živi uslovljava obrazac u kom je nastao kao homosentimentalis i stasao kao umjetnik. Kada, uolikoj mjeri i zašto je umjetnik i umjetnost bio/la podložen/a sistemu ili predstavljao/la otpor prema obrascu u kom živi pitanja su koja se trebaju postaviti kako bismo došli do finalnog pitanja i zaključka o kulturnom obrascu kojim je uslovljena suvremena umjetnost (književnost, slikarstvo, vajarstvo, fotografija, film, video igrice) koja, čini se, sve više teži potpunoj apsurdnosti careva novog ruha.

ART IN RUTH BENEDICTS CULTURAL PATTERNS

Abstract

Art, as a communication skill, throughout history changed itself and set an artist, but the consumer also in different paradigms of its own perception of the world in which did it grown, or was developed. Ruth Benedict talked about necessary conditionality of man in cultral patterns, therefore and artists, as an image creator of a world that he lives in, is conditioned by a pattern in which he grew as homosentimentalis and as an artist. When, how much and why did the artist and art was/were subjected to the system or represented resistance toward the pattern in which he lives, these are the questions that we need to ask so that we can come to the final question and cocnclusion about cultural pattern which determinates contemporary art (literature, painting, statuary, photography, movies, video games) that, as it seems, more and more weighs toward complete absurdity of emperor`s new groove.

Umjetnost kao ono što jeste

Ovaj rad se ne bi mogao pohvaliti jasnim i konkretnim ciljem što ne znači da njegova sadržina ne pokazuje specifičnosti koje ćemo pokušati predstaviti kroz, naizgled jednostavne, primjere na kojima se da jasno zapaziti da lični život umjetnosti, umjetnika i vremena u kojima su se kovali pravci koji su vjerno zabilježili sve epohe ljudskog postojanja. George Simmel je jasno rekao „*povijest umjetnosti se može pisati kao povijest umjetnika*“ Umjetnik je prije svega čovjek koji se rađa u određenom kulturnom obrascu svog vremena i podnevlja i njime je nužno uslovljen. Ako kao istinitu uzmemo Špenglerovu tvrdnju je „*sredstvo za svatanje mrtvih oblika jeste matematički zakon. Sredstvo za razumijevanje živih oblika jeste analogija. Na taj način razlikuje se polarnost i periodičnost svijeta.*“, zar ne bi u umjetnosti baš ovo bio dualizam koji je isprepliće, čini onim što jeste. Suvremena umjetnost u oblicima koji su začeti u samom početku postojanja umjetnosti, čini se, često pokazuje da se odmakla, čak otrgla, od onoga što umjetnost jeste u svom metafizičkom obliku. A šta bi to onda bila umjetnost u samoj svojoj srži? Zar nije umjetnost od svog samog početka bila komunikacija na višoj razini? Zar ne možemo uzeti korijen našeg izraza za *art* tj. umjetnost i reći da umjetnost znači umjeti, umjeti naslikati, napisati, izvajati pa čak i fotografisati,

snimiti, animirati pa čak i digitalizirati ideju i iskomunicirati je na kako misteriozan, a opet sa druge strane jasan i uzvišen način? „*Stvaralački genij posjeduje ono izvorno jedinstvo subjektivnoga i objektivnoga koje se tek mora raščlaniti da bi u procesu kultiviranja pojedinaca na neki način ponovno nastalo u posve drukčijem, sintetičkom obliku.*“ Zar ovu Simmelovu rečenicu ne bismo mogli u potpunosti staviti u kontekst umjetnosti i ustvrditi da je umjetnost sama vrhunac „*stvaralačkog genija*“ i najbolji vid spleta subjektivnog i objektivnog nastalog u jednom vremenu koje je svojim kulturnim obrascem uslovlilo umjetnika, a samim tim i sam duh njegova stvaranja. Kada odvojimo umjetničko djelo od „*škrabotine*“ bila ona na papiru ili platnu i naučimo dekodirati znakove i simbole koje ona nosi sa sobom lako shvatamo da prava umjetnost nikada ne laže čak i kada je sadržana u potpunoj subjektivnosti umjetnika. Prateći umjetnost hronološki možemo sami zaključiti ono što i Jansen u svojoj „*Historiji umjetnosti*“ govori, a to je da u smislu oblika umjetnost dotiče određenu savršenost izraza i oblika jedne epohe da bi na njenom samom kraju apstrakcijom prelazila u drugu. Ukoliko bismo i rekli da teorija ciklusa nema osnova u civilizacijskom smislu sasvim je sigurno da je u životu umjetnosti ne možemo oboriti, ciklus umjetnosti uistinu ima svoje rođenje, razvoj i kraj, umjetnički pravac u svojoj istinitosti nestaje sa svojim istinskim predstavnicima (kao impresionizam sa Moneom) i otvara vrata novom vremenu a samim tim i životu novog pravca. Umjetnost čine umjetnici, umjetnici su ljudi, a ljudi su uslovljeni kulturnim obrascem u kom su se rodili.

Analogija

Poznavati umjetnost, uživati u njoj i baviti se njome znači posmatrati je kroz isprepletenu prizmu subjekta i objekta te ne smjeti nikako biti usmjeren na samo jedno ili drugo jer bi to značilo oduzeti joj ili dušu ili tijelo i samim tim pokvariti jedinstvo njene uzvišenosti. Simmel bi to u svojim kontrapunktima kulture pojasnio ovako, „*Umjetničko djelo treba biti savršeno prema normama umjetnosti koje ne pitaju ni o čemu drugome osim o samima sebi te bi djelu davale ili uskraćivale njegovu vrijednost i kada na svijetu ne bi bilo takoreći ničega osim upravo tog djela; rezultat istraživanja kao takav treba biti istinit i apsolutno ništa drugo, religija u sebi zaključuje svoj smisao spasom koji donosi duši, privredni proizvod želi biti savršen kao privredni i utoliko za sebe ne priznaje nikakva druga vrijednosna mjerila osim privrednih. Svi ti nizovi teku u zatvorenosti čisto unutarnjeg zakonodavstva i da li se i s kakvom vrijednošću mogu upotrijebiti u onom razvoju subjektivnih duša, to se uopće ne tiče njihova značenja mjerenog posve predmetnim i samo za njih valjanim normama. Iz toga se može razumjeti to što također i kod ljudi koji su usmjereni samo na subjekt, kao i kod onih usmjerenih samo na objekt, često zamjećujemo naizgled čudnu ravnodušnost, čak i odbojnost prema umjetnosti. Onome tko pita samo o spasu duše ili o idealu osobne snage ili o individualno-unutarnjem razvoju u koji se ne smije uplesti nikakav moment koji bi mu bio vanjski u njegovim procjenama nedostaje upravo integrirajući faktor kulture, dok onaj drugi nedostaje onome koji pita samo o čistom predmetnom dovršenju naših djela, o tome da li ona ispunjavaju svoju ideju i nijednu drugu koja bi s njom bila tek nekako povezana“.*

Umjetnost kao i umjetničko djelo možemo gledati kao živi oblik koji egzistira i komunicira dugo poslije smrti svoga stvaraoca. Kao i sam čovjek umjetnost koristi ono što je već tu

pretvarajući ga u nove oblike sopstvenog vremena, pa samim tim možemo da je spoznajemo u smislu analogija. U svom daljem istraživanju pažnju ćemo posvetiti mračnom dobu, impresionizmu te se blago posvetiti subjektivnim zapažanjima o suvremenoj umjetnosti u svojim najreprezentativnijim oblicima.

„Mračno doba, doba svjetlosti“

Srednji vijek ili mračno doba sasvim sigurno ne zaslužuje epitet mračnoga kada se govori o umjetnosti tog vremena, a umjetnost je ta koja nikada ne laže. Umjetnost nije rob posluha već biće savršen oblik elastičnog bića *Sui generis*. Nije moguće govoriti u umjetnosti srednjeg vijeka, a da se ne počne od rane kršćanske umjetnosti pune simbola, tajnih znakova i skrivenih značenja. Iako progon Hrišćana nije velik koliko nas neki historičari pokušavaju uvjeriti, a sasvim sigurno je da je ostavio traga u ranoj hrišćanskoj umjetnosti. Možda bi za početak bilo najbolje uzeti primjer ROTAS kvadrata za koje je teško reći i da su umjetnost, ali dekodiranjem njih je lako ući u simboliku oblika koji se pojavljuju u ovom periodu. Grub prijevod riječi: rotas, opera, tenet, arepo i sator bio bi „kako ste posijali tako će te žnjeti“, no posmatrajući ovaj kvadrat kao anagram lako izvlačimo riječi „*pater noster*“ koji nam u ostata kvadrata daje simbole alfe i omega. U podzemnim hodnicima Rima nailazi se na jednostavan oblik simbola ribe kojim su se rani Hrišćani prepoznavali, a koji opet u svojoj jednostavnosti sadrži XP (ku i ro) odnosno oznaku za Hristos te čini tzv. hristogram. Još jedan od simbola prepoznavanja bilo je i sidro koje u svom najjednostavnijem obliku krije raspeće. U nekim od najstarijih krišćanskih grobnica kriju se i prve slike koje nam sa sobom paunove, simbole vječnosti, tri mladića u vatri Vavilona te Jonu u kitu čiji lik u to vrijeme zamjenjuje lik Isusa u katakombama. Rano hrišćanstvo ne poznaje lik Isusa pa tako umjetnost počinje da traga za njim u već postojećim likovima. Ukoliko razumijemo položaj Hrišćana i hrišćanstva toga vremena neće nam biti teško razumjeti zašto je baš lik Apolona uzet za prve prikaze Isusa. Isus u svom ranom liku je razigrani, ljepušasti mladić koji magičnim štapićem čuda čini, čak su mu, kao i Apolonu, dane ženstvene crte koje daju sliku potrebe za pomirenjem spolova i zbog kojih je na nekim slikama teško prepoznati da se uopće radi o muškom liku. Paganski likovi su poslužili, možemo sa sigurnošću reći, za sve modele kršćanske umjetnosti pa tako paganski nosioci duše Nike postaju anđeli koji su, zajedno sa Isusom, uveličani oreolom ili Apolonovim simbolom sunca koji veliča lik njegove božanske svrhe. Za majčinski lik Marije koja doji Isusa nije mogao niko poslužiti bolje nego lik Izide koja doji Horusa kog je kao i Marija Isusa dobila bezgrešnim začećem negdje oko 25-og decembra. Samim početkom srednjeg vijeka mladi razigrani Isus sa izraženim ženskim crtama odrasta i stasa u jaki, bradati muževni lik Zeusa i Jupitera koji svojim kraljstvom vlada sa trona koji ga izdiže od običnog svijeta. Slike u sebi nerijetko sadrže ARKO (ja vladam) koji u sebi krije već navedeno X i P te alfu i omegu koje nam na nimalo suptilan način govore o položaju čovjeka čije je grijeha svojom nesebičnom žrtvom iskupio ovaj veličanstveni lik Zeusa u novom ruhu. Barbari (grč – oni čiji jezik ne razumijem) kao što su to bili Huni na čelu sa Atilom u isto vrijeme nastavljaju njegovati ljubav prema zlatu i prirodi što se očituje u zlatnim figurama urezanim na posude, ukrase za konje, nakit... itd. Na otvorenim poljima po kojima su galopirali u to vrijeme ima svega samo ne mraka. Isus Rima nije jedinstven u svom liku pa se tako gotski arijanski Isus, u predjelima pod Atilom, svojom mlitavom figurom posebno ističe. Ako je srednji vijek igdje bio doba svjetlosti bio je islamskom svijetu. Umjetnost islamskog

svijeta ovog vremena se kroz arhitekturu može sasvim sigurno nazvati matematičkom što je i razumljivo zbog velike posvećenosti matematici i vršenju proračuna u svim naučnim sferama u kojima je to bilo moguće. Nije moguće ne spomenuti Zlatnu kupolu na stijeni odnosno Omarovu džamiju ili džamiju u Damasku kao primjere nepregledne svjetlosti *mračnog doba*, a ni zanemariti slike u oslikanim kupatilima koje se u potpunosti kose sa suvremenim shvatanjem islama. Kupatila oslikana prizorima nagih žena, izobilja hrane i pića se mogu shvatiti kao opscene slike, ali i kao prikazi sveg zadovoljstva koje u raju čeka one koji iskreno i posvećeno vjeruju. I dok gorski kristal doseže savršenstvo svog postojanja u rukama majstora islamske umjetnosti koji od njega prave posuđe za hranu i vodu kršćanski umjetnici tog vremena ga u najjednostavnijim geometrijskim oblicima nerijetko stavljaju samo uz krstove kako bi predstavljali jedan sjajni tračak svjetlosti. Zanimljivo je uporediti džamiju u Kordobi, koja u svojoj veličini sa duplim lukovima potkovičastog oblika posuđenog od gota odiše svjetlošću, prostranstvom i smirujućim bojama, sa katedralom u Ahenu odnosno megalomanskim podvigom Karla Velikog koji je na sebe uzeo teret širenja kršćanstva po neprosvjetljenim djelovima Europe. Anglosaksonci koji su pod Karlom prihvatili kršćanstvo odavali su počast svojim korijenima i kroz hrišćanske simbole pa je tako krstasti nadgrobni spomenik, slobodno možemo reći, samo modifikovana forma stounhendža, a biblije na kojima se pomno radilo u izolovanim crkvama ukrašene uzorcima jasno vidljivim na ostacima paganskih spomenika tog vremena. Još jedan od pokorenih „primitivnih“ „barbarskih“ naroda koji je zadnji primio riječ Kristovu bili su i vikinzi čija se genijalnost drvoreza vidi na brodu izloženom u muzeju, jasno se očitava karakter ovog naroda i u podsmjevanju rimskim vojnicima čije su kopče za mač vješto modifikovali i pretvarali u ženske broševe. Njihov Isus nije okovan, slobodan je i prkosi baš kao što su i oni.

Impresivnost impresionista

Umjetnost impresionizma kao pravca u umjetnosti potpuno je uslovljen kulturnim obrascem u kom su stasali svi njegovi predstavnici čija je umjetnost bila čisti izraz pobune protiv salonske izložbe i dugogodišnje vlasti oblika i načina slikanja koji su izgubili duh koji ih je pratio u periodu humanizma i renesanse, neoklasicizma i romantizma. Vidno je bilo da se izgubio život i duh u savršenim slikama diva i velikih historijskih događaja, njihovom konstantnom prežvakavanju. Bilo je nemoguće zanemariti brži ritam života i sva otkrića koja su slikarima davala nove mogućnosti, a samim tim i nove ideje. Izumi kao što su tuba za boju, prenosni štafelaj, foto aparat i mnogi drugi nisu mogli biti ignorisani baš kao ni novi način života koji je odisao zabavom i promjenom izgleda Pariza kog je Napoleon III rušio kako bi ga ponovnom izgradnjom napravio svojim naslijeđem. Nije teško zaključiti da su impresionisti smatrali kako je vrijeme da umjetnost treba da se udalji od idealiziranja prošlosti i da prostora modernom životu da u nju stupi. Koliko bi iskrena bila umjetnost jednog Renoar-a koji je stasao u prljavoj ulici Rivoli punoj pacova kada bi slikao savršeno uglađene ulice Pariza kojima stupa Napoleon vraćajući se trijumfalno iz velike bitke? Zar je teško shvatiti Pissarovu potrebu za slikanjem pejzažnog prostranstva kada znamo da je živio u malom stanu punom žena i djece? Ideal ženskog lika nisu mogle biti sjajne nimfe antike kada su bile tako daleko a lorete tako blizu i tako pristupačne. Impresionisti se nisu zavaravali idealima prošlosti nego su pokušavali prenijeti svu idilu zabava tadašnjeg Pariza prepunog Loreta u koji je svaki dan pristizalo sve više i više stanovnika. Nije pitanje zašto su slikali sve

te silne francuske pejzaže, pitanje je zašto ih ne bi slikali kada su im popularizacijom željeznica postali tako pristupačni i svojom prazninom davali mir i odmor od prenatrpanog Pariza. Odluka impresionista da se grupišu i izdvoje od salona nije slučajno za uzor uzela uniju pekara. Sezanove slike ljudi u igri kartanja sadrže u sebi čitavog „Kockara“. Impresionisti su francuskom društvu svojim slikama davali unutarnji osjećaj običnoga u svom njegovom sjaju i tami. Revolucija u umjetniku odisala je revolucijom u tehnologiji pa tako Dega uz Mejbridževe fotografije trka konja slika konje u novom ne tako gracioznom svjetlu baš kao što sa visine slika ružne i negracione slike žene dok se kupa. Kako izostaviti njegove slike mlade balerine u potpuno neprirodnoj pozi svojstvenoj samo njima ili skulpture četrnaestogodišnje balerine kojoj je dao potpuno novu dimenziju oblačeći joj pravu odjeću i vežući joj vrpce u kosu koju je skinuo sa stvarnog modela. Impresionizam nije samo izražen kroz oči umjetnika koji su bili na donjoj granici srednje klase već i iz očiju jednog bogatog Gutava Kajbota koji daje buržoarski pogled na novo, prikazuje nam sliku otvorenog grada Pariza prikazujući njegovu prostranost većom nego što jeste i u svom tom sjaju mlade plemiće koji odmjeravaju prostitutke dok radnici sanjare o boljem životu. Kajbot koji se spušta iz visina svoga bogatstva poklanja nam prvi umjetnički rad urbanog radnika. Kroz historiju umjetnosti tu i tamo se pojavi poneka umjetnica čiji rad stane u svega nekoliko rečenica, dok impresionisti revolucionarno prihvataju čitavu grupu talentovanih umjetnica i predstavljaju svijetu femme fatale to jest prelijepu Bertu Moriso, najhrabriju i najsvjetliju Meri Kasat koja svojim slikama prikazuje čitav jedan svijet psihologije praznine djela dostojna pisanja Virdžinije Vulf, te neizostavnu Meri Brakemon koja je predstavila svoju impresionističku keramiku. Gogenove skulpture njegove djece i slika njegove kćerke koja spava, dok joj prijete sablasni pajac, a nadlijeće san o slobodi jasno govori o uzvišenosti trenutaka, dok otac nad njom bdije.

Koliko samo beznađe nastupa u Gogenovom djelu kada ostaje bez žene i djece, gruba nota života jasno se ocrtava u grubim nanosima boje i još grubljim potezima pravougaonog kista koji je zamjenio okrugli. Kralj tačkica Sera vidno eksperimentiše u slikarstvu koristeći naučna saznanja o bojama i svjetlosti, nedjeljnu zabavu ovjekovječuje u licemjernosti Gran Žata i svjetlosti Kupača Anjea. Uštogljena slika Gran Žata jasno pokazuje i u historiju zapisuje mladog plemića koji suptilno pristupa mladoj prostitutki. Čitav životni genij i patnja jednog Van Goga su oslikani tako dobro u njegovim djelima da možemo jasno da pratimo put njegove psihe i promjene ličnosti sve do zalaska njegovog života tako dobro oslikanog u djelu „Vrane u žitnom polju“. Govoriti o impresionizmu i obrascu u kom se uzdigao nemoguće je bez Eduarda Manea i njegovog „Doručka u travi“. Pored toga što Mane ponovo stvara akt on nas i danas suočava sa sopstvenim licemjerjem tako što nas likom žene koji dominira slikom uvodi u sliku i ne ostavlja nas kao „nijeme“ posmatrača. Naga žena na slici nas prepoznaje i blagošću svog izraza nas poziva da se pridružimo tom malom društvu koje je u to vrijeme bilo lako prepoznatljivu u Parizu. Ovom djelu nipošto ne treba pristupiti laički i osuđivati ga kroz naizgled slučajne nepravilnosti u odnosima veličine, pozavaoci umjetnosti lako će na ovoj slici prepoznati motive preuzete sa Rafaelove slike „Osuda parisu“ ili „Pastoralnog koncerta“ Ticijana. Jedna teško primjetna stvar, ali bitna za razumjevanje kako ovog djela a tako i impresionizma jeste žaba u uglu slike, iz prostog razloga jer je izraz žaba (granouille) korišten kao sleng za prostitutku. Žena na ovoj slici je odraz licemjerja, ona za koju muškarci nikada

neće priznati da je poznaju, ona je muza ona je boginja koja zasluženno zauzima svoje mjesto uz riječne bogove. Smrt Mone-a je, mogli bismo reći, obilježila kraj impresionizma, kraj koji nije bio smrt nego kraj pun mogućnosti.

Novo doba

Dvadeseto i dvadesetprvo stoljeće sa sobom nosi veliki broj tehničkih otkrića u koja umjetnost ulazi bez ikakvog straha. Ova epoha sa sobom nosi razvoj umjetnosti fotografije, filma, crtanog i animiranog filma, video igara, digitalne umjetnosti, konceptualne umjetnosti, badi art-a, stripa i grafita. Kao i već navedeno mračno doba, a i impresionizam, umjetnost ovog vremena se hvata onoga što je već tu pa se film hvata spektakla biblijskih tema i religijskih motiva (Ten comandments, Passion of the Joan of the Arc, Jacob the man who fought with god, Martin Luther, The greatest story ever told... itd), motiva iz književnosti (The trial, Pride and Prejudice, Das Boot, Rashomon, Wuthering heights... itd) historijskih događaja i ličnosti (Birth of a nation, Potempkin, Spartacus, The General, Napoleon...itd). Filmska umjetnost se naprosto hvatala svega do čega je mogla doći. Uticaj kulturnog obrasca kroz film kao umjetnost bi se slobodno mogla pratiti kroz evoluciju scena poljupca. Dva genija koja bez ikakve sumnje obilježavaju sam vrh ove epohe u smislu slikarstva, vajarstva i doticanja konceptualne umjetnosti su zasigurno Salvador Dali i Pablo Pikaso. Rojalistički kod jednog i Socijalistički pogled na svijet kod drugog zasigurno nisu mogli staviti obojicu u isti koš pa nije ni čudo što jedan odlazi u nadrealizam, a drugi u kubizam, nemoguće je ne primjetiti Dalijevu misao o onostranom i potrebu za kraljevskim životom koji je ispunjen pažnjom sjajem i glamurom dok Pikaso Gernikom oslikava svu bol žrtve i stradanja. Prepotentnost Dalija ostavlja prostora samo za njega, dok Pikaso na stotine puta pokušava prikazati svoje viđenje Maneovog *Doručka u travi*. Zaista su ta dva genija postavila temelje i visoke ciljeve za nadolazeće umjetike. Ratovi su ostavili trag na Pikasovoj umjetnosti, a glamur i sjaj Amerike tog vremena na Dalijevoj. Marketing i propaganda su bez ikakve sumnje uveliko utjecale na rad umjetnika što je jasno vidljivo na primjerima Endi Vorholove konzerve ili Merlinke, na imitaciji Manea kroz mnogo puta umnoženu fotografiju Alana Žukota koja tačkama u sebi nosi i Sera-a („Doručak u travi“ je u suvremenoj umjetnosti korišten kroz strip, fotografiju i vajarstvo. Naslovna slika albuma grupe Bow wow wow je stvorila kontraverze kao i kada je Mane izložio sliku u salonu.). Marketing i propaganda možda toliko i nisu u početku bili osjetni u filmu koliko su bili u navalni stripova o junacima koji se bore za ideale američke zastave. Razvoj računarske tehnologije stvara video igru kao umjetnost koja od kretnji najjednostavnijih oblika namjenjenih zabavi prerasta u čitavu jednu industriju punu animacije, propagande, priče i marketinga. Nije teško prepoznati trenutak kada neprijatelji u video igrama uglavnom postaju Rusi, nacisti i vanzemaljci, čak i vanzemaljci sa sposobnošću glasa u igricama imaju uglavnom ruski naglasak. Bilo bi neistinito reći da posljednjih stotinjak godina nije potpuno obilježeno navalom propagande i marketinga koji su strahovitom brzinom mijenjali čovjeka koji je samim tim mijenjao svoju okolinu i obrasce u kojima su nadolazeće generacije stasale. Zar ne bi bilo ispravno reći da je u velikom tržište iskoristilo umjetnost u svrhu sopstvene koristi. Parola „sve prolazi“ dala je slobodu umjetniku, ali i podstakla lijenost koja je dovela do toga da za ogromnu količinu „umjetničkih“ djela danas slobodno možemo reći da su ništa drugo do carevo novo ruho (posebno u likovnoj apstrakciji, skulpturama i konceptualnoj umjetnosti).

Nekoliko pitanja umjesto zaključka

Kako izbjeći utjecaj tržišta na današnju umjetnost i da li ga uopće treba izbjegavati pitanje je koje trebamo postaviti? Da li je umjetnik potpuno klonuo svojim revolucionarnim duhom pa ne može da se izbori sa tržištem koje je opet možda postalo prevelika zvijer za svladavanje? Da li je kulturni obrazac današnjice zaista toliko poguban po umjetnost kako se čini da jeste?

Izvori

- Georg Simmel, *Kontrapunkti kulture (Kiril Miladinov)*, 2001. godine, Hrvatska
Georg Simmel, *Problemi istorije filozofije (Dušica Guteša)*, 1994. godine, Novi Sad.
H.W. Janson, *Historija umjetnosti (Olga Šafarik)*, 1975. godine., Beograd
Osvald Špengler, *Propast zapada tom 1 (Vladimir Vujić)*, 1989.godine, Beograd.
Patterns of culture by Ruth Benedict, maj 1960. godine, USA
Valdemar Janužček, *The dark ages ages an age of light*, 2012. godine, UK
Valdemar Janužček, *The impressionists: painting and revolution*, 2011. godine. UK

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Naida Mujkić

Maja Rukavina, prof.

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru

Gospić, Hrvatska

mrucavina@unizd.hr

PREGLED STANJA I PRETPOSTAVKE ZA GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJEU REPUBLICI HRVATSKOJ

Sažetak

Polazeći od pretpostavke javljanja sve veće potrebe odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo i ključne uloge škole u formiranju ličnosti mladih, prenošenju kulturnih, moralnih i građanskih vrijednosti Republika Hrvatska je prepoznala činjenicu da će sustavno i kvalitetno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u obrazovni sustav pomoći mladima u njihovoj pripremi za aktivne i odgovorne građane. Nakon usvajanja Nacionalnog okvirnog kurikulumu i sastavljanja predmetnog kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja stvoreni su uvjeti za zagovaranje i uvođenje mirovnog i građanskog odgoja. Na temelju odluke Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta o dvogodišnjoj eksperimentalnoj provedbi građanskog odgoja i obrazovanja u 2012. godini kroz projekt „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“ u 12 osnovnih i srednjih škola započinje eksperimentalna provedba kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja, a sustavno uvođenje u svim osnovnim i srednjim školama očekuje se u školskoj godini 2014./2015. Projekt u partnerstvu provodi Mreža mladih Hrvatske, Centar za mirovne studije i GONG u suradnji s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta i Agencijom za odgoj i obrazovanje. Do sada je provedeno niz projektnih aktivnosti, a jedna od njih je i edukacija budućih nastavnika u područjima posebne državne skrbi. Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru aktivno je sudjelovao u ovom projektu. U akademskoj godini 2012./2013., u tijeku zimskog semestra, za studente pete godine organizirana su predavanja i radionice u okviru kolegija „Odgoj za ljudska prava“ u suradnji s nositeljima projekta. Odjel je nastavio suradnju kroz podršku i aktivno sudjelovanje na Okruglom stolu o građanskom odgoju i obrazovanju u Gospiću, aktivnim sudjelovanjem na konferencijama o građanskom odgoju i obrazovanju u Vodicama i Vukovaru te nastavljanjem predavanja i radionica za studente u akademskoj godini 2013./2014.

Ključne riječi: edukacija nastavnika, građanski odgoj i obrazovanje, obrazovni sustav

VIEW THE STATUS AND CONDITIONS FOR CIVIC EDUCATION IN CROATIA

Abstract

Taking into consideration the upgrowing need for the education regarding human rights and the democratic citizenship, the key roles when it comes to forming young people, propagation of cultural, moral and civic values, Croatia has recognized the opportunity to systematically and qualitatively introduce civic education and teaching into the educational system which would considerably help young people in preparation for being responsible and active citizens. After the National Curriculum has been adopted and the subject curriculum of the civic education and teaching has been assembled, the conditions for the uphold and the introduction of the peace and civic education have been established. Based on the decision by the Ministry of Science, Education and Sports to implement an experimental civic education and teaching during the period of two years, beginning with the year 2012., twelve elementary and high schools started an experimental implementation of civic education and teaching curriculum, done through the project named "A new age for civil rights and school democratisation", whereas systematical implementation in every elementary and high school is expected during the school year 2014./2015. A partnership project is done by the Croatian Youth Network, Center for Peace Studies and GONG in the cooperation with the Ministry of Science, Education and Sports and Croatian Education and Teacher Training Agency. Numerous activities are being carried out by now, whereas one of them is education of future teachers on the area of state's special welfare.

University of Zadar, Department of Teachers' Education placed in Gospić has actively participated in this project. During the academic year 2012./2013., winter semester, in the cooperation with the carriers of this project, our department - the Department of Teachers' Education in Gospić - has provided its students various lectures and workshops under the course Civil rights education and teaching. This department has continued the cooperation through the support and active participation during the conference held in Gospić, the conference held in Vodice and Vukovar, but also through the continuous lectures and workshops for the students during the academic year 2013./2104.

Key words: *teachers' education, civic education and teaching, educational system*

Pregled stanja za građanski odgoj i obrazovanje

Istraživanja provedena u Hrvatskoj u zadnjih nekoliko godina s učenicima, nastavnicima i roditeljima (<http://gong.hr/media/uploads/dokumenti/Politikapism>, <http://www.google.hr/url>, http://zaklada.civilnodrustvo.hr/uplood/File/hr/izdavastvo/digitalna_zbirka) pokazala su da je vrlo niska politička pismenost kod mladih, da se nasilje u školama povećava i da je konstantno prisutno. Ravnatelji, nastavnici i roditelji vrednuju kao izrazito poželjne sadržaje građanskog odgoja istovremeno ističući da škole i nastavnici često nisu u stanju odgovoriti na takve izazove zbog nedovoljne educiranosti. Na temelju istraživanja, stručnih rasprava kao i niza pravnih i političkih dokumenata Republika Hrvatska je prepoznala da će sustavno i kvalitetno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u obrazovni sustav moći znatno pomoći djeci i mladima u njihovoj pripremi za aktivne i odgovorne građane. Početci i potrebe za obrazovanjem za demokratsko građanstvo i ljudska prava u Republici Hrvatskoj javljaju se krajem devedesetih godina prošloga stoljeća. U vremenskom periodu od 1997. do 1999. godine vođen je projekt „Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“. Voditeljica projekta bila je prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš. Projekt je pokrenut na temelju ugovora između UNESCO-a, Vlade Kraljevine Nizozemske, Vlade Republike Hrvatske i Hrvatskog povjerenstva za UNESCO. Osnovni je cilj projekta bio utvrđivanje teorijskog okvira za izradu programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava za niže razrede osnovne škole. Projekt se odvijao u dvije faze i tijekom dvogodišnjeg rada prikupljena je obimna građa u području obrazovanja za mir, ljudska prava i građanstvo iz niz zemalja, razvijen je originalni pristup obrazovanju za ljudska prava za niže razrede osnovne škole, priređen materijal i tako uspostavljen temelj za daljnji razvoj teorije i prakse (<http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/UNESCO-Projekt-Izvjescje.htm>).

Ustavna načela slobode, jednakosti, socijalne pravde, poštivanja ljudskih prava i vladavina prava kao najvećih vrijednosti krajem devedesetih godina počela su se ugrađivati i u zakone o obrazovanju: Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997.), Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (2000.), Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2003.), Zakon o obrazovanju odraslih (2007.), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.). Također, svi nacionalni strateški dokumenti od početka 2000. godine navode obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava, među ostalima, kao svoje ciljeve: Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece (2006. - 2012.), Akcijski plan desetljeća za uključivanje Roma (2005. - 2015.), Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova (2006. - 2010.; 2010. - 2015.), Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnog društva (2006. - 2011., 2012. - 2016.), Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava (2008. - 2011., 2013. - 2016.),

Nacionalni plan za borbu protiv diskriminacije (2008. - 2013.), Nacionalni program zaštite potrošača (2009. - 2012.), Nacionalni program za mlade (2009. -2013.).

Nacionalnim programom odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo Vlade Republike Hrvatske iz 1999. godine formalno su uvedeni sadržaji u odgojno obrazovni sustav usmjereni na građansko obrazovanje, obrazovanje o ljudskim pravima, miru, nenasilnom rješavanju sukoba, odgoju za održivi razvoj, odgoju za sprečavanje predrasuda i diskriminacije, istraživanje humanitarnoga prava i slično. Međutim, iako je program sadržajno sveobuhvatan nisu stvorene osnovne pretpostavke za njegovu provedbu. Razlozi tome su sljedeći: postojeći program je neobvezan, nedostatna je i neujednačena sadržajna i metodološka osmišljenost programa kao što je i nedostatna edukacija učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Također, ne postoji evaluacija o tome na koji se način provodi ovaj program u osnovnim i srednjim školama i jesu li i u kojoj mjeri zastupljeni svi predviđeni sadržaji (Bužinkić, 2010.). Prekretnicu u poboljšanju kvalitete odgojno obrazovnog sustava donosi Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te općeobvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) iz 2010. godine, koji je rađen s osloncem na Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Umjesto dosadašnjih nastavnih planova i programa u kojima se polazi od znanstveno-disciplinarnе kontrole nastavnih sadržaja i potiče usvajanje faktografskog znanja pri čemu se misao razdvaja od stavova a stavovi od djelovanja, NOK-om se uvodi načelo integriranog, interdisciplinarnog i proceduralnog planiranja sadržaja učenja orijentiranog na ishode s ciljem osposobljavanja učenika za kompetentno djelovanje u različitim područjima života (Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, 2012.). Prema NOK-u, koji obrazovanje smatra instrumentom za razvoj općih i specifičnih kompetencija, a ishode učenja definira i navodi da ih treba ostvariti u sedam područja učenja (uključujući društveno-humanističko područje), šest obveznih kroskurikularnih tema (uključujući građanski odgoj i obrazovanje) i četiri odgojno-obrazovna ciklusa – od prvog do četvrtog, peti i šesti, sedmi i osmi razred osnovne škole te prvi i drugi razred srednje škole (Spajić-Vrkaš i sur., 2013.), obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava dobiva značajan poticaj za svoj razvoj. Na temelju načela NOK-a, aktualnih znanstvenih istraživanja iz područja demokratskog građanstva i ljudskih prava te preporuka Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo iz 2002. godine i Povelje Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanju za ljudska prava iz 2010. godine izrađen je prvi nacrt kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2011. godine. Temeljnu strukturu odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo čine politička, pravna (ljudsko-pravna), društvena, interkulturalna i ekološka (gospodarstvo i održivi razvoj) dimenzija, koje se moraju obrađivati na lokalnoj, nacionalnoj, europskoj i globalnoj razini (Spajić-Vrkaš i sur., 2013.).

Predviđeno je da kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja bude integriran u školu na sljedeća četiri načina: kroskurikularno, izvannastavno, kao istraživački projekti sa svrhom povezivanja škole i lokalne zajednice te kao zaseban predmet vodeći računa o dobi učenika, potrebama i mogućnostima škole, odnosno, lokalne zajednice. U skladu s tim predlaže se spiralno-razvojni model uvođenja po ciklusima: u prvom ciklusu (od prvog do četvrtog razreda osnovne škole) građanski odgoj i obrazovanje ostvaruje se međupredmetno i

izvannastavno kao obvezna aktivnost; u drugom ciklusu (peti i šesti razred osnovne škole) osim obveznoga međupredmetnoga i izvannastavnoga pristupa uvodi se i izborni modularni pristup (moduli Osnove demokracije, Projekt Građanin, Medijacija, Prava potrošača i dr.); u trećem ciklusu (sedmi i osmi razred osnovne škole) nastavlja se s obveznim međupredmetnim i izvannastavnim pristupom te izbornim modularnim, ali se građanski odgoj i obrazovanje uvodi i kao izborni predmet; u četvrtom ciklusu (prvi i drugi razred srednje škole) građanski odgoj i obrazovanje uvodi se kao obvezni predmet, nastavlja se i s obveznim međupredmetnim i izvannastavnim pristupom, a modularni pristup također postaje obavezan i na kraju u zadnjem, petom, ciklusu (treći i četvrti razred srednje škole) obvezna je modularna i izvannastavna provedba građanskog odgoja i obrazovanja pri čemu su oba pristupa više usmjerena na istraživanja prava i odgovornosti građanina u kontekstu obrazovanja i rada s posebnim naglaskom na poduzetničke inicijative mladih u lokalnoj zajednici (Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, 2012.). Učenika se shvaća kao građanina, nositelja određenih prava i obveza (Spajić-Vrkaš i sur., 2013.), a također se uređuju svi aspekti života i rada u školi, suradnja škole i lokalne zajednice te uspostava demokratske školske kulture kao odgovarajućeg konteksta učenja za građanstvo (Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, 2012.).

Eksperimentalna provedba građanskog odgoja i obrazovanja

Nakon usvajanja Nacionalnog okvirnog kurikulumu i sastavljanja Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja stvoreni su uvjeti za zagovaranje i uvođenje mirovnog i građanskog odgoja. Na temelju odluke Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta o dvogodišnjoj eksperimentalnoj provedbi građanskog odgoja i obrazovanja u 2012. g. kroz projekt „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“ u 12 osnovnih i srednjih škola započinje eksperimentalna provedba kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja, dok se sustavno uvođenje u svim osnovnim i srednjim školama očekuje u školskoj godini 2014./2015. Projekt u partnerstvu provodi Mreža mladih Hrvatske, Centar za mirovne studije i GONG u suradnji s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta, Agencijom za odgoj i obrazovanje i Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje. Projekt podržava Ured pučkog pravobranitelja, a financijski ga podupiru EU, Ured za udruge Vlade RH, Američko veleposlanstvo, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta i Nizozemsko veleposlanstvo (<http://www.cms.hr/gradjanski-odgoj-i-obrazovanje>). Projekt je službeno započeo 26. siječnja i trajat će dvije godine. Trenutačno se građanski odgoj i obrazovanje provodi eksperimentalno u 12 škola (četiri srednje i osam osnovnih). Škole u Dugoj Resi, Vukovaru, Daruvaru, Obrovcu i Gori kod Petrinje rade uz podršku Mreže mladih Hrvatske, Centra za mirovne studije i GONG-a, u sklopu IPA projekta „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“, a preostalih šest škola, po dvije u Zagrebu i Koprivnici, jedna u Čakovcu i Dugom Selu rade uz podršku Agencije za odgoj i obrazovanje (<http://www.cms.hr/gradjanski-odgoj-i-obrazovanje/zapocela-kampanja-za-uvodjenje-gr...>). Eksperimentalnu provedbu kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja sustavno će pratiti Agencija za odgoj i obrazovanje, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u suradnji s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta, a vanjsko vrednovanje provedbe provodit će Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (Spajić-Vrkaš i sur., 2013.). Do sada su obavljene

sljedeće projektne aktivnosti: razvoj kurikuluma za ljudska prava i demokratsko građanstvo; razvoj metodologije za praćenje i vrednovanje integriranog kurikuluma; osnaživanje kapaciteta i stručna podrška nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima škola; edukacija nastavnika i stručnih suradnika; mentorstvo na području obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo; edukacija budućih nastavnika u područjima posebne državne skrbi (Gospić, Zadar, Osijek, Petrinja); konzultacije sa stručnjacima i donositeljima odluka o izradi kataloga neformalnih obrazovnih programa u područjima posebne državne skrbi; vrednovanje rezultata i iznošenje preporuka kao i niz javnih događanja - javne diskusije, javna i medijska kampanja, konzultacije s nadležnim institucijama, konferencije, osnaživanje kapaciteta organizacija civilnog društva (<http://www.cms.hr/gradjanski-odgoj-i-obrazovanje/zagovaranje-uvodjenja-gradjanskog...>). Osim navedenog, u prvoj godini eksperimentalne provedbe programa s ciljem podrške nastavnicima i stručnim suradnicima u provođenju programa građanskog odgoja i obrazovanja u školama, Centar za mirovne studije i Mreža mladih Hrvatske pripremili su i objavili priručnik za nastavnike „Znam, razmišljam, sudjelujem“. Također se kao važna aktivnost ističe stručno usavršavanje učitelja, nastavnika i stručnih suradnika tijekom obje godine eksperimentalne provedbe programa za provedbu građanskog odgoja i obrazovanja u školama sa svrhom da ih se osnaži, upozna s filozofijom, sadržajem i metodologijom rada te daju kompetencije i motivira ih se za provođenje ovih sadržaja. Pri tome je potrebno posebno istaknuti pitanje učiteljskih kompetencija za promicanje aktivnog građanstva u školama, koje se kreću u rasponu od znanja o konceptima i metodama, potrebnim vještinama za uspješnu provedbu, kroskurikularnog planiranja temeljenog na ishodima, participativnih i suradničkih metoda učenja i poučavanja kako postupati s kontroverznim temama, učenja volonterskim radom u zajednici, upravljanja razredom do strategija praćenja i vrednovanja i tako dalje (Spajić-Vrkaš, 1999.).

Suradnja na projektu „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“

Suradnja Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru na projektu „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“ provedena je na kolegiju „Odgoj za ljudska prava“ tijekom akademskih godina 2012./2013. i 2013./2014. Kolegij kao obvezni slušaju studenti pete godine u zimskom semestru. Tijekom akademske godine 2012./2013. kroz tri gostovanja (desetak sati nastave) na predavanjima i radionicama obrađene su sljedeće teme: 1. Predstavljanje kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja – funkcionalne i strukturalne dimenzije kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, metodika i ciljevi građanskog odgoja i obrazovanja; 2. Društvena dimenzija građanskog odgoja i obrazovanja: razumijevanje i transformacija sukoba (tema je obrađena radionički – oluja ideja, barometar stavova, facilitirani razgovor u krugu, interaktivna vježba); 3. Ljudsko-pravna dimenzija građanskog odgoja i obrazovanja: ljudska prava - teorija i praksa (predstavljani su osnovni međunarodni i domaći mehanizmi zaštite ljudskih prava, potom je prikazan film „*Htjeli smo radnike, a došli su nam ljudi*“ u kojem je prikazan širok spektar kršenja ljudskih prava). U akademskoj godini 2013./2014. za studente pete godine također su održana predavanja i radionice na temu „Polazišne osnove za kvalitetnu provedbu građanskog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnom sustavu“. Pored predavanja održanih na Odjelu na nastavničke studije suradnja se uspješno nastavila kroz podršku i aktivno sudjelovanje na Okruglom stolu u Gospiću, aktivnom sudjelovanju na konferencijama u Vodicama i Vukovaru. Konferencija u

Vukovaru je organizirana u okviru programa „Dana mira u Vukovaru – obilježavanje mirne reintegracije Vukovara“ s ciljem predstavljanja rezultata istraživanja dosadašnje eksperimentalne provedbe i plana za sustavno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske. Istraživanje se provodilo u suradnji s Istraživačko-obrazovnim centrom za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Istraživanje je obuhvatilo učenike četvrtih, sedmih i osmih razreda osnovne škole te učenike drugih razreda srednje škole. U početnom je ispitivanju sudjelovalo 105, a u finalnom 104 učenika četvrtih razreda osnovne škole, od kojih su otprilike polovica bili učenici, a polovica učenice. Najveće iznenađenje i inicijalnog i finalnog ispitivanja učenika četvrtih razreda bili su njihovi odgovori na pitanje „Što znači da je netko građanin?“. U inicijalnom je ispitivanju na to pitanje točan odgovor („Da pazi da su svi jednaki.“) dalo samo 6 od 104 učenika. Iako se u finalnom ispitivanju broj učenika s točnim odgovorom povećao od 6% na 10%, to je povećanje zanemarivo jer je i nakon godine dana provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja 54 % učenika za građane mislilo da su to osobe koje žive u gradu. U skupini učenika sedmih i osmih razreda u inicijalnom je ispitivanju sudjelovao 221 učenik (16% je bilo učenika iz sedmih, a 84% iz osmih razreda). Finalno su ispitana 223 učenika, među kojima je 18% bilo učenika sedmih, a 82% učenika osmih razreda. Samo 14% učenika zna da je najvažnija uloga građana u demokratskoj državi nadziranje djelovanja vlasti, preostali dio učenika najvažniju ulogu građana vidi u informiranosti o društvenim zbivanjima (32%), a zabrinjavajuće je da svaki četvrti učenik građanstvo definira u terminima brige za osobne interese. Samo jedna četvrtina učenika (24%) zna da se ljudska prava građana u demokratskoj državi štite Ustavom, preostali dio misli da to bolje čini Vladin ured za ljudska prava (48%), Uredba o pravima (14%) ili sudska odluka (13%). Ispitivanje u srednjim školama provedeno je na učenicima drugih razreda. Inicijalno su ispitana 154 učenika (69% učenica i 31% učenika). U finalnom je ispitivanju sudjelovalo 118 učenika (70% učenica i 30% učenika). Samo jedna trećina (35%) učenika zna da posjedovati građanske vrline znači brinuti se o interesima zajednice, trećina učenika (33%) zna da ljudska prava vjernika određuje Opća deklaracija o ljudskim pravima, 31% ih misli da je to Biblija, a 30% se odlučilo za Deklaraciju o slobodi vjeroispovijesti.

Detaljniji rezultati provedenog istraživanja mogu se naći u istraživanju prof. Vedrane Spajić-Vrkaš koje je rezultat praćenja šest eksperimentalnih škola u školskoj godini 2012./2013. u sklopu projekta „Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama“. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da iako su znanja učenika u većini ispitivanih područja slaba, najveći je problem nerazumijevanje uloge građana i vlasti u demokratskim procesima jer upravo o tome ovisi hoće li i na koji način učenici aktivno i odgovorno sudjelovati u procesima demokratskog odlučivanja, nadzirati djelovanje svoje vlasti i zajedno s drugima građanima nastojati da njihova vlast radi za njihovo dobro.

Zaključak

Sve veće posvećivanje pažnje građanskom odgoju i obrazovanju upućuje na važnost koju pripisujemo odgoju i obrazovanju u poticanju aktivne participacije u društvenoj i kulturnoj zajednici. U Republici Hrvatskoj opći društveni i znanstveni interes za ljudska prava

i demokratsko građanstvo započinje potkraj devedesetih godina 20. stoljeća. Ljudska prava i slobode u suvremeno doba čine općepriznati međunarodni standardi i kriteriji demokratičnosti društva, a normirana su međunarodnim konvencijama i deklaracijama, ustavima, zakonima i drugim dokumentima. Shvaćajući demokraciju i ljudska prava kao oblik života nužno je da još od nižih razreda osnovne škole djeca počnu shvaćati i razvijati osjećaj za svoja prava i obveze, vrijednosti ljudskih prava, toleranciju, poštivanje i uvažavanje različitosti. Fakulteti bi trebali preuzeti vodeću ulogu u obrazovanju, istraživanjima i koordinaciji aktivnosti vezanih za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Osposobljenost nastavnika ključni je moment za ostvarivanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Vrlo je važno da učitelji i nastavnici potiču u svojim razredima i školama ozračje snošljivosti i solidarnosti među djecom. Teme ljudskih prava i demokratskog građanstva pretpostavljaju nastavne metode, koje se temelje na aktivnom i participativnom učenju i poučavanju koji uključuje aktivan odnos između učenika i nastavnika, komunikaciju, diskusiju, sposobnost kritičkog mišljenja, rješavanje problema i odgovorno donošenje odluka, usvajanje i razvijanje humanih vrednota. Najbolji način da se djeca i mladi uče demokraciji je da im se pruži prilika da je uče i prakticiraju u svom razredu, školi i lokalnoj zajednici.

Literatura

- Bužinkić, E. (2010.) *Polazišne osnove za uvođenje predmeta odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo u formalni odgojno-obrazovni sustav*, u: Bužinkić, E. (ur.), *Obrazovanje mladih za ljudska prava i demokratsko građanstvo*, Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva, http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/MMH_bilten3w... (7.12.2013.)
- Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja pri Institutu za društvena istraživanja, MAP Savjetovanja i Centar za mirovne studije (2011.), „Učiti za mir“, <http://www.google.hr/url> (11.2.2013.)
- Centar za ljudska prava (2009.), „Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa“, http://zaklada.civilnodrustvo.hr/upload/File/hr/izdavastvo/digitalna_zbirka (11.2.2013.)
- GONG, Fakultet političkih znanosti Zagreb (2010.), „Politička pismenost kod mladih u Hrvatskoj i stavovi prema EU-u“, <http://gong.hr/media/uploads/dokumenti/Politikapism...> (11.2.2013.)
- Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja* (2012.), Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje, <http://public.mzos.hr/Default.aspx?.sec=3498> (9.12.2013.)
- Spajić-Vrkaš, V. (1999). Projekt, *Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole*, <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/UNESCO-Projekt-Izvjesce.htm> (16.12.2013.)
- Spajić-Vrkaš, V., Lončarić-Jelačić, N., Ogrinšak, T. (2013.) *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava u Hrvatskoj. Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava. Uvidi iz Hrvatske, Mađarske, Crne Gore i Rumunjske*, Funded by the European Union and the Council of Europe, http://www.azoo.hr/images/razno/Booklet_hrv.doc (9.12.2013.)
- <http://www.cms.hr/gradjanski-odgoj-i-obrazovanje> (5.12.2013.)

<http://www.cms.hr/gradjanski-odgoj-i-obrazovanje/zapocela-kampanja-za-uvodjenje-gr...>

(9.12.2013.)

<http://www.cms.hr/gradjanski-odgoj-i-obrazovanje/zagovaranje-uvodjenja-gradjanskog...>

(9.12.2013.)

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: dr. Jasminka Brala-Mudrovčić

Azra Ništović, dipl. iur.
Pravni fakultet Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru
Mostar, BiH
azra_nistovic@hotmail.com

TRETIRANJE BOSANSKOHERCEGOVAČKE PORODICE U EVROPSKOM PRAVNOM KONTEKST

Sažetak

Kako je BiH država sa mnoštvom diverziteta, tako ni porodično pravo nije ostalo pošteđeno podvojanja i uspoređivanja. Iz tog razloga bitno je, uporediti porodičnog prava u BiH sa evropskim porodičnim pravom. U radu će biti uspoređeni njihovi temeljni instituti, te slijedom toga, ispitati će se koliko sličnosti, a koliko različitosti imaju odredbe oba ova prava. Kroz rad će se napraviti jedna paralela između instituta ova dva prava kroz historiju Bosne i Hercegovine, te ustanoviti kad i koliku dominaciju ima jedan u odnosu na drugi. Prikazat će se kako se sve to odražava na postojeći pravni i kulturološki sistem u Bosni i Hercegovini, kako i uolikoj mjeri je zaštićen svaki čovjek kao pojedinac, te kako i na koji način se vrednuju njegova osnovna prava.

Ključne riječi: porodica, porodičnopravni odnosi, pozitivno pravo BiH, Evropska konvencija o ljudskim pravima, Evropska konvencija o pravima djeteta, Evropska konvencija o kontaktku koji se tiče djece

TREATMEN OF BOSNIA-HERZEGOVINA'S FAMILY IN EUROPEAN LEGAL CONTEXT

Abstract

Bosnia is a country with many diversities, so the family law doesn't omit of such duplication and comparing. Because of that, it is important to compare family law in Bosnia and Herzegovina with European family law. In this paper, I will compare the basic institutes of these two laws, and after that I will know how similar and different are regulations of these two legal systems. Through this paper, I will make a parallel between main institutes of both legal systems through history of Bosnia and Herzegovina, and found out when was one more dominant than the other. I will show how is that reflecting on present legal and cultural system of Bosnia, how is protected a man as an individual and how are evaluated his basic rights.

Uvod (poimanje društvene pojave - porodica)

Kako je porodica, pa time i porodično pravo, vezana za društveni, javni poredak, za običaje svakog naroda, tako možemo primijetiti da se sa društvenim promjenama mijenjala i sama percepcija porodice. Mijenjao se pogled na to šta porodica jeste, koji subjekti čine porodicu, kakva prava i obaveze iz nje proizlaze. Od strogo formalnih pravila koja su obavezivala porodicu kao društvenu kategoriju, uočavamo da se akcent sa porodice stavlja na pojedinca. Više nije porodica ta koja nameće određena pravila ponašanja pojedincima, nego pojedinac svojom voljom, autonomno, zasnivaju porodicu, i na sebe preuzimaju sva prava i obaveze iz takvih odnosa. Individue samovoljno, bez prisile, ulaze, osnivaju, u porodičnopravne odnose, a isto tako, bez ikakvih nametnutih ograničenja izlaze, prekidaju takve odnose. Primjećujemo, koliko je porodična zajednica postala individualna kategorija, a ne javnopravna čiji su temelji i oblici nametnuti javnim poretom. Na takav stava, da se primat daje individuama, pojedincima, nesumnjivo imalo je i donošenje i proklamovanje

principa i sloboda koje je zagarantovala Evropska konvencija o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, zajedno sa Protokolima¹. U članu 12. Konvencije izričito se navodi da muškarac i žena imaju *pravo stupiti u prak i zasnovati porodicu*, što nedvosmisleno upućuje na pravo i volju pojedinca bez ikakve prisile na isto ponašanje. Primjetno je da se sve više prostora daje pravima i slobodama pojedinaca, te adekvatnoj zaštiti istih.

Savremeni način života nameće i reguliranje, i priznavanje vanbračne zajednice. Najjednostavnije rečeno, vanbračna zajednica je u svim pravima i obavezama izjednačena sa bračnom. Ovako gledište potvrdio je i Evropski sud za ljudska prava, koji je jedini ovlašten tumačiti odredbe Konvencije. Pojedini zakonodavci otišli su još dalje, te su homoseksualcima omogućili da registruju svoje zajednice, te im na taj način priznali određena prava. Homoseksualne zajednice nisu izjednačene sa porodicom, ne proizvode pravne posljedice kao porodica i vanbračna zajednica, ali to ne znači da im se *de lege ferendi* neće priznati određena prava i obaveze. Također, sve više je predmeta pred Evropskim sudom za ljudska prava u Strazburu (u daljem tekstu: Suda) koja se tiču prava transeksualcima na brak i zasnivanje porodice, te priznavanje prava iz takvih odnosa.

U nastavku rada, analizirat ću koliko je BiH napredovala na putu ka Evropskoj uniji (dalje: EU), odnosno koliko je uskladila svoj porodičnopravno zakonodavstvo sa pravilima i standardima EU. Ispitat ću kakav i koliki su utjecaj imale Evropska konvencija o ljudskim pravima, Evropska konvencija o pravima djeteta, te Konvencija Vijeća Evrope o kontaktu koji se tiče djece, i koliko je pozitivno bosanskohercegovačko zakonodavstvo uskladilo svoje shvatanje porodice sa normiranjem porodice u EU. Treba napomenuti, da će zbog kompliciranog uređenja BiH, akcent biti na Federaciji BiH, drugi entitet i Brčko Distrikt BiH, neće biti predmetom rada.

Evolucija i ustrojstvo porodičnog prava u Bosni i Hercegovini

Od nezavisnosti² BiH³ postala demokratska država sa svim elementima demokratije, a

¹ Potpisana 4. novembra 1950. u Rimu

² 01.mart 1992. godine

³ Zbog nedostatka prostora i vremena, izostavljen je period od srednjovjekovne Bosne kada je porodica bila čisto patrijarhalna, preko osmanske vlasti kada je porodica i odnosi unutar nje shvaćani su isključivo kao religijska kategorija uređena šerijatskim pravnim propisima, ali i propisima drugih konfesija (kanonsko pravo rimokatoličke crkve, pravoslavno crkveno pravo i običajno pravo Jevreja). Za vrijeme Austro-Ugarske monarhije vrijedili su propisi šerijatskog prava koji su regulirali porodične, bračne i nasljednopravne odnose, te vakufske i vjerske poslove muslimana. Period Kraljevine Jugoslavije, u čiji sastav je ulazila i BiH, kao i period Savezne Federativne Republike Jugoslavije, prepun je političkih previranja i preustorjstava, koji su utjecali i na pravni sistem, pa tako i na shvaćanje porodice i regulaciju. U periodu od 1945. do 1971. godine primat je imalo savezno zakonodavstvo u području porodičnog prava. Tako je već 1946. godine bio donesen Osnovni zakon o braku, a odmah su zatim 1947. doneseni Osnovni zakon o starateljstvu,10 Osnovni zakon o odnosima roditelja i djece11 i Zakon o usvojenju.12 Bili su to savezni zakoni, koji su se primjenjivali i u BiH. Period od 1971. do 1991. godine, Ustavnim amandmanima XX do XLI na Ustav SFRJ unijeli su bitne promjene u domenu zakonodavne regulacije porodičnopravnih odnosa. Porodica i porodičnopravni odnosi (brak, odnosi roditelja i djece, skrbništvo, posvojenje, uzdržavanje) više nisu bili u saveznoj, već republičkoj i pokrajinskoj zakonodavnoj kompetenciji.(vidi S. ARAS, Dispozitivne presude u sporovima o uzdržavanju djece Zb. Prav. fak. Sveuč. Rij. (1991) v. 30, br. 2, 886-919 (2009). Tada je donesen Porodični zakon SR Bosne i Hercegovine iz 1979. godine (Službeni list SRBiH, 21/79), koji se primjenjivao kao federalni zakon na temelju odredbe čl.IX 5. /1/ Ustava Federacije BiH, sve do 2005. godine kada je donešen Porodičnom zakonu Federacije Bosne i Hercegovine („Službene novine Federacije BiH“ broj: 35/05 i 41/05)

Ustavom BiH⁴ uvedeno je federalno uređenje. BiH svojim najvećim pravnim aktom, Ustavom BiH, osigurala je najviši stepen međunarodno priznatih ljudskih prava i sloboda, koje uživaju sve osobe na teritoriji BiH (čl.II st.1 Ustava BiH). Tako se u čl. II st.3. Ustava BiH, između ostalih, garantuje i pravo na privatni i porodični život, dom i prepisku, pravo na brak i zasnivanje porodice. Također, Ustav BiH u čl. II st. 2 zagantovao je direktnu primjenu prava i sloboda predviđenih u Evropskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda i u njenim protokolima, koja ima i prioritet nad zakonima BiH. Članom 6. Ustava BiH obavezuju se Bosna i Hercegovina, svi sudovi, uredi, državna tijela i tijela kojima posredno rukovode entiteti ili koji djeluju unutar entiteta, na obaveznu primjenu i poštivanje naprijed navedenih prava i sloboda. Ono što je veoma bitno naglasiti, a što je i okosnica ovog rada, jeste Aneks I Dodatni sporazumi o ljudskim pravima koji će se primjenjivati u BiH, koji čini sastavni dio Ustava BiH. Pored Evropske konvencije o ljudskim pravima, koja čini sastavni dio Ustava BiH, konvencija koja je veoma značajna za uređenje porodičnih odnosa i prava i obaveza koje proističu iz takvih odnosa jesu Konvencija o pravima djeteta⁵.

Slijedom prednjeg, Ustav Federacije BiH⁶ je, također, zagantovao primjenu najviše razine međunarodno priznatih prava i sloboda utvrđenih u međunarodnim dokumentima koji su sastavni dio Ustava Federacije BiH, a koji je sa svakog aspekta usklađen sa Ustavom BiH. Gore navedene konvencije su imale značajnu ulogu u donošenju Porodičnog zakona Federacije BiH („Službene novine Federacije BiH“ broj: 35/05 i 41/05), u daljem tekstu: PZFBiH. Treba napomenuti i značaj Konvencije Vijeća Evrope o kontaktu koji se tiče djece (ETS 192) na donošenje porodičnog zakona iz 2005. godine, te na njegovo usaglašavanje sa međunarodnim standardima i zahtjevima međunarodnih dokumenata.

Postulati Evropske konvenciji za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda u pozitivnom porodičnom pravu Federacije BiH

*Evropskom konvencijom o zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda (1950)*⁷, u daljem tekstu Evropska konvencija o ljudskim pravima, postavljeni su temelji za standardizaciju i jedinstvenu zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda. Kako je naprijed navedeno, prava iz ove konvencije zagantovana su Ustavom BiH, koji predviđa njenu direktnu primjenu. Ako promatramo Evropsku konvenciju o ljudskim pravima sa aspekta uređenja porodično pravnih odnosa u BiH, možemo primjetiti da se zakonodavac donošenjem Porodičnog zakona Federacije BiH iz 2005. godine, vodio načelima i principima iste.

⁴ Ustav BiH je sastavni dio Općeg okvirnog sporazuma za mir u Bosni i Hercegovini, poznatijeg pod nazivom Daytonski mirovni sporazum, koji je parafiran 22. studenog 1995. godine u američkom gradu Daytonu, a potpisan 14. prosinca 1995. godine u Parizu

⁵ Usvojena od Generalne skupštine Ujedinjenih nacija, 20. novembra 1989. godine

⁶ Donesen je na sjednici Ustavotvorne skupštine Federacije Bosne i Hercegovine 30. marta 1994. godine, nedugo nakon postizanja Washingtonskog sporazuma, potpisan 18.marta 1994. godine.

⁷ Poznata kao Evropska konvencija o ljudskim pravima, pravni akt Savjeta Evrope (1949) o zaštiti sloboda i prava, donijet u Rimu 4. novembra 1950. godine. Originalna verzija, sastavljena na engleskom i francuskom jeziku i objavljena pod nazivom Konvencija za zaštitu ljudskih prava i fundamentalnih sloboda, stupila je na snagu 3. septembra 1953. godine

Posebnu pažnju treba posvetiti **članu 8.** Konvencije, te istaći da su odluke Suda⁸ koje se odnose na povredu ovog člana, te na njegovo tumačenje, kao i na to šta se podrazumijeva pod elementima porodičnog života, imala veliki značaj u reformi ove oblasti prava i donošenju važećeg porodičnog zakona. Tako je sud zauzeo sanovište da se stavom 1. člana 8. Konevencije, iako to izričito nije navedeno, štite prava djeteta⁹ da živi sa roditeljima. Nadalje, kroz svoje odluke Sud je pod elementom porodičnog života iz člana 8. podveo i roditeljsko staranje, odnosno roditeljsku odgovornost, pa kaže “*porodični život u ovom smislu, a posebno prava roditelja da sprovode roditeljska ovlašćenja nad svojom djeceom, uz vođenje računa o odgovarajućim roditeljskim obavezama, priznati su i štite se Konvencijom, posebno članom 8. Zaista, sprovođenje roditeljskih prava čini osnovni element porodičnog života*” (vidi presudu u predmetu R. v. Ujedinjenog Kraljevstva od 8.jula 1987. godine, Series Abr. 121-C, str. 117, stav 64).¹⁰

Treba napomenuti da Evropska konvencija o ljudskim pravima, ne sadrži definiciju porodice. Međutim, u praksi Evropskog suda za ljudska prava, koja se formirala na osnovu tumačenja prava na poštovanje porodičnog života (čl. 8. Evropske konvencije o ljudskim pravima), pokazalo se da Sud o pojmu porodice odlučuje imajući u vidu *de facto* situaciju u svakom pojedinom slučaju. Slijedom prednjeg, može se zaključiti da Sud vanbračnu zajednicu u svemu izjednačava sa porodičnom zajednicom. Ovo je vidljivo i u predmetu Sommerfeld p. Njemačke u kojem je na zahtjev vanbračnog oca utvrđena povreda člana 8. Konvencije (ali i člana 14 Konevencije - diskriminacija vanbračnog oca u odnosu na bračnog), gdje Sud navodi da “*isto vrijedi i za razliku u postupanju prema ocu djeteta rođenog u vezi u kojoj su partneri živjeli zajedno u vanbračnoj zajednici, u odnosu na oca djeteta rođenog u bračnoj vezi*”¹¹. U vezi s tim treba naglasiti da je i naš zakonodavac priznao i izjednačio vanbračnu zajednicu sa porodičnom¹². Međutim, kako navodi prof.dr. Suzana Bubić¹³, da bi se “popravio položaja vanbračnih partnera i lakše realizovala njihovih priznata prava u domaćem zakonodavstvu, nužno je normirati njenu *registraciju*, pri čemu treba da se razmotre rješenja prihvaćena u uporednom evropskom pravu”. To iz razloga što se u našem pravu u svakom konkretnom slučaju mora dokazati postojanje i trajanje zajednice života da bi se mogao ostvariti neki zahtjev proizašao iz takve zajednice. Postojanjem registra, odnosno podnošenjem izvoda iz registra, vanbračni partneri prilikom ostvarivanja svojih zahtjeva bili bi oslobođeni postupka dokazivanja. Kad je u pitanju homoseksualna zajednica i njeno izjednačavanje sa porodičnom, Sud je u predmetu postupajući po predstavi Fretea p. Francuske, zaključio da ne postoji

⁸ Praksa Evropskog suda za ljudska prava ostvaruje direktan utjecaj na domaće pravo

⁹ Niti u jednoj odredbi Konvencije nije upotrebljen termin dijete, tek u članu 5. Sedmog Protokola Konvencije se izričito navodi interes djeteta.

¹⁰ Ovaj stav došao je do izražaja u predmetu Nielsen p. Danske (1988.godine): preuzeto sa http://www.vk.sud.rs/assets/files/evropske_presude/nielsen_protiv_danske.pdf na dan 15.03.2014. godine

¹¹ ESLJP, *Sommerfeld protiv Njemačke* [GC] (br. 31871/96), 8. srpnja 2003., st. 93. O vrlo sličnim činjenicama: ESLJP, *Sahin protiv Njemačke* [GC] (br. 30943/96), 8. srpnja 2003. Vidjeti također ESLJP, *Mazurek protiv Francuske* (br. 34406/97), 1. veljače 2000, odnosi se i na različito postupanje s djecom rođenom u izvanbračnoj zajednici. Preuzeto iz Priručnika o evropskom antidiskriminirajućem pravu, sa http://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=echrpublications/other&c=#n13729238669275624205289_pointer, na dan 15.03.2014. godine

¹² Vidi čl. 3. PZFBiH

¹³ Redovni profesor Pravnog fakulteta Univerziteta Džemal Bijedić Mostar, u Zborniku radova, Naučni skup, Razvoj porodičnog prava od nacionalnog do evropskog, 21.12.2012. godine, str. 39.

nikakav zajednički stav država članica Savjeta Evrope u pogledu prava homoseksualaca da usvajaju djecu. Kako je Sud ostavio nacionalnim zakonodavcima široko diskreciono pravo glede ove zajednice, tako se može reći da naš zakonodavac nije povrijedio načela Konvencije time što nije normirao ovu zajednicu. Slična situacija je i sa transeksualcima, kojim evropska praksa ne priznaje povredu člana 8. Konvencije u slučajevima zabrane zasnivanja roditeljskog odnosa usvojenjem ili medicinski potpomognutom oplodnjom. Iz ovog, također, proizlazi da se ne normiranjem ovih odnosa naš zakonodavac nije ogriješio o evropske standarde.

S obzirom na promijenjene društvene okolnosti i shvaćanje braka isključivo kao zajednicu muškarca i žene, **član 12.** Konvencije, prozvodí velike konrtaverze i dovodi do velikog broja predmeta u kojima se traži priznanje prava na sklapanje braka istospolnim partnerima. Naime, sud je u svojoj odluci iz 2010. godine¹⁴, zauzeo stajalište da se pravo na brak ne mora ograničiti na brak osoba različitog spola, ali da i pored toga, član 12. Konvencije ne obavezuje vladu tužene države da pristup braku dozvoli istospolnom paru i da se ne normiranjem ove mogućnosti ne krši odredba ovog člana. Kako naš porodični zakon ne priznaje istospolnim parovima pravo na brak¹⁵ značajno je stanovište Suda u ovoj odluci kojim ne obavezuje države na priznavanje homoseksualno orijentiranim osobama pravo na brak, te ni propuštanje tog priznanja ne utvrđuje kao povredu prava priznatih Konvencijom. Interesantnim se čini spomenuti prava transeksualaca kad je u pitanju pravo na sklapanje braka. Iako ovo pravo zakonodavac izričito ne priznaje, ipak se ono ne dovodi u pitanje, jer zakonodavac nije propisao da budući bračni partneri moraju biti različitog biološkog spola. Kako navodi prof.dr. S.Bubić, “u praksi ne bi smjelo spriječiti transseksualca da zaključi brak s osobom suprotnog spola u odnosu na spol kojem on sada pripada”, jer je pretpostavka za sklapanje braka ovakve osobe izvršena promjena podataka o spolu i imenu u registru, a naš Zakon o matičnim knjigama Federacije BiH normira mogućnost upisa promjene spola na osnovu pravosnažnog rješenja kantonalnog ministarstva unutrašnjih poslova (član 44)¹⁶. Istog je stanovišta i Sud, koji je tek 2002. godine, u predmetu I.p.UK i Christine Goodwin p. UK.

Važnost treba pridodati **članu 14** Konvencije koji garantuje ostvarivanje prava zagarantovanih ovom Konvencijom. Što se tiče našeg pozitivnog prava iz oblasti porodičnopravnih odnosa, zakonodavac je poštovao ovaj član konvencije, te je u svemu izjednačio i bračne, vanbračne partnere, bez obzira na bilo koji osnov, te se među ostalim akterima porodičnopravnih odnosa ne pravi razlika po osnovima iz člana 14. Konvencije. Naime, u članu 43. različito se tretiraju supružnici, tako da je muž uvjetovan kada može, odnosno ne može podnijeti tužbu za razvod¹⁷. Odlukom Ustavnog suda BiH, broj: AP-369/10 od 24.05.2013. godine, naložena je obaveza Parlamentu Federacije BiH i Vladi Federacije BiH da preduzmu mjere iz svoje nadležnosti u pravcu osiguranja poštivanja zabrane diskriminacije iz člana II/4 Ustava BiH i člana 14. Evropske konvencije za zaštitu ljudskih prava i osnovnih

¹⁴ Schalk and Kopf v. Austria, Application no. 30141/04, Judgment 2 June 2010.

¹⁵ Vidi Član 6 Porodičnog zakona Federacije BiH

¹⁶ Službene novine Federacije BiH, broj 37/12 /3.5.2012./, vidi na: http://www.parlamentfbih.gov.ba/dom_naroda/bos/parlament/propisi/usvojeni_p/Zakon%20o%20maticnim%20knjigama.pdf

¹⁷ Vidi Član 43 PZFBiH

sloboda, u vezi sa pravom na pristup Sudu iz člana II/3.e) Ustava BiH i člana 6.stav 1.Evropske konvencije za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda. Iz obrazloženja navedene odluke, vidljivo je da je član 43. PZFBiH ocjenjen kao diskriminirajući prema spolu u vezi sa pravom na pristup Sudu, jer to pravo nije uskraćeno ženi - majci i samim tim dolazi do različitog tretmana supružnika. Vlada Federacije BiH je u oktobru 2013. godine dala u proceduru Prijedlog Zakona o izmjenama i dopunama Porodičnog zakona Federacije BiH.

Utjecaj Evropske konvencije o pravu djeteta i Konvencije o kontaktu koji se tiče djece na porodičnopravne odnose u FBiH

*Evropska konvencija o pravima djeteta iz 1989. godine*¹⁸ čini sastavni dio Ustava BiH, odnosno Ustava Federacije BiH, te ima snagu ustavnih odredbi¹⁹. U praksi Suda ova Konvencija zagarantovala je djetetu prava kao posebnom subjektu, te mu uz primjenu gore navedene Evropske konvencije o ljudskim pravima pružila posebnu zaštitu. Konvencija o pravima djeteta uvela je prava koja prije nisu bila zagarantovana dokumentima o ljudskim pravima. Jedno od takvih prava jeste i pravo na samoodređenje, normirano u **članu 12.** ove Konvencije²⁰. Konvencija jasno i nedvosmisleno nalaže državama članicama da djetetu koje je sposobno da formira vlastito mišljenje, moraju osigurati pravo da to mišljenje slobodno izrazi o svim pitanjima koja ga se tiču. Takvo izraženo mišljenje organi i nadležne institucije dužne su uzeti u obzir u skladu sa zrelošću i uzrastom djeteta. Konvencija izričito ne daje način na koji će se zagarantovana prava ostavariti u državama članicama, osim što je navedeno da će se djetetu dati prilika da bude saslušano, neposredno ili posredno preko zastupnika, u svim sudskim ili upravnim postupcima. Što se tiče našeg zakonodavca, sa sigurnošću se može tvrditi da je procesno pravo zagarantovano u ovom članu u potpunosti ispoštovano. Tako se u članu 60 st. 2. djetetu, uz određene uvjete predviđene ovim članom, daje mogućnost da da svoj pristanak na priznanje materinstva, odnosno da isto ospori(član 79). Slična situacije je i sa priznavanjem očinstva (član 63), odnosno osporavanjem istog(član 79). Član 72. PZFBiH je djetetu zagarantovao pravo da može podići tužbu za utvrđivanje očinstva i materinstva. U postupku usvojenja se, pod uvjetima i na način predviđen zakonom, traži pristanak djeteta (član 103 st.2 i član 107). Članovi 125 i član 149 PZFBiH bez ikakvog odstupanja preuzimaju prava zagarantovana u članu 12 Konvencije.²¹

Član koji dominira kroz cijelu ovu konvenciju, kroz evropsku praksu, te i našim zakonodavstvom koje se odnosi na uređenje porodičnopravnih odnosa, jeste **član 3. st.1.** Konvencije o pravima djeteta²². Inerentno je navesti mišljenje prof. dr. S.Bubić²³ koja kaže, a pozivajući se na mišljenje dijela literature, da je član 3.st.1. u sukobu sa članom 12. i zagarantovanim visokim stepenom autonomije djeteta, te da se član 12 neće moći u

¹⁸ Usvojena je na generalnoj skupštini UN 20. novembra 1989.godine,a stupila na snagu 1990. godine, i prvi je sveobuhvatni dokument kojim se garantuju prava djece u svim oblastima života i jedini je međunarodni instrument koji je dostigao univerzalnu ratifikaciju.

¹⁹ Obzirom da je Ustav BiH tipični primjer radikalnog monističkog pristupa, u primjeni međunarodnog prava, to ne zabrinjava činjenica da Ustav BiH ne normira način primjene Konvencija

²⁰ Vidi Član 12. Konvencije o pravima djeteta

²¹ Vidi Član 125 i 149 PZFBiH

²² Vidi član 3 st.1 Konvencije o pravima djeteta

²³ Procesna prava djeteta u postupcima u vezi sa bračnim i porodičnim odnosima

potpunosti primjenjivati ako vrijeda član 3 Konvencije. Ovaj stav smatra “ispravnim i prihvatljivim”, te ističe da bi sva prava zagantovana u ovoj Konvenciji trebala da se ostvaruju na način kojim se u potpunosti poštuje član 3, odnosno najbolji interes djeteta. PZFBiH je u potpunosti usvojio ovo načelo najboljeg interesa djeteta, te je ono protkano kroz sve odnose u kojima se odlučuje o pravima djeteta pred svim sudskim i upravnim postupcima. Spomenut ćemo samo neke odredbe PZFBiH koje proklamuju najbolji interes djeteta, npr. član 140, član 145. ,član 153. Također, i u odjeljku kojim je normiran postupak pred sudom, prisutan je utjecaj člana 3 Konvencije.

Ako bismo uporedili i druge članove PZFBiH sa drugim članovima Konvencije o pravima djeteta uočili bismo da su u svemu podudarni sa propisima u Konvenciji. Navest ćemo samo neke, prava koja su zagantovana član 16. Konvencije, a koja se odnose na to da se djetetu niko neće nezakonito ili proizvoljno uplitati u njegov privatni život i porodicu, te da dijete ima zakonsku zaštitu protiv toga²⁴, zagantovana su i članom 124. st.3. PZFBiH. Tako i Konvencija i PZFBiH normiraju da dijete ima pravo na informaciju koje će mu omogućiti da formira i izrazi svoj stav u predmetima koji ga se tiču, te obavezu roditelja i organa u postpku da djetetu daju potrebne informacije i da ga upoznaju sa njegovim pravima²⁵. Pravo na obrazovanje, i to besplatno obavezno osnovno, a dalje školovanje u skladu sa mogućnostima roditelja i sposobnošću djeteta²⁶.

*Konvencija Vijeća Evrope o kontaktu koji se tiče djece (2003. godine)*²⁷ donešena je s ciljem da se djetetu omogući kontakt sa oba roditelja, kao i sa ostalim osobama s kojima je dijete povezano, odnosno da dijete postane aktivan subjekt ovih odnosa, a ne samo objekat sa kojim roditelji imaju pravo kontakta, kakvo je mišljenje bilo prije Konvencije. Novi pogled na dijete razvio je i novu terminologiju, pa se izraz “*pravo određenih osoba na pristup djetetu*” zamijenio izrazom “*kontakt djeteta sa određenim osobama*”²⁸. **Član 4.** Konvencije predstavlja najviše načelo kojim bi se sudovi trebali voditi prilikom donošenja odluka. Naime, ono regulira pravo djeteta i njegovih roditelja na redovan kontakt jednih s drugima. Kroz ovaj član protkan je i član 9.st.3 Konvencije o pravima djeteta, te se u st.2 kaže da će takav kontakt biti ograničen ili isključen ako je to u najboljem interesu djeteta, te član 8. Evropske konvencije o ljudskim pravima. Član 124.st.2. PZFBiH, nesumnjivo je usklađen sa članom 4. Konvencije, kada propisuje da “pravo je djeteta da redovno održava osobne odnose i neposredne kontakte sa roditeljem sa kojim ne živi”. Što se tiče bosanskohercegovačkih porodičnopравnih odnosa, ova Konvencija (**član 5.**) imala je revolucionaran utjecaj normiranjem prava djeteta da

²⁴ vidi čla 16 Konvencije

²⁵ vidi član 13 Konvencije, a član 132. I član 149. ZPFBiH

²⁶ član 28 Konvencije i 136 ZPFBiH

²⁷ Donešena u Strazburu 2003. godine, u ime BiH predmetnu Konvenciju potpisao je ambasador Zdenko Martinović, šef Stalne misije BiH pri Vijeću evrope, 12.oktobra 2011. Godine, na temelju Odluke Predsjedništva BiH od 27. Jula 2011. Godine. Vijeće ministara BiH je na sjednici održanoj 23.02.2012.godine, utvrdilo Prijedlog odluke o ratifikaciji Konvencije. Predsjedništvo BiH je pokrenulo postupak ratifikacije predmetne Konvencije, i predmetom broj 05-05-1-711-2/12 od 13.mart 2012. godine, zatražilo saglasnost od Parlamentarne skupštine BiH za ratifikaciju Konvencije. Preuzeto sa web-a: www.parlament.ba

²⁸ Dr.sc. Dijana Jakovac - Lozić, Evropska konvencija o kontaktima u svezi s djecom (2003.) i prilagodba obiteljskog zakonodavstva Federacije Bosne i Hercegovina zahtjevima konvencije de lege ferenda, Zbornik radova Aktualnosti građanskog i trgovačkog zakonodavstva i pravne prakse br.2, Mostar 2004. godine, str. 157

ostvaruje kontakta sa trećim osobama (djed-nena, /polu/sestra-/polu/brat, osobe koje su živjele u zajedničkom domaćinstvu sa djetetom i sl), jer do donošenja porodičnog zakona iz 2005. godine, kontakta s ovim osobama nije bio normiran. Nedvomljena je odredba člana 124.st.2. PZFBiH, te čitavo jedno poglavlje PZFBiH, *C. Prava i dužnosti roditelja i djece*, koji su usklađeni sa odredbama Konvencije, kojima je uređen postupak pred sudom kad je riječ o kontaktu djeteta i roditelja (trećih osoba). Sva ova lica sada su ovlaštena pokretati postupak pred sudom radi uređenja međusobnih kontakata, a takvi postupci se imaju smatrati hitnim.

Zaključak

U radu je razmatrana usaglašenost pozitivnog bosanskohercegovačkog zakonodavstva u oblasti porodičnopravnih odnosa sa Konvencijom o ljudskim pravima, Konvencijom o pravima djeteta i Konvencijom o kontaktima koji se tiču djece, kao jednim od najznačajnijih dokumenta Evropske unije koji su postavili određene standarde u ovoj pravnoj oblasti. Budući da Bosna i Hercegovina teži ka članstvu EU, jedan od uvjeta jeste usklađivanje domaćeg zakonodavstva sa pravilima i standardima EU. Što se tiče porodičnopravnih odnosa, usvajanjem zakona 2005. godine, BiH je pokazala da je ozbiljan kandidat za članstvo u EU. Odredbe porodičnog zakona su u potpunosti i u svim aspektima usklađeni sa naprijed navedenim konvencijama. Kao što Konvencija o ljudskim pravima i predviđa, zagarantovano je pojedincu pravo na porodični život, s tim da mu niko nema pravo ometati to pravo, osim u slučajevima predviđenim zakonom. Propisana je zabrana diskriminacije po bilo kojem osnovu, te da je pravo na brak zagarantovano u skladu sa Konvencijom. Interesantno je primijetiti, da je bosanskohercegovačko shvaćanje porodice skoro izjednačeno sa shvaćanjem porodice u EU. Naime, vanbračna zajednica je u svemu izjednačena sa porodičnom, s tim da bi naš zakonodavac trebao propisati određeni način registracije ove zajednice. Homoseksualne zajednice nisu normirane našim zakonodavstvom, kao i u mnogim uporednim zakonodavstvima, te se to stoga ne može pripisati kao omaška našeg zakonodavca. Ali, kako se naše pravo razvija u evropskim manirima, nije isključeno da će se i ovoj zajednici, u skorijoj budućnosti, omogućiti određeni vid registracije i priznavanja prava koja proizlaze iz takve zajednice. Što se tiče transeksualaca, kao kategorija nije normirana zakonom, s tim da treba imati u vidu, da se primjenjujući naš porodični zakon u praksi transeksualcima ne može zabraniti pravo na sklapanje braka, jer naš zakonodavac ne propisuje kao uvjet za brak “različiti biološki spol”. Konvencija o pravima djeteta utječe velik utjecaj na naše zakonodavstvo, jer kroz cijeli PZFBiH provlači se najbolji interes djeteta. Njegov položaj u odnosu na roditelje, odnosno druge srodnike, i organe je znatno ojačan. Naime, djetetu se sada omogućava, čak svi sudionici u postupku su obavezni djetetu omogućiti da dobije što više informacija o svom predmetu, kako bi mogao formirati i izraziti svoje mišljenje. I na koncu, stav i mišljenje djeteta se, zakonski, ima uvažavati. Koliko je naš zakonodavac pratio standarde EU, pokazuje nam i utjecaj Konvencije Vijeća Evrope o kontaktu koji se tiče djece na naše pozitivno porodično pravo.

Literatura

Evropska konvencija o kontaktima u svezi s djecom (2003.) i prilagodba obiteljskog zakonodavstva Federacije Bosne i Hercegovina zahtjevima konvencije de lege

- ferenda, Zbornik radova Aktualnosti građanskog i trgovačkog zakonodavstva i pravne prakse br.2, Mostar 2004. Godine
- Evropska konvencija o pravima djeteta iz 1989. godine, preuzeta sa http://www.unicef.org/bih/ba/Konvencija_o_pravima_djeteta.pdf,
- Evropska konvencija o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, sa Protokolima(1950), preuzeto sa <http://www.hjpc.ba/dc/pdf/Europska%20konvencija%20o%20ljudskim%20pravima.pdf>,
- Konvencija Vijeća Evrope o kontaktu koji se tiče djece (2003. godine), preuzeto sa <http://www.mhrr.gov.ba/PDF/LjudskaPrava/Konvencija%20o%20kontaktu%20koji%20se%20tiče%20djece%20-%20bosanski.pdf>,
- Porodični zakon Federacije BiH, Službene novine Federacije BiH, 35/05, 41/05, prof.dr. Suzana Bubić, redovni profesor Pravnog fakulteta "Džemal Bijedić" u Mostaru (2012.) Pravo djeteta da živi sa roditeljima u evropskoj praksi,
- Tadić, Mato (2012. godina) Ustavni sustav i organizacija pravosuđa u Bosni i Hercegovini, Priručnik za pravosudni ispit, Mato, izdavač: JP NIO Službeni list BiH, Dz. Bijedica 39/III, Sarajevo
- Ustav BiH, http://www.ccbh.ba/public/down/USTAV_BOSNE_I_HERCEGOVINE_bos.pdf,
- Ustav Federacije BiH, http://www.parlamentbih.gov.ba/bos/parlament/o_parlamentu/ustavfbih.%20html,
- Zakon o matičnim knjigama Federacije Bosne i Hercegovine, "Službene novine *FBiH*" broj 37/12,
- Zborniku radova, Naučni skup, Razvoj porodičnog prava od nacionalnog do evropskog, Univerzitet "Džemal Bijedić" Mostar, 21. 12. 2012. godine, http://www.pf.unmo.ba/systems/file_download.ashx?pg=348&ver=3

Web stranice:

http://www.vk.sud.rs/assets/files/evropske_presude/nielsen_protiv_danske.pdf

http://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=echrpublications/other&c=#n13729238669275624205289_pointer

[http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-99605#{%22fulltext%22:\[%22Schalk%20and%20Kopf%20v.%20Austria%22\],%22itimid%22:\[%22002-912%22\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-99605#{%22fulltext%22:[%22Schalk%20and%20Kopf%20v.%20Austria%22],%22itimid%22:[%22002-912%22]})

http://predstavnickidom-pfbih.gov.ba/upload/file/sjednice/23_bos/2.pdf

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr. Hazema Ništović

МА Милош Дамјановић

Медицинска школа са домом ученика – Косовска Митровица

Србија

milos_damjanovic@yahoo.com

МА Славиша Бишевац

ОШ „Јован Цвијић“ – Зубин Поток

Србија

bisevacs@hotmail.com

ДУХОВНИ ИДЕНТИТЕТ ЈЕВРЕЈА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ

Сажетак

Рад анализира духовни живот Јевреја на Косову и Метохији, хронолошки пратећи активности јеврејских верских лица од најранијих дана - половине XIX века па све до после Холокауста, и истовремено излаже резултате истраживања аутора на пољу улоге, функције и шире друштвене делатности рабина на Космету и оних пореклом са Космета а са службом ван овог подручја. Поред биографских елемената јеврејских верских службеника, рад третира и ангажовање истих лица ван своје матичне професије, у сфери друштвено-политичке и економске стране. Консултујући релевантну литературу аутори рада приказују водеће јеврејске верске службеника у Приштини и Косовској Митровици од почетног присуства Јевреја и зачетака духовног живота у тим градовима па све до духовног и физичког истребљења ове заједнице, стицајем низа несрећних историјских околности.

Кључне речи: Јевреји, Косово и Метохија, рабини, духовност, идентитет

SPIRITUAL IDENTITY OF THE JEWS IN KOSOVO AND METOHİJA

Abstract

This paper analyzes the spiritual life of the Jews in Kosovo and Metohija, chronologically following the activities of Jewish religious officers from the earliest days - half of the 19th century until the years after the Holocaust, and at the same time exhibit the results of author's researches in the area of the role, function and wider social activities of rabbis in Kosmet and those originating from Kosmet but with the services outside of this area. In addition to the biographical elements of Jewish religious officials, the paper also deals with the engagement of the same person outside of their main profession, in the field of socio-political and economic aspects. Consulting the relevant literature, the authors of the paper show the leading Jewish religious officials in Pristina and Kosovska Mitrovica from initial presence of the Jews and the beginnings of spiritual life in this two cities up to the spiritual and the physical extermination of the community, due to a series of unfortunate historical circumstances.

Key words: Jews, Kosovo and Metohija, rabbis, spirituality, identity

ОСНОВЕ ЈЕВРЕЈСКЕ ДУХОВНОСТИ

Јудаизам, уз хришћанство и ислам спада у три водеће светске монотеистичке религије и свакако је имало кључну улогу у настанку ове последње две, па се обзиром на њихову генезу, све три религије обично називају аврамским религијама. Уз то, преко јеврејске религије у светску цивилизацију је продрла мисао о једнобоштву. За разлику од његових, мање-више идеолошких, догматских и литургичких наследника у виду хришћанства и ислама која су се познатим светом ширила путем обавезујућег прозелитизма, јудаизам се кроз своју вишемиленијумску прошлост ширио међу

популацијом и територијално на неколико начина: конвертирањем нејевреја у јудаизам на беневољентној основи, брачним везама Јевреја са нејеврејима и присилним или добровољним напуштањем матичне државе - домовине и одласка у дијаспору - галут.¹

ДУХОВНИ ЖИВОТ КОСМЕТСКИХ ЈЕВРЕЈА

Народна традиција присуство Јевреја на Космету везује за постојање остатака заштитног античког и раносредњовековног утврђења Галича, 20 км северно од Косовске Митровице, кога локални мештани називају „Чивутан“ или „Чивутски град“.² С друге стране, у доступним и до данас сачуваним историјским врелима, први Јевреји на Космету помињу се у другој половини XV столећа и реч је углавном о појединцима. Из тог периода немамо никаквих конкретних података о духовном животу косметских Јевреја, али на основу бројних параметара, можемо претпоставити да је заједница имала уређен духовни живот баш као и бројније јеврејске заједнице из ближе или даље околине, нашта би требало указивати и ови бројно незамарљиви надгробни споменици, археолошки неиспитани и прецизно нелоцирани.³ Индиције о постојању уређеног духовног живота заједнице косметских Јевреја из тог доба, смењују поуздане информације о томе из XIX и XX века, када се, најпре у Приштину а онда и у Косовску Митровицу досељује већи број јеврејских породица са суседних, Космету гравитирајућих територија. Почевши од седме деценије XIX века па надаље у Приштину се досељавају јеврејски родови из Солуна, Скопља, Битоља, Ћустендила, Лесковца, Костура и оближњег Новог Брда⁴ да би се након извесног времена поједини приштински Јевреји почевши од задњих година XIX века па надаље досељавали у Косовску Митровицу.⁵ Сведочанства о уређеном духовном животу Јевреја Приштине оставио нам је почетком XX века, тадашњи српски вицеконзул у Приштини, чувени комедиограф и дипломата цинцарског порекла, Бранислав Нушић, који у тада написаној књизи о свакодневним приликама, животу, народима, привреди и стању културе на Космету помиње и постојање вероисповедне општине - кехиле и духовног вође - рабина код приштинских Јевреја.⁶ Косметски Јевреји су се кроз целокупан свој вишевековни живот на овом подручју, строго придржавали прописа религије својих предака и народне традиције. И током година ратних превирања и смањења степена личне и опште безбедности, трудили су се да, онолико колико је у њиховој моћи и колико дозвољавају опште прилике, одржавају у континуитету верски живот. Тако је посведочено да је једна од две јеврејске породице у Липљану – Леви, уобичајено прослављала нерадни седмични дан - Шабат и у време италијанско-албанске окупације.⁷ У постратним годинама, обзиром на непостојање добрих услова неопходних за богослужење који су се огледали у виду демолиране синагоге и покрадених и уништених ритуалних предмета, као и десетковане популације својих верника у Холокаусту, али и ненајдобронамернијег односа нових комунистичких власти према организованим црквама и религији, смањена је активност у богослужењу па тако дознајемо да се још пре 25. августа 1947. године у Приштини вршила служба само једном недељно, сваког петка увече а службу је предводио члан општине, који није именован.⁸

РАБИНИ И ВЕРСКИ СЛУЖБЕНИЦИ НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ

Међу најраније познате рабине у Приштини спада Хајим Рубен.⁹ Крајем XIX века, у време када је изграђена нова синагога, 1897. године, рабин у Приштини био је Шабат Камхи, пореклом из Битоља. Приштински рабин Захарије Леви истовремено је био и хазан (кантор) и шохет за заједницу.¹⁰ Чувена публицисткиња пореклом са ових подручја, која је већи део свог радног века провела истражујући и проучавајући јеврејску прошлост на тлу Југославије, Жени Лебл, као приштинског шохета за крупну стоку наводи Јехуду Бахар Јосефа, а после њега ту дужност је обављао Давид Бивас. У Приштини није било мохела - обрезавача па су по потреби, за те сврхе долазили мохели из Сјенице и других места Рашке области.¹¹ Захарије Леви потицао је од породице Леви из Пирота. Породица се 1894. године преселила у Приштину. Како је Захарија одрастао у побожној породичној атмосфери, тј. традиционалном јеврејском дому, а уз то имао одличан слух, надарен за музицирање, у Приштини је почео да учи богослужење те постао хахам и хазан јеврејске заједнице овога града. На тој дужности био је до смрти.¹² Током периода 1927-1930, није био једини рабин у Приштини, већ је поред њега, функцију рабина обављао и Аврам Калдерон. Био је и вероучитељ, подучавајући децу три пута недељно, учећи их писању и читању хебрејског алефбета, штампаним квадратним и писаним курзивним словима, неопходним за читање молитава и верских песама.¹³ Умро је 1943. године.¹⁴ Нешто друкчије податке о години доласка породице Леви у Приштину доноси Радмила Тодић-Вулићевић, хроничарка Приштине, наводећи 1875. годину.¹⁵ Његов син, Јосип Захарија Леви, трговачки помоћник из Приштине, рођен 1917. године у Призрену, касније ће такође бити посвећен духовном животу, посебно се истакнувши у извођењу синагогалне музике. Јосип Леви је завршио јешиву у Сарајеву пре рата. Био је учесник НОП-а од 1941. године, а маја 1942. године одведен је од Италијана у логор у Албанију где је остао до краја рата. Био је командир Позадинског одреда формираног јуна 1941. године па је због активности у левичарском, комунистичком револуционарном покрету био прозван „црвеним рабином“.¹⁶ Са друге стране, Приштевац Алберт Рубен сведочи да се Јосиф налазио са њим у теретном вагону када су их нацисти пребацивали са логора на Старом Сајмишту у Берген-Белзен, што би значило да није дочекао крај рата у Албанији, како то у својој студиозној монографији наводи Јаша Романо.¹⁷ Да је приштински рабин Јосиф Леви доспео логора у Берген Белзену сведочи и Призренац Раул Тајтелбаум, заточеник истога логора који се сећа да је Леви заједно са учитељицом Ханом Леви подучавао у логору јеврејску децу хебрејском алефбету.¹⁸ Заточеништво Јосифа Левија у Берген-Белзену помиње и Дрита Тутуновић, Јеврејка пореклом са Космета, на основу казивања своје мајке.¹⁹ Ово би све јасно требало да доведе до слободног закључка и открића тачних сазнања где је последње дане рата провео рабин Јосиф Леви. Дефинитивно, не у Албанији како је навео уважени истраживач Јаша Романо. Јосиф Леви је након рата, по повратку из логора у Приштину, узео учешћа у раду екипе која је имала да састави елаборате о догађајима и злочинима на Космету за време фашистичке италијанско-албанске и нацистичке немачко-албанске окупације, који је био састављен августа 1945. године и упућен посредством среског народног одбора у Приштини, Обласној комисији за утврђивање злочина окупатора и његових помагача за Космет.²⁰ Након ослобођења и повратка у Приштину где је наставио са рабинском професијом, из приватних разлога,

октобра 1947. године се сели у Београд где се запошљава у престижном дневном листу „Борба“ и повремено помаже при богослужењима у београдској синагоги.²¹ Нешто пре 1937. године, имајући перманентни проблем са непостојањем школованог и професионалног рабина ЈВО Приштина је покушавала да путем јавних конкурса објављиваних у јеврејским званичним гласилима, прими и запосли једно лице таквог профила, решавајући истовремено за неко дуже време тај проблем који ју је константно мучио. И приштинска општина је у том погледу имала слична искуства са истим особама, као и суседна косовскомитровачка заједница. И они су ангаžовали Нисима Монтиља, који је имао препоруку врховног рабина Југославије али његовим радом нису били задовољни, пошто је исти провалио сто у општинској канцеларији, и отео новац који је тамо пронашао, а новац је украо и из касице Керен Кајемет Ле Јисраел-а. И поред свега тога, Општина није хтела да поднесе никакве пријаве против њега. После овог ружног експеримента ангаžовали су Рафаела Талвија, несвршеног ученика јеврејског средњег теолошког завода у Сарајеву, са којим су имали добре односе али им није одговарао као вероучитељ, због чега је изгледа престао да врши улогу приштинског рабина.²² Рабин у Косовској Митровици остао је на тој функцији до половине тридесетих година XX века. У питању је био Јоханан Ј. Рубен. После њега, на место митровачког рабина дошао је Јосиф Ј. Рубен(овић) који је вршио ту функцију бесплатно у периоду од 1935. до 1939. године. Његов отац Јаков Рубен био је хахам. Јосиф Рубен је био истовремено трговац и није био школовани рабин већ је добровољно и бесплатно обављао улогу свештеника и водио матичне књиге. За време окупације 1941. године, локални албански сарадник окупатора Осман Ибрахими захтевао је од њега да му преда списак јеврејских породица у граду. Овај је, свестан опасности које су се назирале у ваздуху, претходно уништио те спискове, а овоме саопштио да никада није ни бележио такве ствари. ЈВО Косовска Митровица ће тек од 1937. године да плаћа једног свог члана који ће вршити дужност шохета, који је долазио из редова трговаца. Један други косовскомитровачки јеврејски трговац вршио је бесплатно дужност хазана. Пре 1937. године општина је чинила покушаје ангаžовања младих школованих свештеника. У том циљу, краткотрајно су били ангаžовани рабини са стране и то: Самуел Кабиљо, Нисим Монтиљо и Рафаел Талви. Са Кабиљом и Монтиљом, косовскомитровачки Јевреји су имали негативно искуство. Једино је Талви остао у лепом сећању, иако је и он морао напустити дужност рабина ове мале и сиромашне заједнице управо због тога што му општина није могла обезбедити довољно средстава неопходних за боравак и пристојан живот.²³ Незаобилазна личност када су у питању свештена лица међу Израелићанима на Косову био је прорабин Цадик Д. Данон, рођен у Сарајеву у рабинској породици, чији је отац Данијел био рабин у Тузли, Травнику и Сарајеву и за свој патриотски рад награђен Орденом св. Саве. У родном граду се школовао у Јеврејском Теолошком заводу. По завршетку школовања био је са службом кратко време у Косовској Митровици и Приштини где је упућен 1937. године у својству свештеника, кантора и вероучитеља. Убрзо напушта службу на Косову и одлази у Сплит.²⁴ Било је и косметских Јевреја који су верску службу обављали ван свога завичаја што је случај са шабачким рабином Нисимом бен Јаковом Адигесом (1885-1941), који ће током окупације у Другом светском рату доживети трагичну судбину највећег дела својих сународника и страдати

у Холокаусту.²⁵ Пре него што је изабран за рабина шабачке јеврејске заједнице, Нисим, родом из Приштине био је рабин, шахтер и хахам пиротске јеврејске заједнице и предавач јеврејске веронауке за пиротске гимназијалце. Најпре је био шахтер у свом родном граду од 1912. до 1915. године да би по завршетку Првог светског рата и формирању државе јужних Словена отишао у Пирот 1919. године где је службовао до 1930. године када прелази у Шабац где ће остати до свог трагичног животног краја. Поред Нисима, верску службу ван Косова обављали су још неки Јевреји пореклом са овог подручја, као што је случај са Шабтајом бен Хајимом Рубеном, рођеним Приштевцем који је завршио рабински семинар у Солуну - великом центру јеврејства на Балкану, и био најпре рабин и шахтер у Дојрану, да би, након евакуације Дојрана у Првом светском рату, отишао за Пирот да служи за рабина. По завршетку рата прелази у престоницу нове велике државе - Београд а на његово место у Пироту, долази његов суграђанин, већ помињани Нисим Адигес.²⁶

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Духовни живот косметских Јевреја био је богат и развијао се у складу са општим напретком и прогресивним струјањима у јеврејској и широј заједници. Иако је слабо развијена средина ограничавала, спутавала и онемогућавала неки значајнији искорак напред, Јевреји су се трудили и успевали у томе да одрже народну традицију и ритуалну верску праксу. Заправо, читав живот од рођења до смрти па и после смрти орбитиран је према религији без које се није могао ни замислити неки од већег значаја животно чин, одлука, поступак. Без обзира на тежину економског живота и на финансијско стање своје заједнице, Јевреји су се трудили да обезбеде минимум организованог и уређеног верског живота, градећи молитвене домове, набављајући ритуалне реквизите, оснивајући гробља, верске школе, упошљавајући рабине и др. Верски живот косметских Јевреја трајао је вековима, током целокупног њиховог битисања на овим просторима, а крунисан је најповољнијим условима произашлим уласком ове територије у правно-политички поредак демократске Краљевине Србије и касније Краљевине СХС / Југославије. После катастрофе која је задесила јеврејску заједницу у Другом светском рату, верски живот косметских Јевреја нагло је почео да иде силазном путањом и престао је да се одвија организовано и у колективним оквирима. Заједница је остала без најелементарнијих услова за одржавање духовног живота. Највећи део преживелих се одселио у Израел или у друге крајеве југословенске државе, а они који су остали на Космету, доживели су ту несрећу да се духовни живот убрзо, након неколико година угаси, рушењем у рату опљачкане и демолиране, последње синагоге на Космету, оне у Приштини и одласком јединог школованог и религији дубоко посвећеног рабина Јосифа Левија у Београд. Нове, комунистичке власти такође су подстицале секуларизацију и безбожништво кроз средства јавног информисања, школство, официјелну политику и све друге сегменте јавног деловања. Верски живот више није обнављан чак ни по реактивирању малобројне приштинске заједнице током деведесетих година XX века а по свој прилици то је и дефинитивни крај духовног али и физичког присуства Јевреја на Космету, пошто су највећим делом протерани 1999. године из својих домова на Космету, од стране албанских терориста упркос присуству међународних војних снага које су остале слепе и глуве на све апеле

за помоћ којим им се обраћало угрожено јеврејско, српско и остало неалбанско цивилно становништво.

БИБЛИОГРАФИЈА

- Алмули Јаша, 2010. *Страдање и спасавање српских Јевреја*, Београд, Завод за уџбенике.
- Gams Andrija, 1994. *U traganju za Bogom-tragičan istorijski put jevrejstva*, Gornji Milanovac, Dečje novine.
- Голдберг Ц. Дејвид; Рајнер Д. Цон, 2003. *Јевреји-историја и религија*, Београд, СЛЮ.
- Grayzel Solomon, 1968. *A history of the Jews-from the Babylonian exile to the present 5728-1968*, New York, Scarborough, London, Mentor book.
- Дармановић Мина, 1991. *Јевреји у Приштини*, Баштина, св.1, Приштина, стр. 204-209.
- Дрејн Цон, 2003. *Увођење у Стари завет*, Београд, СЛЮ.
- Dubnov Simon, 2006. *Kratka istorija jevrejskog naroda*, Sremska Mitrovica, Tabernakl.
- Dzeletović Ivanov Pavle, 1988. *Jevreji Kosova i Metohije*, Beograd, Panpublik, Nova knjiga.
- Историја српског народа, шеста књига, први том - од Берлинског конгреса до уједињења 1878-1918*, 1994. Београд, Српска књижевна задруга.
- Ivanković Mladenka, 2002. *Jevreji u Jugoslaviji (1944-1952) - Kraj ili novi početak*, Beograd, Institut za noviju istoriju Srbije.
- Ivanković Maldenka, 2011. *Jews and Yugoslavia 1918-1953*, in *Minorities in the Balkans. State policy and interethnic relations (1804-2004)*, edited by Dušan T. Bataković, Belgrade, Institute for Balkan studies of the Serbian Academy of sciences and arts.
- Jevtić Miloš (priredio), 2003. *Šabac i Jevreji u susretu*, Beograd, Beogradska knjiga.
- Kečkemet Duško, 1971. *Židovi u povijesti Splita*, Split, Jevrejska općina u Splitu.
- Кон-Шербок Лавинија; Кон-Шербок Дан, 2012. *Кратка историја јудаизма*, Београд, Утопија.
- Lebl Ženi, 2002. *Do „konačnog rešenja„-Jevreji u Srbiji*, Beograd, Čigoja štampa.
- Lebl Ženi, 1990. *Jevreji u Pirotu*, Beograd, Privredni pregled.
- Lebl Ženi, 1990. *Plima i slom - iz istorije Jevreja Vardarske Makedonije*, Gornji Milanovac, Dečije novine.
- Mi smo preživeli...Jevreji o Holokaustu* (odg. ur. Aleksandar Gaon), 2001. Beograd, Jevrejski istorijski muzej Saveza jevrejskih opština Jugoslavije.
- Mi smo preživeli...2. Jevreji o Holokaustu* (odg. ur. Aleksandar Gaon), 2003. Beograd, Jevrejski istorijski muzej Saveza jevrejskih opština Srbije i Crne Gore.
- Mi smo preživeli...3. Jevreji o Holokaustu* (odg. ur. Aleksandar Gaon), 2005. Beograd, Jevrejski istorijski muzej Saveza jevrejskih opština Srbije i Crne Gore.
- Mi smo preživeli...4. Jevreji o Holokaustu* (odg. ur. Aleksandar Gaon), 2007. Beograd, Jevrejski istorijski muzej Saveza jevrejskih opština Srbije.
- Мушовић Ејуп, 1994. *Косовскомитровачки Јевреји*, Историјски часопис, књ. XXXIX (1992), Београд, стр. 223-232.
- Ново Брдо-Novo Vrdo*, 2004. Београд, Републички завод за заштиту споменика културе.
- Нушић Ћ. Бранислав, 1986. *Косово-опис земље и народа*, Београд, Просвета.
- Pinto Avram, 1987. *Jevreji Sarajeva i Bosne i Hercegovine*, Sarajevo, Veselin Masleša.

- Поповић Н. Аврам, 2008. *Одабрани списи*(грађу прикупио,предговор написао и библиографију сачинио Зоран Ч. Вукадиновић), Лепосавић, Центар за културу „Сава Дечанац,-Лепосавић, СО Лепосавић.
- Prlinčević Čedomir, 1987. *Nacionalno - socijalni položaj Jevreja na Kosovu do 1941. godine*, Glasnik muzeja Kosova, XV-XVI, Priština, str. 121-142.
- Romano Jaša, 1980. *Jevreji Jugoslavije 1941-1945. Žrtve genocida i učesnici NOR*, Beograd, Jevrejski istorijski muzej Saveza jevrejskih opština Jugoslavije.
- Singer Aca, 2012. *Sećanja na period kada sam bio predsednik Saveza (1994-2007) - I deo*, Beograd, Jevrejski kulturni i humanitarni fond „Sabitaj Buki Finci“.
- Spomenica 1969-2009*, 2010. Beograd, Savez jevrejskih opština Srbije.
- Тодић-Вулићевић Радмила, 1999. *Приштина,Приштиневци и време*, Нови Сад, Матица српска.
- Знаменити Јевреји Србије - биографски лексикон* (ур. Александар Гаон), 2011. Београд, Савез јеврејских општина Србије.
- 200 godina Židova u Zagrebu-referati i govori sa proslave 180-godišnjice Jevrejske općine Zagreb(6-9. XI. 1987)*, 1988. Zagreb, Jevrejska općina Zagreb, Savez jevrejskih općina Jugoslavije.

НАПОМЕНЕ

1 Више о јудаизму погледати у Лавинија Кон-Шербок, Дан Кон-Шербок, *Кратка историја јудаизма*, Београд, 2012; Дејвид Ц. Голдберг, Џон Д. Рајнер, *Јевреји-историја и религија*, Београд, 2003; Џон Дрејн, *Увођење у Стари завет*, Београд, 2003; Andrija Gams, *U traganju za Bogom-tragičan istorijski put jevrejstva*, Gornji Milanovac, 1994; Solomon Grayzel, *A history of the Jews-from the Babylonian exile to the present 5728-1968*, New York/Scarborough/London, 1968; Simon Dubnov, *Kratka istorija jevrejskog naroda*, Sremska Mitrovica, 2006.

2 Аврам Н. Поповић, *Одабрани списи*(грађу прикупио,предговор написао и библиографију сачинио Зоран Ч. Вукадиновић), Лепосавић, 2008, 53,56,60,64,79-81,84.

3 Ради упознавања читалаца са приближнијим бројним стањем Јевреја на Космету у то време, навешћемо податке до којих је дошла савремена историографија. Наиме, у једном дефтеру Вучитрнског санцака издатом 4. јануара 1526. године забележено је присуство мале групе шпанских Јевреја са 6 кућа у Новом Брду, највероватније везаних за рад локалне ковнице. Војислав Јовановић, Сима Ћирковић, Емина Зечевић, Вујадин Иванишевић, Весна Радић, Ново Брдо/Vojislav Jovanović, Sima Ćirković, Emina Zečević, Vujadin Ivanišević, Vesna Radić, Novo Brdo, Београд, 2004, 74.

4 Čedomir Prlinčević, *Nacionalno-socijalni položaj Jevreja na Kosovu do 1941. godine*, у: Glasnik muzeja Kosova, XV-XVI, Priština, 1987, 122.

5 Ејуп Мушовић, *Косовскомитровачки Јевреји*, у: Историјски часопис, књ. XXXIX(1992), Београд, 1994, 225; *Историја српског народа, шеста књига, први том-од Берлинског конгреса до уједињења 1878-1918*, Београд, 1994, 273.

6 Бранислав Ђ. Нушић, *Косово-опис земље и народа*, Београд, 1986, 79.

7 Јаша Алмули, *Страдање и спасавање српских Јевреја*, Београд, 2010, 203.

8 Mladenka Ivanković, *Jevreji u Jugoslaviji(1944-1952)-Kraj ili novi početak*, Beograd, 2002, 171-172.

- 9 *Mi smo preživeli...3. Jevreji o Holokaustu* (odg. ur. Aleksandar Gaon), Beograd, 2005, 360.
- 10 Ženi Lebl, *Do „konačnog rešenja„-Jevreji u Srbiji*, Beograd, 2002, 221,223,228,231; Мина Дармановић, *Јевреји у Приштини*, у: Баштина, св.1, Приштина, 1991, 208.
- 11 Ž. Lebl, *Do „konačnog rešenja„,...*, 221,235,236.
- 12 Ženi Lebl, *Jevreji u Pirotu*, Beograd, 1990, 89.
- 13 Ž. Lebl, *Do „konačnog rešenja„,...* 224,231,235,236.
- 14 *Mi smo preživeli...3*, 130.
- 15 Радмила Тодић-Вулићевић, *Приштина, Приштевци и време*, Нови Сад, 1999, 106.
- 16 Jaša Romano, *Jevreji Jugoslavije 1941-1945. Žrtve genocida i učesnici NOR*, Beograd, 1980, 429 ; Ž. Lebl, *Do „konačnog rešenja„,...*, 231,232; Ženi Lebl, *Plima i slom-iz istorije Jevreja Vardarske Makedonije*, Gornji Milanovac, 1990, 292; Pavle Dzeletović Ivanov, *Jevreji Kosova i Metohije*, Beograd, 1988, 92. Свакако је реч о нетачној информацији. Јосиф Леви је завршио у логору Берген Белзен у Немачкој где је и дочекао ослобођење и одакле се крајем 1945. године вратио у Југославију. О томе видети у: Младенка Ivanković, *н.д.*, 164,259.
- 17 *Mi smo preživeli...Jevreji o Holokaustu* (odg. ur. Aleksandar Gaon), Beograd, 2001, 260; *Mi smo preživeli...3...*, 132,403.
- 18 *Mi smo preživeli...2. Jevreji o Holokaustu* (odg. ur. Aleksandar Gaon), Beograd, 2003, 175.
- 19 *Mi smo preživeli...4. Jevreji o Holokaustu* (odg. ur. Aleksandar Gaon), Beograd, 2007, 358.
- 20 Ž. Lebl, *Do „konačnog rešenja„,...*, 243.
- 21 M. Ivanković, *н.д.*, 169,259,273.
- 22 Ž. Lebl, *Do „konačnog rešenja„,...*, 236,237.
- 23 Ž. Lebl, *Do „konačnog rešenja„,...*, 26-29,32,222,223.
- 24 За више података о изузетно богатој духовној, политичкој, социјалној и културној активности рабина Данона погледати Душко Кеџкемет, *Židovi u povijesti Splita*, Split, 1971, 184,185,192; J. Romano, *н.д.*, 270,277,284,295,296,347; *Mi smo preživeli...4...*, 15-38,64; Avram Pinto, *Jevreji Sarajeva i Bosne i Hercegovine*, Sarajevo, 1987, 85; *Знаменити Јевреји Србије-биографски лексикон* (ур. Александар Гаон), Beograd, 2011, 70,71; M.Ivanković, *н.д.*, 164,165,169-171,362; Младенка Ivanković, *Jews and Yugoslavia 1918-1953*, in *Minorities in the Balkans. State policy and interethnic relations(1804-2004)*, edited by Dušan T. Bataković, Belgrade, 2011, 145; *Spomenica 1969-2009*, Beograd, 2010, 60,63,87; *200 godina Židova u Zagrebu-referati i govori sa proslave 180-godišnjice Jevrejske općine Zagreb(6-9. XI. 1987)*, Zagreb, 1988, 4-6,8,9,13,15,93,95; J. Алмули, *н. д.*, 375,378; Аса Singer, *Sećanja na period kada sam bio predsednik Saveza(1994-2007)-I deo*, Beograd, 2012, 218,219.
- 25 Miloš Jevtić, (priredio), *Šabac i Jevreji u susretu*, Beograd, 2003, 74; Ž. Lebl, *Jevreji u Pirotu*, 34.
- 26 Ž. Lebl, *Jevreji u Pirotu*, 31-34; Ž. Lebl, *Plima i slom...*, 204.

Коаутори су дали Изјаву о ауторству и оригиналности рада
Лектор: Jelena M. Damjanović

Diana Fatkić

Fakultet humanističkih nauka

Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru

Sarajevo, BiH

diana.fatkic@hotmail.com

NA MARGINAMA DRUŠTVA

Sažetak

U kontekstu Društvo, kultura memorije – identiteti možemo reći da dijalog između prošlosti i sadašnjosti nikad neće završiti. Mnogo je načina na koji pojedinci, zajednice pamte prošlost, identificiraju s njom kroz različitosti i sličnosti, od nacionalnih, kulturoloških, etničkih, rodni razina. Rad sadrži analizu/problematiku diskurs analize/medijskog diskursa konfliktnih zona, popularizacijom kulturološke memorije, analizu načina na koji je sjećanje ispričovijedano kroz kulture, društvo i identitete, uključujući osobna sjećanja na rat i ono što trenutno vidimo, doživljavamo kako na svoj koži tako i promatrajući ljude oko sebe. Naravno, neizostavan je osvrt na položaj žena i mladih u današnjem bosanskohercegovačkom društvu koji je i više nego crno!

Ključne riječi: *diskurs analiza, medijski diskurs, rodne studije, historija*

ON THE MARGINS OF SOCIETY

Abstract

In the context of Society, culture memory - identities, we can say that the dialogue between past and present will never end. There are many ways in which individuals, communities, remember the past, identify with it through the differences and similarities, from national, cultural, ethnic, gender level,... The paper contains an analysis / problem of discourse analysis / media discourse on the conflict zone, the popularization of cultural memory, analysis of the ways in which memory is told through the culture, society and identity, including personal memories of the war and what we are seeing, experiencing on our skin and with observing people around us. Of course, and an overview of the status of women and young people in today's society of Bosnia, which is more than black!

Key words: *Discourse analysis, Media Discourse, gender studies, History*

UVOD

Pojam kulturni identiteti je sam po sebi opasan termin, teško ga je identificirati. Dok za društvo možemo reći da je neograničena skupina ljudi kojih možemo raspodijeliti u više grupa. Rad će se bazirati na status, identitete, i bosanskohercegovačko društvo koje je u mnogo čemu ograničeno. S političkog polja, možemo reći da kulturni identiteti ugrožavaju ono najdragocjenije u jednom biću, a to je sloboda, koja je zagantirana svim mogućim Konvencijama. Možemo si postaviti pitanje, šta bi bilo kad bi svi bili isti? Šta bi nam se desilo? Kako bi funkcioniralo to sve zajedno? Jer na kraju krajeva, različitosti se privlače! Time možemo reći različite kulture čine ovaj svijet ljepšim, upoznajemo, spoznajemo nešto novo, naučimo nešto novo. Život je enciklopedija kojoj nema kraja. „U kulturnom aspektu proces globalizacije doprinosi otvaranju granica lokalnih kultura i političkih zajednica; a preobražavajući pojedinačna iskustva u rasprostranjene informacije širom sveta, doprinosi razvoju jedne globalne kulture povezujući različita kulturna dostignuća i stavljajući ih na uvid svih naroda. Nije manje važno, da se, na taj način, može prevazići etnocentrizam i

nacionalizam, koji proizvodi zatvorene i izolovane kulture, gajeći ksenofobiju prema različitosti (naravno pod uslovom da se postigne stvarna kulturna razmjena, u vidu interkulturalne komunikacije i izbjegne asimilacija od strane dominantne kulture).” (Golubović, 2006:194)

Dok za medijski diskurs, diskurs analizu i politički diskurs veliki ulogu imaju masmedije, koji nemaju granicu u prenošenju informacije. U današnje vrijeme, postoje portali koji ne poštuju prava i kopiraju jedni druge, ali i to je malo u odnosu na štetu koju mogu počinuti zbog prenošenja lažnih informacija, zbog građanskog bunta, revolta u ljudima, da jedni drugima nanose zlo, ili pak zbog panike koja se može, također negativno reflektirati.

Diskurse možemo povezati i s položajem žena i mladih u bosanskohercegovačkom društvu, čija su prava uveliko narušena. Statistički podaci koji su objavljeni od strane nevladinog sektora, ženskih nevladinih organizacija, ali i drugih nevladinih organizacija. Ovu problematiku možemo povezati sa tradicionalnim shvaćanjem, poimanjem položaja žena i mladih u društvu, a to je da su žene majke, domaćice i da im je mjesto u domovima jer su one smatrane “stubovima” svojih domova, žene koje stoje iza svojih uspješnih jačih polovica dok one same kuhaju, spremaju i odgajaju djecu, s naglaskom da “nemaju” pravo da budu uspješne i javne ličnosti.

Diskurs analiza i medijski diskurs u političkoj sferi

1990-te su godine kada su mediji bili korišteni za širenje propagande pogotovo iznošenje negativnih ili pak nedostataka grupe “ostalih”, Jevreja i Roma. Možemo reći “hvala” medijima zbog predrasuda, stereotipa koji su servirani bosanskohercegovačkom narodu.

Metode analize diskursa mogu puno pomoći pri analiziranju manipulacije u političkom diskursu, međutim iako se usmjerava na jezik u uporabi, analizu diskursa ne zanima kako društvene strukture i diskurs međudjeluju, odnosno, ne bavi se odnosima moći koji se reproduciraju kroz jezik. Najveća joj je mana nedostatak društvene orijentacije i to što ne smješta diskurs u procese društvene borbe i promjene (Mills, 1997: 141).

Bilo koji označitelj i sve što ima značenje može se smatrati dijelom diskursa. To znači da diskursi nisu tek lanci rečenica, nego da čine niz iskaza koji imaju značenje, snagu i utjecaj u društvenom kontekstu (Mills, 1997). Možemo se nadovezati sa teorijom manipulacije, kako kroz medije tako i kroz diskurse bilo medijski ili politički. Time nam Teun van Dijk (2006) nudi ovakvu trodimenzionalnu definiciju manipulacije: “u kontekstu društva, manipulaciju možemo definirati kao neopravdanu i nevaljanu dominaciju koja potvrđuje društvenu nejednakost, spoznajno manipulacija kao kontrola uma znači uplitanje u procese razumijevanja, oblikovanje pristranih mentalnih modela i društvenih reprezentacija kao što su znanja i ideologije. Iako to ne možemo empirijski dokazati, manipulacija je nevaljana u demokratskom društvu, budući da (re)producira ili može dovesti do reproduciranja nejednakosti” (van Dijk, 2006: 361). No cilj manipulacije, osobito u političkom diskursu, “problematičniji je nego manipulacija sama, zato što političari mogu sakriti ono negativno

pomoću specifičnih jezičnih formulacija, tako da običan čovjek teže uočava ili uopće ne vidi strahote koje se pred njim nalaze” (Wilson 2003: 400).

Van Dijk (2006: 373) navodi najčešće mehanizme jezične manipulacije te dodaje kako se oni mogu pojaviti na više razina diskursa (semantičkoj, pragmatičkoj, kontekstualnoj itd.):

- opće interakcijske strategije: pozitivno predstavljanje sebe, negativno predstavljanje drugih
- „makro govorni činovi“ koji impliciraju naše dobre poteze i njihove loše poteze (npr. optužbe, obrane, napadanja...)
- semantičke makrostrukture: odabir teme – (ne)naglašavanje negativnih/pozitivnih činjenica o nama/njima
- lokalni govorni činovi koji podupiru globalne (npr. izjave koje dokazuju optužbe)
- lokalna značenja: naši/njihovi pozitivni/negativni potezi: dati što više/ što manje detalja, biti općenit/detaljan, biti nejasan/precizan, biti eksplicitan/implicitan itd.
- rječnik: odabrati pozitivne riječi za nas, a negativne riječi za njih sintaksa: aktiv nasuprot pasivu, nominalizacije: (ne)naglašavanje naših/njihovih pozitivnih/negativnih djela, izbjegavanje odgovornosti
- retoričke figure: hiperbola nasuprot eufemizmu za pozitivna/negativna značenja, metonimije i metafore koje naglašavaju naše/njihove pozitivne/negativne osobine
- zvukovi i vizualni podražaji: naglašavanje (glasnije ili izražajnije u govoru, veća ili podebljana slova u tekstu) pozitivnih/negativnih značenja, raspored (ono što dolazi prvo, posljednje: na vrhu, na dnu teksta itd.) pozitivnih i negativnih značenja.

“Prisutnost „zajednice stranaca“, vodi brojnim pritiscima koje osjeća nacionalna država, ali i domicilno stanovništvo koje želi da zadrži monopol nad političkim, ekonomskim i kulturnim politikama i državnim odlukama(na osnovu posjedovanja nacionalnog identiteta)“ (Štrbac, 2007:102) Zatim imamo pojam politički diskurs koji nam nudi najmanje dvije mogućnosti tumačenja. “Prva se odnosi na diskurs koji je sam po sebi politički, dakle, jezični ostvaraj o kakvoj političkoj temi, kakav govor političara ili pak politička debata. Druga mogućnost podrazumijeva analizu političkog diskursa samo kao vrste diskursa, bez eksplicitne reference na politički sadržaj ili kontekst.” (Wilson, 2003: 398).

Svaki čovjek ima svoju “potrebu za identitetom koji će ih razlikovati od drugih ljudi. U nastojanju i strahu da ne izgube identitet, oni sami izgrađuju razlike. Bez razlike nema identiteta, jer razlike uz jednakost konstituira identitet . U personalnom identitetu te jednakosti i razlike su vidljive golim okom: način odjevanja, način ishrane, navike, govor, itd.”(Koković, 2005:289) Ovdje se možemo nadovezati na tradicionalne kulturološke identitete koji obilježavaju svaki narod bilo kroz jezik, tradicionalnu nošnju, način ponašanja, slobodu ili pak povučenost. Naprosto, narodi su različiti.

Dok je političara, uvijek će biti političkog diskursa, medijskog diskursa koji će proučavati veze političara, veze konfliktnih zona, I praviti pompu od toga. Političari će uvijek koristi I raditi ono što najbolje znaju dok narodu “ne prekupi” I dok narod ne kaže, “dosta vas je više bilo!” Manipulacije političara kroz medije su uveliko doprinijele loše statusu balkanskih

zemalja i njihovih/naših naroda. Ljudi jednostavno ne znaju kome da vjeruju i kako da se ophode jedni prema drugima. Mediji koriste manipulacije balkanskih političara, mada ih ne možemo sve svrstati u jedan koš. Tako imamo slučaj Sejdić – Finčić protiv Bosne i Hercegovine, s time se nadovezujemo na prava konstitutivnih naroda, koji nemaju ista prava, prava na slobodu prije svega a onda pravo na glas i da budu birani u strukturu vlasti.

Slučaj Sejdić – Finčić protiv BiH je uveliko poznat javnosti, kako domaćoj tako i svjetskoj jer se mediji nisu libili oko iznošenja ovog slučaja a pogotovo objavljivanja komentara koji su indirektno ili pak direktno povezani s ovim slučajem. Za takve stvari imamo magazine poput Dani, Slobodna Bosna i Oslobođenje. Dok za banjalučki magazin možemo reći da nisu bili škrti na riječima te optužili Sejdić Dervu da je samo "štene" koje igra prema pravilima bošnjačke politike.¹

Neizostavan je podatak da je Dervo Sejdić pocijepa završnu odluku Komisije jer je bio nezadovoljan istom, ali su se pronašli mediji koji će kritizirati isti čin, kao da je narušeno njihovo pravo.²

Na kraju se možemo nadovezati da je „kulturni identitet proces u kojem se direktno sučeljavaju potrebe za univerzalizacijom pojedinih kultura i neminovnost poštovanja svih posebnosti. Tim procesom utemeljuju se ključne kulturne vrijednosti i istovremeno poriče njihova hijerarhizacija. Traženje kulturnog identiteta postaje funkcija kulture, pri čemu potvrđivanje osobenog identiteta zahtjeva međusobnu komunikaciju.“ (Koković, 2005:298).

„Interkulturalnost podrazumijeva i da se kulture međusobno sreću, saraduju i da je ta zajednica otvorena u smislu uslova življenja i dostupnosti resursa za sve njene građane bez obzira kojoj kulturi oni pripadaju. Interkulturalnost naglašava razlike u pojmovima živjeti jedni pored drugih i živjeti jedni sa drugima. Pojam zajedništva podrazumijeva nešto više od tolerancije i rušenja predrasuda o pripadnicima drugih kultura u smislu transformacije uslova življenja i dostupnosti resursa za pripadnike različitih kultura. Podrazumijeva poznavanje kulturnih osobenosti i osjetljivosti za razlike.“ (Interkulturalno razumijevanje i ljudska prava, 2010: 11)

Položaj žena i mladih u bosanskohercegovačkom društvu

Pored svih problema koje naša zemlja ima, opterećenost etničkim i nacionalnim podjelama koje usporavaju društveni, ekonomski i politički razvoj naše zemlje, možemo dodati i problem koji se tiče žena a to su, pitanje ravnopravnosti, ostvarivanja ženskih prava kako u privatnoj sferi tako i u javnoj sferi, uključujući i angažman bosanskohercegovačkih žena u nevladinom sektoru, te neizostavno je medijsko pokriće i predstavljanje žena u bosanskohercegovačkom društvu, žene kao žrtve trgovine/nasilje nad ženama, primjenu domaćih zakona i međunarodnih obaveza uključujući Konvenciju o uklanjanju svih oblika

¹ "Mala zemlja za veliki odmor", 9.novembar 2011., Novi reporter, 12-13

² "Sejdić prekršio Konvenciju o ljudskim pravima", Nezavisne novine, 17.oktobar 2011: 5, "Sejdić poderao zaključake", 14.oktobar 2011., Dnevni Avaz: 8: "Sejdić pocijepa zaključak Parlamenta BiH", 14.oktobar 2011., Oslobođenje: 6-7; "Dervo i Jakob protiv ostataka svijeta", 21.oktobar 2011., Dani: 32-34.

diskriminacije prema ženama, ograničen pristup tržištu rada. I ovo su samo od nekih problema. Uzmimo u obzir statističke podatke koji nam govore o položaju žena i mladih, imaćemo cijelu sliku pred sobom.

Stopa nezaposlenosti mladih žena starosti između 15 i 24 godine iznosi velikih 52,5% u 2009.g., i u porastu je. Žene čine 51,7% od ukupno procijenjenog broja radno sposobnog stanovništva, samo 37,1% zaposlenih su žene. Procent zaposlenih žena nastavlja da pada u 2010.g., na 36,9%. Žene su koristile samo 3,98% sredstava predviđenih za razvoj, poduzetništvo i obrt u FBiH.³

Narušavanje prava nastavlja se dalje kroz Strategiju za zapošljavanje 2012-2014, koja ističe: *“ Nisko učešće žena u radnoj snazi je djelomično posljedica niskog nivoa obrazovanja: izgleda da im nedostaje niz vještina i kvalifikacija potrebnih da odgovore zahtjevima tržišta rada; stoga većina žena sa najnižim nivoom obrazovanja čak i ne pokušava da nađe zaposlenje.”*

Jednostavno ovoj temi nema kraja, možemo ići dublje u problematiku, ali bismo nailazili samo na negativnost koja nam je plasirana, ali šteta pa u ovom slučaju nema medijskog pokrićima. Zašto mediji ne bi objavili podatak kao što je ovaj, *“Očekivanja muških kolega u nekim strankama su da bi žene trebalo da se pobrinu i za čišćenje stranačkih prostorija, kuhaju kafu ili prave sendviče aktivistima u predizbornoj kampanji: „Ni sama ne znam koliko sam sendviča napravila u predizbornoj kampanji koje smo dijelili u kolektivnim centrima i siromašnim naseljima na tribinama. Taj zadatak sam dobila od izbornog štaba iako sam bila kandidatkinja visoko pozicionirana na listi. Moje kolege kandidati nisu imali tu obavezu i zbog toga sam se loše osjećala sve vrijeme kampanje“.*⁴

Naravno, ponovno se pojavljuje statistika ali ovaj put vezano za zastupljenost žena/mladih u medijima. Jako mala zastupljenost žena na elektronskim medijima 17 % u odnosu na muškarce 55 %, te nevjerovatno malih 2% priloga u kojima su akteri žene u odnosu na 53% muškaraca, kada su u pitanju dnevne novine.⁵

ZAKLJUČAK

S ovim radom možemo zaključiti da identiteti imaju dva lica, jedno je ono što predstavlja najljepše, tu raznolikost, ljepotu života, toleranciju, a drugo je lice ono koje predstavlja nametnutost, narušavanje vrijednosti. Isto tako bih naglasila, da svaki čovjek treba da upoznaju nešto novo, da prihvati i poštuje to jer kako kaže stara narodna ‘poštuj tuđe, voli svoje’, bez različitosti ostajemo uskraćeni za ono što predstavlja život. Svi smo mi rođeni pod istim nebom, i imamo ista prava, a sve ostalo nam je nametnuto.

Društvo, kulturne identitete – memorije uveliko možemo povezati sa svim ovim temama jer

³ Alternativni izvještaj o implementaciji CEDAW konvencije i ženskim ljudskim pravima u BiH, Oktobar 2012.

⁴ Žene u političkom i javnom životu, članice radne skupine: Žene ženama, Sarajevo; Žar, Sarajevo; Helsinški parlament građana, Banja Luka; Budućnost, Modriča

⁵ Alternativni izvještaj o implementaciji CEDAW konvencije i ženskim ljudskim pravima u BiH, Oktobar 2012.

na kraju krajeva postavlja se pitanje da li postoje kulture koje su vremenom ostale netaknute i imamo odgovor: „Interesantan je primer prenošenja kulturnih elemenata iz istočnih civilizacija (egipatske) u grčku civilizaciju. Iz Egipta je došla većina alata za poljoprivredu i industriju, srp i plug bez točkova, gajenje boba, sočiva, luka, kola sa točkovima....Grci su naučili gajenje vinove loze, masline i upotrebe vina i ulja, zidanju hramova, vajanju kipova, slikarstvu upotrebljavanom za ukrašavanje zidova. Od Haldejaca, Grci su primili nedelju od sedam dana od kojih je svaki nosio ime neke zvijezde, astronomiju, čaranje i vraćanje. Sa istoka je došao i pronalazak fonetskog pisma u kojem svako slovo predstavlja jedan glas. Sa druge strane kad je reč o ključnim dostignućima grčke filozofije kao što je nastanak matematike, fizike, hemije, geometrije, zoologije, filozofije itd, kada je reč o političkoj teoriji i vještini vladanja, zatim umjetničkom stvaralaštvu, sve je to bilo usvojeno od strane novonastalog Rimskog carstva, da bi kasnije ponovo bilo reformirano kroz novovjekovne pokrete kao što su humanizam i renesansa.“ (Šarl Senjebes prema Strbac, 2007:112), mada imamo još jedan odgovor na isto pitanje, “U teoriji je možda moguće da neka država zadrži taj svoj identitet, ali samo ako odluči — poput nekih plemena u Africi ili u Amazoniji — da živi u totalnoj izolaciji, da presiječe sve veze sa drugim nacijama, ako se opredijeli za samodovoljnost. Kulturni identitet sačuvan u tom obliku vratio bi tu ljudsku zajednicu na Praistorijski životni standard.“ U oba odgovora svi se možemo pronaći. Za medije svakako možemo reći da su pogonski remen pri drobljenju svega onoga što je najbolje, najdragocjenije I najljepše u životu svakog čovjeka.

Za Bosnu i Hercegovinu možemo reći da ima veliki problem krenuvši od kompleksnosti medijskog sistema koji su na neki način izmanipulirani od strane političkih lidera, do problematike položaja žena I mladih. Jer najveće breme nosi narod pogotovo žene jer su one najugroženije u svim kategorijama, bila mlada osoba sa invaliditetom, samohrana majka, visoko/nisko obrazovana žena, ali sve samo zato što ženu dan – danas smatraju "čuvaricom", to jest prati ju tradicionalna uloga što i predstavlja prepreku za bilo kakav pomak u bosanskohercegovačkom društvu.

LITERATURA

"Sejdić poderao zaključke", 14.oktobar 2011., Dnevni avaz: 8; *Sejdić pocijepao zaključak Parlamenta BiH*", 14. oktobar 2011., Oslobođenje: 6-7; *"Dervo i Jakob protiv ostataka svijeta"*, 21. October 2011., Dani: 32-34.

"Sejdić prekršio Konvenciju o ljudskim pravima", Nezavisne novine, 17. Oktobar 2011: 5.

Alternativni izvještaj o implementaciji CEDAW konvencije i ženskim ljudskim pravima u BiH, Oktobar 2012.

Golubović, Zagorka, „Poruke i dileme minulog veka“ , IP “Filip Višnjić“ Beograd, 2006. “Mesto kulture danas - Da li civilizacija postaje „civiliziranija“? 129. i “Postoje li globalizacijski uslovi za humanizaciju globalizacije?” 193-207

<http://www.openmontenegro.eu/2011/05/30/o-kritici-globalizacije-kulturni-identiteti-i-slobod>

Interkulturno razumijevanje i ljudska prava (2010), Sarajevo: Helsinški komitet Norveške, Univerzitet u Mostaru, Helsinški komitet za ljudska i manjinska prava Bosne i Hercegovine, Helsinški komitet za ljudska prava u Republici Srpskoj (BIH)

Koković, Dragan (2005), *Pukotine kulture*, Novi Sad: Prometej

"*Mala zemlja za veliki odmor*", 9.novembar 2011., Novi reporter, 12-13

Mills, Sarah (1997) *Discourse*, Routledge

Štrbac, Lorna (2007), *Globalizacija i nacionalna kultura*, Šid: Kulturno obrazovani centar

van Dijk, Teun (2006) *Discourse and Manipulation. Discourse and Society* 17(2), 359 – 383

Wilson, John (2003) *Political Discourse. The Handbook of Discourse Analysis*, Schiffirin,

Deborah, Deborah Tannen and Heidi E. Hamilton (ur.), 398-418

Žene u političkom i javnom životu, članice radne skupine: Žene ženama, Sarajevo; Žar,

Sarajevo; Helsinški parlament građana, Banja Luka; Budućnost, Modriča

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Diana Fatkić

Ozrenka Fišić, prof.
Edukacijski fakultet Travnik
Vitez, BiH
ozrenkaf@yahoo.com

MOGUĆNOSTI KREATIVNIH ART TERAPIJA U ODGOJU DJECE

Sažetak

Rastuća potreba za novim i drugačijim tipovima znanja, postojanje nove generacije mladih ljudi koji su odrasli u 'digitalnom vremenu', tehnološki izazovi 21. stoljeća i škole budućnosti odražavaju se i na metode koje se koriste u učenju i poučavanju. Jučerašnje obrazovanje za sutrašnju djecu nije pokazalo rezultate jer je nastavno osoblje nespremno ušlo u digitalno doba radeći mnoge stvari na stari način i ne slušajući glas učenika koji poručuju: "Zainteresiraj me ili ću umrijeti od dosade!" (Prensky, M.) Mišljenja sam da se rad s djecom može oplemeniti uvođenjem kreativnih art terapija. Svi se rađamo kao kreativna bića s različitim stvaralačkim potencijalima, ali nas socijalna sredina ograničava i sputava našu kreativnost. Obitelj, kao prva odgojna socijalna sredina u razvoju djeteta, zbog needuciranosti roditelja postaje mjesto neprepoznavanja i nepodržavanja njegove kreativnosti, što se nastavlja u školi kao odgojno-obrazovnoj socijalizacijskoj ustanovi koja se većinom drži tradicionalnog predavaštva tako da učenikova osobnost, kompetencije, kreativnost i vještine nisu uvijek u središtu odgoja i obrazovanja. Za stvaranje uvjeta u optimalnom razvoju kreativnosti kod učenika ključno je njegovanje flow-stanja kroz kreativne art terapije koje čine osnovu pravilnog razvoja ljudskog bića do njegove samoaktualizacije kao vrhunskog iskustva. U školi se kreativne art terapijske metode mogu uklopiti u već postojeće okvire s tim da se učitelji educiraju na tematskim seminarima, a ovaj rad prvi u našoj zemlji obrađuje temu iznimno važnu za unapređenje kvaliteta našeg odgojno-obrazovnog sistema.

***Ključne riječi:** flow stanje, kreativne art terapije, biblioterapija, poetska terapija, terapija pisanjem*

OPTIONS OF CREATIVE ART THERAPY IN CHILD-EDUCATION

Abstract

The growing need for a new and different types of knowledge, the existence of a new generation of young people who have grown up in the ' Digital Age ', the technological challenges of the 21. st century and school of the future, reflect on the methods used in teaching and learning. Yesterday's education for children of tomorrow did not show the results, because the teachers entered unprepared to the digital age, by doing many things the old way and not listening to the voice of students whose message is: "Engage me or I will die of boredom ! " (Prensky, M.) I think that work with children can enrich the introduction of creative art therapy. We are all born as creative beings with different creative potentials, but our social environment restricts and hampers our creativity. The family, as the first educational social environment in the development of the child, due to the parents' lack of education becomes a place of non-recognition and lack of support for his creativity, which continues in school as an educational socijal institution that holds the most traditional convections, so the student's personality, competence, creativity and skills are not always at the center of education. To create optimal conditions in developing students creativity, the crucial thing is to foster a flow-condition through the creative art therapy, which forms the basis for the proper development of the human being to his self-actualization as a superior experience. School creative art therapy methods can fit into existing frameworks with those that educate teachers on thematic seminars, and this work is the first in our country that deals with an extremely important topic for improving the quality of our educational system.

***Key words:** flow condition, creative art therapy, library, poetic therapy, writing*

Uvod

Za razliku od tradicionalne škole koja u našoj zemlji gotovo neometano funkcionira jer u svim kantonima ne postoje pedagoški zavodi, a obrazovna politika se po mjerilima dnevne politike vodi u kantonalnim ministarstvima dok su prosvjetni radnici prepušteni sami sebi, u stručnim pedagoškim krugovima modernizacija školskog sustava i aktivno učenje postaju modus operandi koji vodi ka reorganizaciji pasivne u aktivnu školu u duhu europskih iskustava. Primjena metoda aktivne nastave/učenja, kako iz aspekta njezinoga osuvremenjivanja, tako i u pogledu osposobljavanja učenika za intelektualno osamostaljenje, polako ali sigurno vodi ka reformi školstva za što je potreban kontinuirani znanstveni angažman kao i usavršavanje nastavnog kadra.

A reforma školstva podrazumijeva promjenu unaprijed definiranog plana, programa i razredno-predmetno-satnog sustava, predavačke uloge nastavnika, pasivne uloge učenika, usmenog i pismenog ocjenjivanja kao najčešćeg oblika provjere usvojenog znanja te motivacije za učenje pomoću ocjena, pohvala, nagrada i kazni. Raspored sati koji nameće i vremenski ograničava redosljed (van)nastavnih aktivnosti, unaprijed planirana i strogo poštovana artikulacija nastavnog sata po etapama, socijalni odnosi u kojima je nastava usmjerena na nastavnika kao centralnu figuru, te uskraćivanje učenikove slobode, prava izbora i nepoštivanje njegovih individualnih osobenosti dovode do anomalije (tjeskobe, strahova), alijenacije (dosade, poremećaja pažnje) i gušenja njegove kreativnosti.

Oslanjanje na algoritmično (linearno, matematičko) učenje usmjereno na pravila kao rezultat ima učenje napamet (čistim pamćenjem). Pamćenje i linearne vještine lako se mogu provjeriti i vrednovati, i usmeno i pismeno, te se mogu objektivno uspoređivati. Zanimljivo je da one nisu najvažniji dio osobnog obrazovanja jer stavljaju naglasak na podučavanje radi provjere. Testiranjem pamćenja i vještina niže razine navikavaju se učenici na nisku razinu misaone obrade gradiva te obeshrabruje vježbanje razmišljanja na visokoj razini. Škola se ne prilagođava razlikama u potrebama i sposobnostima učenika ponaosob jer poučava, provjerava i ocjenjuje logičke mentalne zadatke. Kod učenika se cijene i vrednuju logika, slijed, računanje, kategorizacija i verbalne vještine. Kreativnost, intuicija, osjećaji, vizija, mašta, zamišljanje, humor, ritmika i druge geštalt moždane sposobnosti u školi se većinom ne prakticiraju, ne provjeravaju i ne ocjenjuju. Nastavnici vjeruju da učenici uče jedino ako gledaju u njih dok drže nastavu. Ne znaju da svako dijete okreće onaj organ kojim najbolje vidi, čuje ili prima informacije, bilo da je to lijevo/desno oko ili uho. Poznat je slučaj izvrsne studentice koja je na predavanjima sjedila u zadnjem redu te u toku semestra isplela devet džempera. Ona je uključila obje ruke u aktivnost pletenja i na taj način pristupila objema hemisferama mozga te ih održavala jednako aktivnim. Naš obrazovni sustav čini malo da bi potaknuo holističko, intuitivno mišljenje temeljeno na unutarnjim predodžbama. On favorizira učenike koji usvajaju informacije i slušno i vizualno, zatim ih obrađuju linearno, pri tom gledaju u učitelja i usvojene podatke raspoređuju u mozgu na logičan linearan način. Stres neprestanog testiranja i provjere znanja umanjuje sposobnost da se rješenje problema vidi u širem kontekstu. To obrazovanje pretvara u igru brojeva u kojoj se potiču natjecanje, a ne suradnja, dok informacija ne postaje primjenjiva i kreativna misao, već napamet naučeno gradivo.

Obrazujemo li se da ne budemo kreativni?!

Svi obrazovni sustavi na svijetu imaju istu ili sličnu hijerarhiju predmeta, ističe Ken Robinson u knjizi *Element*. "Na vrhu hijerarhijske ljestvice su matematika, prirodne znanosti i jezične vještine. Na dnu su umjetnosti. U sredini su društveni predmeti." (Robinson, 2011: 24) U našim školskim dnevnicima likovna umjetnost je u vrhu, ali je njena uloga minimizirana i brojem sati i odnosom prema tom predmetu. Isto je sa nekadašnjim domaćinstvom koje se sada zove kultura življenja i nema ga u školama po hrvatskom programu tako da djeca više ne uče umjetnost kuhanja, šivanja, pletenja, veza. Školski sustav zbog povijesnih i kulturalnih razloga vrednuje predmete na vrhu ljestvice jer su mu takvi profili radnih mjesta trebali u industrijskom društvu, a što je s činjenicom da mi više ne pripadamo tom vremenu. Obrazovni sustavi 21. stoljeća traže razvoj sposobnosti kreativnog mišljenja. Kad završe školu, mladi ljudi u stvarnom svijetu, gdje uspjeh ovisi o kreativnosti, snalažljivosti, imaginaciji i poduzetničkom duhu, shvaćaju koje im sposobnosti trebaju i počinju cijeniti važnost geštalt mozga. Nepripremljeni za ovakve izazove suvremenog društva doživljavaju stres na svakom koraku jer nisu usvojili potrebne vještine. Zato je važno prepoznati ulogu kreativnih art terapija koje u okviru (van)nastavnih aktivnosti razvijaju prirodne mogućnosti i sposobnosti učenika, učinkovite su u razvoju kreativnosti i korisne za rad s djecom koja imaju izražene smetnje izazvane zanemarivanjem njihovih darovitosti. Sva djeca su nadarena i kreativna, samo mi to ne prepoznamo i odbacujemo. Kreativnost je danas veoma važna u obrazovanju, jednako kao i pismenost. Zato se prema njoj moramo jednako odnositi. "Sva djeca svoju školsku karijeru započnu s iskričavom maštom, plodnim umom i spremnošću na riskiranje s vlastitim mišljenjima". (Robinson, 2006: 25) Djeca se ne boje pogriješiti, ako nešto ne znaju, to će izmisliti. Ako nismo spremni pogriješiti, nikad nećemo stvoriti nešto originalno. Ni kad odrastemo, jer odrastanjem djeca gube tu sposobnost brzog snalaženja, praktičnih rješenja, maštovitih odgovora.

Kreativne metode psihoterapije

U analitičkom pristupu kreativnim metodama psihoterapije polazim od načela razvojne psihologije s akcentom na psihološki razvoj djece i adolescenata te psihologije odgoja i obrazovanja s akcentom na poticanje kreativnosti kroz jačanje intrizične motivacije. U spektru mog interesa jest kreativan pojedinac prosječne i natprosječne inteligencije koji primjenom art terapija kao poticaja razvija svoju prirodnu kreativnost. Mišljenja sam da se u (van)nastavne programe mogu ugraditi kreativne terapije kroz formu grupnih aktivnosti sa zdravom populacijom učenika u cilju osobnog rasta i razvoja kreativnosti, te samoaktualizacije. Za rad u okruženju kao što je škola, knjižnica, rekreativni centar i centar za mlade pogodne su: terapija pisanjem, terapija knjigom ili biblioterapija, poetska terapija, terapija glazbom ili muzikoterapija, terapija filmom, terapija slikanjem ili art terapija, terapija plesom, terapija psihodramom i kombinirane kreativne terapije.

Kreativna intervencija kroz kreativni trening i terapiju je snažno transformacijsko sredstvo koje pruža velike mogućnosti u odgojno-obrazovnom radu s djecom. Pod nazivima terapija umjetnošću, art terapija, lingvistička terapija, biblioterapija, terapija igrom, pokretom, glazbom, crtežom pojavljuje se kod raznih autora. "Zasnovana je na uporabi umjetnosti (likovno-vizualnoga izričaja, glazbe, plesa, drame, priče) i drugih kreativnih procesa (Barath i

sur. 1996) što izravno govori o odnosu umjetnosti, učenja i odgojno-obrazovnih postignuća..." (Buljubašić, Kuzmanović, Anić i Varga, 2008: 150) Riječ ima moć vratiti čovjeka u ravnotežu. Umjetnost je slobodno izražavanje. Kreativnost je sposobnost da vidimo nešto što još ne postoji. Flow je mentalno stanje u kome smo potpuno predani onom što trenutno radimo, to je osjećaj koncentrirane energije i zadovoljstva koje nas preplavljuje. Zamislimo učenike koji na takav način uživaju u aktivnostima na satu, koji sretni dolaze u školu i samoispunjeni odlaze svojim kućama. Djeluje nestvarno, idealizirano, utopistički, a ne bi trebalo, promatrajmo tu ideju futuristički. Mislim da su ove terapije put ka takvoj školi koja će kod učenika razvijati kreativnost, logiku, komunikativnost, kritični stav, otvorenost, uravnoteženost, maštu te pomagati u sprječavanju anomalije i alijenacije djelujući opuštajuće i relaksirajuće. Za organiziranje ovih terapija potreban je timski rad školskog pedagoga, školskog psihologa, knjižničara, nastavnika književnosti, likovne, glazbene i tjelesne kulture, učitelja. Kreativne metode psihoterapije mogu se primjenjivati u obliku slobodnih aktivnosti, kao ciljane grupne terapije za rad sa grupama učenika koji imaju različite probleme usljed neprepoznavanja njihove darovitosti i kreativnosti (hipoaktivnost i hiperaktivnost, povučenost, stidljivost, anksioznost, mucanje, psihosomatska oboljenja i sl.)

Flow - stanje i kreativnost

Teorija flow-a je postala predmet izučavanja psihologije u zadnjoj deceniji kao posebno psihofizičko stanje i kreativno nadahnuće kada osoba postiže unutarnji mir i sinkronizaciju s okolinom. Što je formula sreće? Psiholozi su istraživali tko je i zašto sretan i otkrili da su naj sretniji oni ljudi koji rade posao koji vole, bilo da je to profitabilno ili neprofitabilno zanimanje. Ovo je vrijeme u kojem trebamo dati prednost homo ludensu u nama jer je i ljudska kultura izrasla i razvila se iz igre. Marija Montessori još 1917. govori o polarizaciji pažnje koju otkriva kod djece u ranom djetinjstvu kao njihovu unutarnju prirodu. Riječ je o dječjoj razigranosti i predanosti igri. U tom razdoblju osjetljivosti koje je povoljno za razvoj jezika, motorike, osjetilne spoznaje, zadatak odgojitelja je poticati, njegovati i stvarati uvjete za neometan razvoj svih djetetovih potencijala. Na taj način se potiče kognitivni razvoj djeteta. Filozof Heinrich Rombach pojam kreativnost naziva poistovjećivanje ili sukreativnost čija je osobenost mijenjanje individue u susretu sa sredinom i svijetom oko sebe. To je psihičko stanje u kojem je osoba potpuno posvećena onom što radi, flow-stanje.

Flow je mentalno stanje u kome se osoba potpuno predaje nečemu što radi, bilo da je to umjetnički čin ili da je dio nekog projekta ili grupe osoba koje osjećaju sreću, zadovoljstvo, ugodu, ispunjenost, predanost. Pojam je nastao 1975. u okviru istraživanja ljudske sreće koju je izveo psiholog Mihajl Csikszentmihayi, tvorac teorije optimalnih iskustava, kao koncept prihvaćen u znanstvenim krugovima 2006. Iskustvo flow stanja je iskustvo 'struje koja nosi' osobu koja se prepusti da je tok nosi i tome se prilagodi. Prijevod eng. riječi **flow** je tok, bujica, izljev. Tokom flow-a emocije su fokusirane na sam proces i na taj način se "stvara povratna sprega koja pojačava početnu koncentraciju do tačke kada ona postaje sila za sebe", mišljenja je Daniel Goleman. (Mitić, Dimitrijević i Zlatanović, 2008: 151) Flow - trenutak zanesenosti kao istinski trenutak sreće i zadovoljstva moramo sačuvati u svakom djetetu jer na taj način njegujemo njegovi prirodnu kreativnost i omogućavamo pravilan i zdrav razvoj

ličnosti. To je pitanje reforme školskog sustava koja mora početi reformom klasične u humanističku progresivnu reformsku pedagogiju (Montessori, Dewey, Pestalozzi) pod utjecajem humanističke pozitivne psihologije (Maslow, Rogers, Seligman).

Što je sreća i što nas čini zadovoljnim, pitanje je koje trebamo potražiti u načinu na koji osiguravamo dječju zanesenost školskim iskustvima te njihovu samoaktualizaciju kroz intrinzično učenje (Maslowljeva teorija motivacije). Na putu ka vrhunskom iskustvu koje se može realizirati harmonijom pozitivnih osjećaja i razumijevanja kroz samoaktualiziranost stoji moderno društvo sa svim svojim ograničenjima, stereotipima, društvenim normama. Flow je optimalno iskustvo, očaravajuća obuzetost, dječja nadahnutost i inspiracija koja omogućava neometan kreativan čin stvaralaštva. Csikszentmihayi naglašava da tek sjedinjenje ponašanja i svijesti usmjerava pažnju na određenu aktivnost. "Nema viška psihičke energije koja bi obrađivala bilo kakve dodatne informacije nevezane uz zadatak. Sva je pažnja usmjerena na relevantne podražaje. Kao rezultat toga pojavljuje se jedna od najuniverzalnijih i najkarakterističnijih osobina optimalnog iskustva: ljudi se toliko usmjere na ono što rade da aktivnost postane spontana, gotovo automatska. Oni prestaju biti svjesni sebe kao bića odvojenog od akcija koju izvode." (Csikszentmihayi, 2006: 112) To je stanje potpune uključenosti u kreativan rad kada koristimo sve svoje vještine. To je iskustvo protjecanja koje se odvija na različitim nivoima, npr. u kreativnom pisanju kao spontano osjećanje koje se javlja u trenutku inspiracije (flow in poetry).

Terapija pisanjem

Terapija pisanjem (pisanje dnevnika, bilježenje emocija, vođenje prepiske) je specifičan oblik rada na sebi. Kao ekspresivna terapija namijenjena je svima koji imaju smisla za literarno izražavanje i koji putem pisanja žele steći nove uvide o sebi, svojim ciljevima, željama i postupcima, o odnosima s drugim ljudima. Njen zadatak je formulacija i oslobađanje emocija kroz promišljenu strukturiranu priču.

Znanstvenici smatraju da pisanje o osobnom iskustvima ima pozitivan učinak na opće stanje jer inhibira dio mozga povezan s emocionalnom napetošću i povećava aktivnost u području zaduženom za samopouzdanje. Dr. Matthew Lieberman, neurolog, smatra da je izražavanje u pismenom obliku vrsta nenamjerne emocionalne regulacije. Čini se da pisanje regulira našu neurozu. Pisanje o vlastitim emocijama po istraživanju Liebermana (terapeutski učinak pisanja dokazao skeniranjem mozгова 30 dobrovoljaca dok su opisivali tužne prizore) smanjuje aktivnost u dijelu mozga povezanim s osjećajima i strahom, te povećava aktivnost u frontalnom korteksu, koji regulira tok misli. Po mišljenju psihologinje Tomice Šćavine zapisivanje misli i osjećaja ima terapijski učinak. Terapija pisanja je proces pisanja kroz koji osoba piše o sebi, svojim osjećajima i mislima i tako u svom unutarnjem svijetu stvara jedan novi red. Važno je da osoba voli pisati i da ima naviku takvog izražavanja. Kreativno pisanje je specifična aktivnost u kojoj je pogled na vlastiti kreativni rad usmjeren u pravcu samospoznaje. Različiti žanrovi vode sudionika u otkrivanje različitih potreba.

Terapija knjigom ili biblioterapija

Terapija knjigom ili biblioterapija pojavila se početkom 20-tog stoljeća kao ideja o promjeni ponašanja u mišljenju i ponašanju pojedinca. Efekti čitanja poznati su od davnih vremena, a tradicija knjižničarstva počiva na preporučivanju knjiga za čitanje. Naziv je prvi put upotrijebio Samuel Crothers, američki propovjednik i pisac eseja, tvorac naziva *bibliotherapy* u časopisu *Atlantic Monthly*-ju, Vol 118, br. 3, 1916. i knjižničari su ga prvi prihvatili jer su prepoznali vrijednost ove terapije. "Biblioterapija se razvila iz knjižničarske tradicije koja poznaje preporučivanje knjiga za pojedine probleme i brige. Termin biblioterapija proizlazi iz grčke riječi *biblion* (knjiga) i *therapeia* (liječenje)." (Bašić, 2011: 15) 1966. je zvanično prihvaćena, prvo u medicini kao klinička i psihijatriji kao institucionalna, da bi se kasnije proširila i u druge društvene prostore kao razvojna biblioterapija. Kao institucionalna i društvena aktivnost biblioterapija koristi didaktičku i imaginativnu literaturu u svom programu s ciljem izazivanja promjena u pojedincu. Po izboru biblioterapeuta koriste se odabrani materijali za čitanje, o pročitanom se razgovara i na taj način uspostavlja interaktivni dijalog individualno ili u grupi. Osim glavnog cilja, izazivanja promjena kroz rastuću vještinu prilagodbe, sporedni ciljevi su: jačanje samopouzdanja, razvijanje ispravnog opažanja, produbljivanje razmišljanja o drugima, razvoj kreativnosti i samoizražavanja, jačanje komunikacijskih vještina te dobivanje odgovora na brojna pitanja koja prate odrastanje. Čitanje knjiga u terapijske svrhe pomaže u prevazilaženju tjeskobnih stanja, ublažava napetost, odlično je sredstvo u borbi protiv stresa, učinkovita za otkrivanje i izražavanje sopstvenih emocija. Utemeljena na osnovama psihoanalitičke teorije biblioterapija budi osjećaj katarze, pomaže u otkrivanju i rješavanju problema. Često se kombinira uz terapiju pisanja oslanjajući se na ljekovito iskustvo čitanja koje su uočili još stari Grci koji su na vrata knjižnica stavljali natpise "ljekovito mjesto za dušu". Čitanje o sličnim iskustvima kroz koja prolaze likovi iz književnih djela, može im pomoći da razumiju sebe i svoje probleme u periodu adolescencije.

Znanost je prihvatila činjenicu da je čitanje ljekovito te da se može primjenjivati kao sredstvo za poticanje emocionalnog izražavanja i razvijanje osobnosti te smanjenje emocionalne napetosti. Biblioterapeuti uz pomoć pomno odabranih knjiga kod kreativaca razvijaju svijest, osjetilnu izoštrenost, jačaju sposobnost razumijevanja svojih i tuđih osjećaja, povećavaju motivaciju, potiču procjenu vlastite osobnosti i pokazuju put ka realizaciji sopstvenih talenata. Sekundarne dobrobiti biblioterapije i poetske terapije su povećanje samorazumijevanja, razvoj ispravnog samoopažanja, ohrabrenje pozitivnog mišljenja, poticanje kreativnog rješavanja problema te jačanje komunikacije (slušanje i govorenje). Upotreba biranih materijala za čitanje važan je zadatak biblioterapije. U propisanoj literaturi za osnovne i srednje škole nedostaje 'literature snage' za razliku od 'literature informacija' kojima obiluje svaki pisani prostor.

Poetska terapija

Povijest terapije poezijom vodi u prve civilizacijske zajednice kada su magijski vračevi i šamani koristili riječi u ljekovite svrhe. Egipatski i arapski liječnici su pronalazili riječi - lijekove i propisivali ih s ciljem ozdravljenja psihe i popravljavanja duševnog stanja pojedinaca. Prvi poetski terapeut bio je rimski fizičar Soranus u prvom stoljeću prije Krista

koji je propisivao tragediju za manične i komediju za depresivne pacijente. Suvremena poetska terapija pojavila se 1843. godine u Americi kada je časopis *Illuminator* objavio pjesme psihičkih bolesnika. Dr. Benjamin Rush prvi uvodi ovu terapiju kao dio psihoterapije. Specijalistica za poetsku terapiju Perie J. Longo izdala je istoimenu knjigu u kojoj je istaknula kako pažljivo odabrana poezija ima ljekovito dejstvo. Modeli poetske terapije: **a) čitanje pjesme** - grupna terapija u kojoj poetski terapeut pronalazi pjesmu identičnu s problemima članova grupe, zajedno je saslušaju i analiziraju **b) pisanje pjesme** čije čitanje u grupi otvara diskusiju, a sama pjesma se vrednije kao sredstvo liječenja, a ne kao umjetničko djelo **c) objedinjavanje sadržaja** s ciljem da se emocije dovedu u balans, a jedna od tehnika je crtanje pravokutnika na sredini stranice i limitiranje upotrebe riječi na taj ograničeni prostor. Često se u grupi piše zajednička pjesma i na taj način se grupa povezuje i sama terapija nas vraća u društvene okvire. Držeći emocije pod kontrolom u tom prostoru osoba mora izraziti samu srž kompleksnih emocija. Ljekovitost poezije je sama poanta, ideja, poruka pjesme, metafora, njen jedinstven način verbalizacije odražava samu bit psihoterapije: sposobnost prepoznavanja, definiranja i otvaranja problema koji se na taj način lakše objašnjava. Povezanost poezije i snova temelji se na mistici, a metafora nam omogućava da se izrazimo, otključamo osjećaje i njihovu asocijativnu moć.

Poetska terapija je uži pojam od biblioterapije i odnosi se na interaktivnu i kliničku biblioterapiju. Dok je za biblioterapiju potrebna suradnja knjižničara i biblioterapeuta, a knjižnica postaje važno mjesto rada i susreta učenika s knjigom, poetska terapija se može provoditi u svim institucijama koje se bave fizičkim i psihičkim zdravljem i koje prate i podržavaju kreativan razvoj pojedinca. Poetski terapeut je samostalan u svojoj praksi, on odabire pjesmu i nudi je kao medij te na taj način pobuđuje emotivan odgovor i otvara razgovor o doživljenom. Važna je interakcija i kroz interaktivni proces dolazi do razvoja na emotivnom, spoznajnom i socijalnom planu. Proces čitanja i pisanja oslobađa emocije, čitanje naglas gradi grupnu povezanost, jača identitet i oslobađa kreativnu energiju. "Što je ritam pjesme bliži ritmu čovjekovog srca, to je bolji umirujući efekt." (Bašić, 2011: 49) Zvuk riječi je sam po sebi ljekovit i umirujući. Najpoznatije metode rada poetskih terapeuta su ekspresivno i dnevničko pisanje.

Zaključak

I Montessori i Maslow i Csikszentmihayi i Robinson navode različite aktivnosti koje dovode do dječje zanesenosti, flow - stanja, elementa, a njih možemo pronaći u kreativnim art terapijama: čitanje, pisanje, glazba, umjetnost, ples, brain gym, gluma, kreativan rad zavisno od interesa djeteta za određenu aktivnost. Da bi se to ugradilo u škole, moraju se stvoriti preduvjeti, a za to je potreban cjelovita reforma organizacijskih oblika suvremenog obrazovnog sustava, cjeloživotno educiranje učitelja i još mnogo toga što ulazi u domene alternativnih škola kakve su montesori i waldorfska. Do tada možemo učiniti mali korak kako bismo u okviru (van)nastavnog sata ili kroz individualni izbor uveli aktivnosti koje učenici vole i koje ih ispunjavaju, a to su različite kreativne art terapije.

Psihologija, komparativna književnost i bibliotekarstvo su povezani u biblioterapiji, poetskoj terapiji i terapiji psihodramom. Otvaranje osobe je glavni preduvjet uspjeha bilo koje terapije,

cilj je dovođenje osobe u ravnotežu sa samom sobom i snagom vlastite unutarnje kreativnosti. Na satima književnosti, likovne, glazbene, tjelesne i zdravstvene kulture, odjeljenske zajednice te u vannastavnim aktivnostima mogu se uključiti art terapije i treninzi jer daju putokaze za kreativno izražavanje. Biblioterapija, poetska terapija i terapija pisanja kao socioterapije koristan su program poticanja čitanja i pisanja, usmjeravanja ukusa na drugi način čitanja i izbora knjiga, kod jačanja imperativne samoanalize, učvršćivanja komunikacijskih veza s vršnjacima, ali i s odraslima kroz razgovor o sebi i drugima. Papirnata knjiga je još omiljena, ali ubrzan razvoj tehnologije donosi e-book readere na kojima se mogu čitati knjige u PDF i drugim formatima, gledati filmovi i fotografije, pretraživati internet, slušati muzika. Bosna i Hercegovina mora raditi na programima koji podržavaju knjigu, čitanje i pisanje jer je to važan vezivni element unutar našeg društva i strateški interes na putu ka povezivanju s europskim zemljama. Uz obvezno čitanje na satima književnosti potrebno je usmjeravati rekreacijsko čitanje u pravom smjeru da učenici biraju knjige koje nisu trenutni medijski hit, nego kvalitetno štivo pažljivo odabrano i kroz biblioterapiju. Cjeloživotno učenje podrazumijeva stalno i kontinuirano usavršavanje nastavnika za što bolju interakciju s učenicima i modernizaciju škola, a jedan od načina stvaranja modernog obrazovnog sustava jeste i njihova obuka za kreativne art terapeute koji će raditi na razvoju dječje kreativnosti i prevenciji stresa u svim nivoima obrazovanja. Umjetnost kreativnog življenja, otkrivanje i obnavljanje stvaralačke energije u svakom djetetu, dopuštanje da se flow-stanje oslobađa kroz art kreativne treninge i terapije budućnost je modernog školstva kojem će dijete, njegov mozak i kreativni um biti najvrjedniji nacionalni resurs.

Literatura

- Bašić, I. (2011). *Biblioterapija i poetska terapija*. Zagreb: Balans centar
- Cameron, J. (2000) *Umjetnikov put*. Zagreb: VBZ
- Chsikszentmihalyi, M. (2006) *Flow - očaravajuća obuzetost*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Hajder, M. (2011) *Ličnost nastavnika i promjene u obrazovanju*. Sarajevo: Bemust
- Robinson, K. i Aronica, L. (2011) *Element*. Zagreb: V.B.Z. studio

Internet izvori:

- Buljubašić-Kuzmanović, V., Anić, A. i Varga, V. (2008) *Priča kao kreativni trening i terapija: neuro-lingvistički pristup* Život i škola 19 (znanstveni rad). Na sajtu <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K5eHBR3FIGAJ:hrcak.srce.hr/file/37940>. Preuzeto 2.10.2013.
- Mitić, L., Dimitrijević, B. i Zlatanović, Lj. (2008) *Apstraktna inteligencija, emocionalna inteligencija i javljanje flow-a*. Godišnjak za psihologiju broj 6-7. Na sajtu www.psihologijanis.org/clanci/55.pdf. Očitano 5.10.2013.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Ozrenka Fišić

Mr. Nedim Čirić

Mješovita srednja Mašinska škola Tuzla

Tuzla, BiH

nedimciric@gmail.com

OBLICI, METODE I TEHNIKE EVALUACIJE, PROVJERAVANJA, VREDNOVANJA I OCJENJIVANJA POSTIGNUĆA STUDENATA U SAVREMENOJ UNIVERZITETSKOJ NASTAVI

Sažetak

Savremena univerzitetska nastava odnosi se na nastavni proces zasnovan na pedagoškim i didaktičkim zakonitostima, a reformisan i baziran na principima Bolonjske deklaracije, koja teži da kroz proces standardizacije i prilagođavanja novim vrijednosnim obrascima stvori pretpostavke za ujednačen pristup visokoškolskom obrazovanju, a s ciljem stvaranja jedinstvenog prostora visokog obrazovanja. U radu se razmatra problem evaluacije, provjeravanja, vrednovanja i ocjenjivanja rada i postignuća studenata u savremenoj univerzitetskoj nastavi. Izdvajaju se didaktičke zakonitosti i elementi evaluacije, provjeravanja, vrednovanja i ocjenjivanja postignuća studenata u univerzitetskoj nastavi, sa akcentom na vrste i tehnike provjeravanja znanja. Rezultati do kojih se došlo putem analitičko deskriptivne metode i servey metodom kao varijantom analitičko deskriptivne metode, te primjenom anketnih upitnika kao prigodnih instrumenata istraživanja za samoevaluaciju univerzitetskog nastavnog osoblja, ukazuju da savremenom univerzitetskom nastavom dominira kontinuirano praćenje i ocjenjivanje postignuća studenata uz najdominantniju tehniku pismenog ocjenjivanja.

Ključne riječi: *savremena univerzitetska nastava, bolonjski proces, evaluacija, tehnike i vrste provjeravanja znanja, vrednovanje i ocjenjivanje postignuća studenata*

FORMS, METHODS AND TECHNIQUES OF EVALUATION, INSPECTION, EVALUATION AND ASSESSMENT OF STUDENTS' ACHIEVEMENT IN CONTEMPORARY UNIVERSITY TEACHING

Abstract

The contemporary university education refers to the educational process is based on pedagogical and didactical legalities and reformed and based on the Bologna Declaration Principles that aims to create assumptions for equable approach to higher education through process of standardization and adaptation to new forms of values all with the purpose of creation of unique area of higher education. The problem of assessment, checking, evaluation and grading of students' achievements in contemporary university education is considered in the project. Didactical legalities and elements of assessment, checking, evaluation and grading of students in university education are emphasized with the accent to types and techniques of evaluation of knowledge. The results that were achieved through the analytical and descriptive methods and survey methods as a variant of analytical and descriptive method as well as with application of survey questionnaires as suitable instruments of research for self evaluation of university teachers point out that continuous assessment and evaluation of students dominates in contemporary university education with the most dominant technique of written evaluation.

Key words: *contemporary university education, the Bologna Process, evaluation, techniques and types of knowledge assessment, evaluation and grading of students' achievements*

UVOD

Na talasu inovacija koje zahvataju sistem visokog obrazovanja, utemeljene na novoj kvaliteti obrazovanja, a okrenutog ka istraživanju budućnosti, podsticanju konkurentnosti, različitosti, fleksibilnosti i mobilnosti svih aktera, Đukić (2010, str. 136) smatra da se otvara prilika za odstranjivanje i odbacivanje zabluda i zabuna koje postojeći sistem visokog obrazovanja čine neefektivnim, neefikasnim i neekonomičnim. Jasno je da aktuelni društveni i naučno-tehnološki trenutak traži inovativne odgojno-obrazovne institucije, u kojima će se, studenti osposobljavati za samoobrazovanje i za samonadmašivanje – što su elementi postmodernog pogleda na svijet i život. U tom svjetlu javlja se potreba da se aktuelni sistem visokog obrazovanja prije svega rekonceptualizuje iz „društva znanja“ u „društvo koje uči“, čime se naglašava da obrazovanje nije proces jednosmernog prenošenja znanja, već proces saradničkog i partnerskog učenja, koje je u funkciji razvoja sposobnosti studenata da znanje stiče, otkriva, kreira, inovira, proizvodi i zarađuje. Visoko obrazovanje zasnovano na Bolonjskim principima od nastavnika zahtjeva kreativnost u nastavnom radu, s ciljem podsticanja studenata na zajednički rad i partnerstvo u učenju. U tom smislu, obaveza nastavnika je da sve češće iznalazi nove metode učenja i poučavanja, provjeravanja, načine podsticanja i motiviranja, da inicira i insistira na prijateljskim partnerskim odnosima i sl. Današnje društvene i tehnološke prilike određuju kakvog nastavnika trebamo, šta, koliko i kako studenti treba da uče i budu angažirani u nastavnom procesu, te kako će stečena znanja primjenjivati u praksi. Oslobođanje studenata od prekomjernih obaveza u nastavi stvara pretpostavke za veću samoaktualizaciju studenata, za slobodno i kreativno ispoljavanje u konkretnim zadacima, te stvara prostor za aktivno participiranje u pripremi, realizaciji i valorizaciji odgojno-obrazovnog procesa.

Evaluacija, provjeravanje, vrednovanje i ocjenjivanje postignuća studenata

Evaluacija je sistemsko prikupljanje podataka i informacija o aktivnostima, u svrhu donošenja odluka u odgoju i obrazovanju (Patton, 1987, prema Simmons 2004). Te informacije se odnose upravo na aktivnosti koje student ostvaruje tokom nastave. Child (1997; prema Suzić, 2005) ističe da se nastavnici u nastojanju da ocijene kvalitet i kvantitet učenja u pravilu baziraju na znanja, vještine i navike kao ishode tog učenja, čime zanemaruju sposobnosti, zalaganje, potencijale i druge kvalitete učenika. Ma koliko nastojali uvoditi širi i fleksibilniji kontekst ocjenjivanja, nastavnici u pravilu teže da ocjenjuju reprodukciju kao najviši ishod školskog učenja. Nužno je povući distinkciju između procjene i evaluacije.

Pojam procjena najbliži je pojmu ocjena. Child (1997; prema Suzić, 2005, str. 357) ističe da procjena uključuje sve procese i produkte koji opisuju prirodu i dostignuti nivo dječijeg učenja, stepen ostvarenja ciljeva u odnosu na zadatke učenja i uslove za olakšavanje učenja. Postavlja se pitanje šta je ocjena? „Ocjena – mjerenje učenikovih postignuća u radu, učenju i vladanju, koje se iskazuje numerički, slovno ili opisno“ (Pedagoški leksikon, 1996, str. 350). Uočavamo pojam mjerenje kao radnju koja traje u kontinuitetu, što odgovara duhu i prirodi procesa ocjenjivanja u nastavi. Evaluacija se odnosi na čitav proces školskog vrednovanja studentovih postignuća, a koji prema (Suzić, 2005, str. 357) uključuje suđenje o efikasnosti i vrijednosti onoga na što se procjena odnosi – uglavnom na ciljeve učenja i poučavanja.

Kontinuirano praćenje i polivalentno ocjenjivanje, kod nas je uobičajeno na nivou osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja. Radi se o ocjenjivanju i praćenju učenika tokom polugodišta i cijele školske godine, da bi se na kraju izvela zaključna ocjena. U nekim evropskim zemljama ne postoji ovakav sistem, već polaganje ispita za viši nivo obrazovanja. Početkom XXI vijeka, u Evropi se, na nivou visokog obrazovanja, uspostavlja sličan sistem kontinuiranog praćenja i polivalentnog ocjenjivanja studenata. Studenti znatan dio ispita polažu u toku nastave, putem prikupljanja kredita (ECTS) za seminarske i praktične radove, vlastite prezentacije i projekte, te na osnovu parcijalnih ispita ili kolokvija. U zemljama u kojima se ECTS primjenjuje, utvrđena je veća efikasnost studija i bolja posjećenost predavanja i vježbi.

Postoje mišljenja da se polivalentno ocjenjivanje ostvaruje samo primjenom više različitih instrumenata i tehnika, da usmeno ispitivanje nije dovoljno. Ako želimo procijeniti analitičnost, kreativnost, istrajnost i niz kompetencija, usmeni ispit može biti samo indicija, a za seriozniju ocjenu ili procjenu svojstava treba koristiti provjerene i baždarene instrumente. Istraživanje koje su proveli Suzić i Babić (1985) je pokazalo, da postoji tendencija srednjoškolskih profesora da ocjene rasporede prema višim i nižim vrijednostima. Veći broj tih profesora učenike vidi kao uspješne ili neuspješne i tako ih ocjenjuje, što se često dešava i u nastavnoj praksi visokog obrazovanja. Child (1997; prema Suzić, 2005, str. 374) ističe da „nedostatak profinjenosti skale ocjenjivanja ili samo pet ocjena, uzrokuje pojavu da se ocjene grupišu oko sredine“. Ti nalazi potvrđuju da ocjenjivanje treba izvoditi polivalentno, uz kontinuirano praćenje rada i zalaganja. Provjeravanje prema Branković i Ilić (2003, str. 321) je etapa nastavnog procesa u kojoj se utvrđuje ostvarivanje obrazovnih, funkcionalnih i vaspitnih zadataka nastave, poput obima i kvalitete usvojenog znanja, nivoa savladanosti vještina i razvijenosti sposobnosti.

Povratne informacije služe nastavnicima i samim studentima za korigovanje i unapređivanje kvalitete studiranja. Poljak (1977, prema Suzić 2005, str. 646) navodi da je ocjenjivanje ugovoreni način izražavanja uspjeha učenika i provjeravanje klasificira na usmeno, pismeno i praktično. Dakle, ocjenjivanje je kontinuirani proces praćenja i vrednovanja svih postignuća u toku nastave. Musić (2009, str. 64) ističe provjeravanje s obzirom na mjesto i svrhu u toku nastave gdje razlikuje prethodno provjeravanje, tekuće provjeravanje i završno provjeravanje. U provjeravanju s obzirom na tehniku izvođenja nastave, razlikuju se usmeno provjeravanje, pismeno provjeravanje, praktično provjeravanje, te kombinovano provjeravanje.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet istraživanja bili su oblici i tehnike, provjeravanja, vrednovanja i ocjenjivanja postignuća studenata u savremenoj univerzitetskoj nastavi. Cilj istraživanja bio je ispitati učestalost korištenja oblika i tehnika provjeravanja postignuća studenata putem samoevaluacije nastavnog osoblja, te da li se njihova primjena razlikuje s obzirom na sociodemografske varijable dob, spol, naučno nastavno zvanje, godine radnog iskustva u visokoškolskim ustanovama, te grupaciji nauka kojoj fakultet pripada. U skladu s tim, postavljeni su slijedeći zadaci istraživanja:

1. Istražiti učestalost korištenja pojedinih oblika provjeravanja znanja u savremenoj univerzitetskoj nastavi kod nastavnog osoblja na Univerzitetu u Tuzli,
2. Istražiti učestalost korištenja pojedinih tehnika provjeravanja znanja u savremenoj univerzitetskoj nastavi kod nastavnog osoblja na Univerzitetu u Tuzli,
3. Istražiti da li postoji statistički značajna razlika u učestalosti korištenja pojedinih oblika i tehnika provjeravanja znanja u savremenoj univerzitetskoj nastavi s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika.

Hipoteza i podhipoteze istraživanja

Pretpostavlja se da nastavnici u savremenoj univerzitetskoj nastavi koriste različite oblike i tehnike provjeravanja znanja, te da postoje statistički značajne razlike u korištenju pojedinih oblika i tehnika provjere znanja s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika. Iz postavljenih zadataka proizilaze i slijedeće podhipoteze:

1. Pretpostavlja se da je završno ocjenjivanje najdominantniji oblik provjeravanja znanja u savremenoj univerzitetskoj nastavi s obzirom na svrhu i mjesto.
2. Pretpostavlja se da su usmeno i pismeno ocjenjivanje najdominantnije tehnike provjeravanja znanja u savremenoj univerzitetskoj nastavi.
3. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u učestalosti korištenja oblika završnog ocjenjivanja tehnika i usmenog i pismenog ocjenjivanja u savremenoj univerzitetskoj nastavi s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika.

Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju istraživanja činilo je nastavno osoblje na Univerzitetu u Tuzli (asistenti, viši asistenti, docenti, vanredni prof., redovni prof., prof. emeritusi). Uzorak istraživanja bio je 101 nastavnik i saradnik, sa 5 grupacija nauka i umjetnosti svih 13 fakulteta Univerziteta u Tuzli, različitog spola, starosne dobi, godina radnog iskustva u visokoškolskoj nastavi i naučno nastavno zvanja.

Tabela 1. Uzorak prema grupaciji nauka na kojem ispitanici rade i prema spolu

Grupacija nauka i umjetnosti	F	%	Spol ispitanika	F	%
Društvene nauke	21	20,8			
Prirodne nauke	20	19,8	Muški	51	50,5
Biomedicinske i zdravstvene nauke	20	19,8			
Tehničke nauke	20	19,8	Ženski	50	49,5
Humanističke nauke	20	19,8			
Ukupno	101	100,0	Ukupno	101	100,0

Na osnovu rezultata u tabeli 1, Hi kvadrat testom utvrđeno je da ne postoji značajna razlika u frekvencijama ispitanika, $\chi^2(df=4)=0,00$, $p>0,05$, s obzirom na grupaciju nauka, kao i da ne postoji značajna razlika u frekvencijama ispitanika, $\chi^2(df=1)=0,00$, $p>0,05$, s obzirom na spol.

Tabela 2. Uzorak prema naučno nastavnom zvanju i radnom statusu na Univerzitetu u Tuzli

Naučno nastavno zvanje	F	%	Status ispitanika	F	%
Asistent	12	11,9			
Viši asistent	12	11,9	Saradnik	20	19,8
Docent	38	37,6			
Vanredni profesor	34	33,7	Uposlenik	81	80,2
Redovni profesor	4	4,0			
Emeritus	1	1,0			
Ukupno	101	100,0	Ukupno	101	100,0

Na osnovu rezultata u tabeli 2, Hi kvadrat testom utvrđeno je da je najviše ispitanika učestvovalo u naučno nastavnom zvanju docenta, a zatim vanredni profesor, $\chi^2(df=5)=69,80$, $p<0,05$, kao i da je značajno više učestvovalo uposlenika u odnosu na saradnike, $\chi^2(df=1)=38,44$, $p<0,05$.

Tabela 3. Uzorak prema starosnoj dobi i godinama radnog iskustva ispitanika

Starosna dob	F	%	Godine radnog iskustva	F	%
20-30	14	13,9	1-3	15	14,9
30-40	35	34,7	4-8	24	23,8
40-50	27	26,7	9-15	41	40,6
50-60	23	22,8	Preko 15	21	20,8
Preko 60	2	2,0	-	-	-
Ukupno	101	100,0	Ukupno	101	100,0

Na osnovu rezultata u tabeli 3, Hi kvadrat testom utvrdili smo da je najviše ispitanika sudjelovalo u starosnoj dobi između 30 i 40 godina, $\chi^2(df=4)=30,70$, $p<0,05$, kao i da najviše ispitanika ima od 9 do 15 godina radnog iskustva u visokoškolskim ustanovama, $\chi^2(df=3)=15,04$, $p<0,05$.

Metode, postupci i instrumenti istraživanja

Istraživanje je transverzalno, korištene su analitičko-deskriptivna metoda i servej, kao varijanta analitičko-deskriptivne metode. Od postupaka, korištena je analiza sadržaja i anketiranje. Od instrumenata korišteni su *Upitnik o sociodemografskim prilikama* i *Upitnik SENUNTZ-VI/9-13*.

Organizacija, tok istraživanja i metode obrade podataka

Istraživanje je provedeno na sjednicama Nučno-nastavnih vijeća fakulteta Univerziteta u Tuzli u 2013 godini i trajalo je po 20 minuta. Za obradu podataka, korišten je softver SPSS 21 (Statistical Package of Social Sciences)..

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Kada je riječ o ocjenjivanju i oblicima provjere znanja, u radu se pošlo od pretpostavke da je *završno ocjenjivanje najdominantniji oblik provjeravanja znanja s obzirom na svrhu i mjesto*. S tim u vezi, analizirali smo učestalost korištenje pojedinih oblika provjeravanja znanja s obzirom na svrhu i mjesto, i prikazali ih u tabeli 4.

Tabela 4. Oblici provjeravanja znanja prema učestalosti korištenja (%)

Oblik provjere	Učestalost korištenja oblika provjere				
	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad
Kontinuirano tokom cijelog semestra	75	15	8	1	1
Kontinuirano tokom svakog časa	18	29	21	17	15
Na kraju semestra	47	15	16	9	13

Iz rezultata uočavamo da je *kontinuirano ocjenjivanje tokom semestra* najdominantnije prema učestalosti korištenja, jer ga uvijek ili često koristi 90% ispitanika, zatim slijedi ocjenjivanje na kraju semestra sa 62% učestalosti korištenja, te ocjenjivanje nakon svakog časa sa 47% učestalosti korištenja. Da bi utvrdili koristi li se završno ocjenjivanje statistički značajno češće od drugih oblika provjeravanja znanja koristili smo Wilcoxonov test zasnovan na rezultatima testa normalnosti distribucije (Kolmogorov-Smirnov test) koji je pokazao da su distribucije svih navedenih skala asimetrične. Rezultati analize prikazani su u tabeli 5.

Tabela 5. Rezultati Wilcoxon testa za učestalost korištenja završnog ocjenjivanja

	Z	df	p
Završno-tokom cijelog semestra	-4,740	99	,000
Završno-Nakon svakog časa	3,072	99	,000

Iz rezultata konstatujemo da je ocjenjivanje tokom cijelog semestra statistički značajno češće u odnosu na učestalost korištenja završnog ocjenjivanja. Također, postoji značajna razlika u učestalosti korištenja završnog ocjenjivanja u odnosu na ocjenjivanje nakon svakog časa, $Z(df=99)=3,072$, $p<0,05$, pri čemu je završno ocjenjivanje češće.

U radu se dalje pošlo od pretpostavke *da su usmeno i pismeno ocjenjivanje najdominantnije tehnike provjere znanja u savremenoj univerzitetskoj nastavi*. Analizirali smo učestalost korištenje tehnika provjeravanja znanja i došli do slijedećih nalaza:

Tabela 6. Tehnike provjeravanja znanja prema učestalosti korištenja (%)

Tehnika	Učestalost korištenja tehnike				
	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad
Pismeno	65	19	2	1	13
Usmeno	42	19	22	4	13
Praktično	9	19	21	26	25

Iz rezultata konstatujemo da je pismeno ocjenjivanje dominantno prema učestalosti korištenja, s obzirom da ga uvijek ili često koristi 84% ispitanika, a zatim slijedi usmeno ocjenjivanje sa 61% učestalosti korištenja, te praktično ocjenjivanje sa 28% učestalosti. Da bi utvrdili koristi li se pismeno ocjenjivanje statistički značajno češće od drugih tehnika provjeravanja znanja koristili smo Wilcoxonov test zasnovan na rezultatima testa normalnosti distribucije (Kolmogorov-Smirnov test) koji pokazuje da su distribucije navedenih skala asimetrične.

Tabela 7. Rezultati Wilcoxon testa za učestalost korištenja pismenog ocjenjivanja

	Z	df	p
Pismeno-usmeno	-3,067	99	,002
Pismeno-praktično	-5,909	99	,000

Iz rezultata zaključujemo da je pismeno ocjenjivanje statistički značajno češće od usmenog provjeravanja znanja, $Z(df=99) = -3,067$, $p < 0,05$. Također, utvrdilo se da je pismeno ocjenjivanje statistički značajno češće od praktičnog provjeravanja znanja, $Z(df=99) = -5,909$, $p < 0,05$.

U radu se dalje pošlo od pretpostavke *da postoji statistički značajna razlika u učestalosti korištenja oblika završnog ocjenjivanja te tehnike usmenog i pismenog ocjenjivanja u savremenoj univerzitetskoj nastavi s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika*. Kako bi utvrdili postoji li značajna razlika u učestalosti korištenja završnog ocjenjivanja s obzirom na sociodemografske varijable koristili smo diskriminativnu analizu i došli do slijedećih nalaza:

Tabela 8. Rezultati diskriminativne analize

F	λ	% varijanse	Kumulativni % varijanse	r_c	Wilksova λ	χ^2	df	p
1	,161	51,0	51,0	,373	,742	28,046	20	,108
2	,103	32,6	83,6	,306	,862	13,991	12	,301
3	,051	16,3	99,8	,221	,951	4,763	6	,574
4	,001	,2	100,0	,023	,999	,049	2	,976

Konstatujemo da ne postoji značajna razlika u učestalosti korištenja završnog ocjenjivanja s obzirom na sociodemografske varijable. Utvrđene su 4 diskriminantne funkcije, Wilksova λ je kod prve diskriminantne funkcije visoka ($\lambda_1=0,742$) te ukazuje da varijable ne doprinose značajnoj količini predikcije u razlikovanju grupa. Iz toga vidimo da 74,2% varijanse nije objašnjeno. χ^2 test nije značajan za funkciju 1, $\chi^2=28,046$, $p > 0,05$, kao ni za ostale funkcije, što dokazuje da diskriminativni model nije značajan, a varijable nisu sigurni prediktori pripadnosti grupi zasnovanoj na učestalosti korištenja završnog ocjenjivanja.

Kako bi utvrdili postoji li značajna razlika u učestalosti korištenja pismenog ocjenjivanja s obzirom na dob nastavnika, spol, naučno nastavno/umjetničkog zvanje, godine radnog

iskustva u visokoškolskim ustanovama, te grupacije nauka kojoj fakultet pripada koristili smo također diskriminativnu analizu, te došli do slijedećih nalaza:

Tabela 9. Rezultati diskriminativne analize

F	λ	% varijanse	Kumulativni % varijanse	r_c	Wilksova λ	χ^2	df	p
1	,231 ^a	67,9	67,9	,433	,731	29,438	20	,079
2	,094 ^a	27,6	95,4	,293	,900	9,889	12	,626
3	,011 ^a	3,1	98,6	,102	,985	1,453	6	,963
4	,005 ^a	1,4	100,0	,070	,995	,463	2	,793

Iz navedenih rezultata zaključujemo da ne postoji značajna razlika u učestalosti korištenja pismenog ocjenjivanja s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika. Utvrđene su očekivane 4 diskriminantne funkcije, Wilksova λ je kod prve diskriminantne funkcije visoka ($\lambda_1=0,731$) te ukazuje da varijable ne doprinose značajnoj količini predikcije u razlikovanju grupa. Iz toga vidimo da 73,1% varijanse nije objašnjeno. χ^2 test nije značajan za funkciju 1, $\chi^2=29,438$, $p>0,05$, kao ni za ostale funkcije, što dokazuje da diskriminativni model nije značajan, a varijable nisu sigurni prediktori pripadnosti grupi zasnovanoj na učestalom korištenju pismenog ocjenjivanja.

ZAKLJUČAK

Tradicionalan pristup ocjenjivanju i provjeravanju znanja, dugo je vremena u nastavnoj praksi zanemarivao činjenicu da je sama ispitna situacija upravo proces i svečan čin učenja koji se nagrađuje. Praktikovalo se pismeno i usmeno ispitivanje, dok je po Bolonjskoj paradigmi studiranja to zamijenjeno kontinuiranim praćenjem, ocjenjivanjem i provjeravanjem postignuća studenata, što daje drugačiju dimenziju i savremenoj univerzitetskoj nastavi. Istraživajući ovaj problem, došlo se do nalaza da savremenom univerzitetskom nastavom dominira kontinuirano praćenje i ocjenjivanje postignuća studenata, što motivise i podstiče studente na preuzimanje odgovornosti. Vrednuju se sve aktivnosti studenta tokom cijelog semestra te pružaju adekvatniji pokazatelj nastavniku o napredovanju svakog studenta, prema izvršenim aktivnostima i obavezama. Nastavnik ima uvid u više pojedinačnih aktivnosti koje se zbirno boduju i uključuju u konačnu ocjenu. U skladu sa analizama provedenih aktivnosti, nastavnik podstiče, bodri i motivira studente da budu što uspješniji, ispunjavanjem pojedinačnih obaveza predviđenih studijskim programima. Kada su upitanju tehnike, nadominantnije je pismeno ocjenjivanje putem testova, kvizova, eseja i sl. Bodovi postignuti na predispitnim aktivnostima studenata i završni pismeni ili usmeni ispit u konačnici se iskazuju sumom bodova i na skali pokazuju kojem rangu ocjene student pripada. Također, utvrdili smo činjenicu da manje nastavnika koristi usmeno provjeravanje znanja, zbog kako ističu nedostatka vremena i prevelikog broja studenata.

Međutim postoji bojazan da pismeno ocjenjivanje guši komunikaciju između studenata i nastavnika, te se ne daju mogućnosti za detaljnijim odgovorima i objašnjenjima za sve ono što ne može "stajati" na papiru, a rezultat je naučenog i stečenog kroz aktivnosti u toku ili van

nastavnog procesa. Iako se u javnosti preovladava mišljenje, da je usmeno ispitivanje zastarjelo, da nije u skladu sa Bolonjskim principima, da je neefikasno, previše subjektivno i sl., didaktičke zakonitosti i teorije nastave govore suprotno. Usmenim ispitivanjem, razvijaju se akademske vještine, retorika, komunikacijske vještine, stručni vokabular i sl. što proizilazi također iz obaveza koje se stavlja pred studenta, ali je gurnuto pod “skriveni kurikulum”. S tim u vezi, neopravdano je govoriti o usmenom ispitivanju kao nečemu prevaziđenom, kad je usmena komunikacija temelj opstanka nastave i veza između studenta i nastavnika.

LITERATURA

- Branković, D. i Ilić, M.(2003). *Osnovi pedagogije*, Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Đukić, M. (2010). Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja, *Zbornik Odsjeka za pedagogiju*, br. 25, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Musić, H. (2009). *Mikroorganizacija nastave – determinanta odnosa između učenika i nastavnika*, Tuzla: Off Set.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petz, B. (1964). *Osnovne statističke metode*, Zagreb: Educa.
- Simmons, B. (2004). *Designing Evaluation for Education Projects*, Environmental Education. Department of Teaching and Learning, Northern Illinois University
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada: APA i drugi standardi*, Banja Luka: XBS
- Suzić, N. i Babić, M. (1985). *Procjena učenja i discipline učenika*, Banja Luka: *Nastava br. 3*.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Nedim Čirić

Jasmin Bijedić, dipl.ing.maš.
Sarajevo, BiH
jasmin.bijedic@autocentarbh.ba

Fahrudin Kovačević, dipl.ing.saobr.
Sarajevo, BiH
fahrudin.kovacevic@triglav.ba

TEHNIČKA EDUKACIJA I EVROPSKI STANDARDI

Sažetak

U radu će biti govora o prihvatanju novih evropskih standarda u tehničkoj edukaciji studentske populacije. S ciljem utvrđivanja toka i uzroka saobraćajne nezgode obavljaju se izračuni na osnovu kojih se dobija brzina kretanja vozila u momentu sudara. U proračunu brzine kretanja vozila je jedan od bitnih parametara je iznos usporenja koje je vozilo moglo ostvariti. Rezultat krivo odabranog usporenja vozila je krivo definirana brzina kretanja vozila, a time i nestvarna slika vremensko-prostorne analize dešavanja saobraćajne nezgode što može bitno uticati na ocjenu odgovornosti za nastanak iste, a time i na sudbine učesnika u nezgodi.

Ključne riječi: sudarni proces, usporenje, kočiona sila, koeficijent kočenja

TECHNICAL EDUCATION AND EUROPEAN STANDARDS

Abstract

This paper will discuss the acceptance of new European standards in technical education student population. In order to determine the flow and causes traffic accident calculations are performed on the basis of which receives vehicle speed at the moment of collision. In calculating the speed of vehicles is one of the important parameters is the amount of deceleration of the vehicle could achieve. The result of incorrectly selected the wrong vehicle deceleration defined vehicle speed, and thus the surreal image of time-space analysis of the events of the traffic accidents that may substantially affect the assessment of liability for the occurrence of the same, and thus the fate of the participants in the accident.

Key words: collision process, deceleration, braking force, braking coefficient

Uvod

Prilikom rekonstrukcije saobraćajnih nezgoda jedan od najbitnijih parametara koji je potrebno odrediti je brzina kretanja vozila. Na osnovu tragova kočenja analitičari nezgoda određuju brzinu kretanja vozila. Prilikom takvog načina proračuna brzine kretanja koristi se izraz:

$$v = \frac{1}{2} \cdot a_m \cdot t_s + \sqrt{2 \cdot a_m \cdot s}$$

gdje je:

- v - brzinu kretanja vozila (m/s)
- s - dužina tragova kočenja (m)
- t_s - porast kočione sile (obično 0,2 s)
- a_m - moguće ostvarivo usporenje na tragovima kočenja (m/s²)

Dužina tragova kočenja (s) je egzaktno mjerljiva, a vrijeme porast kočione sile (t_s) uzima se u dosta pouzdanim granicama tako da ove veličine ne mogu bitno da utiču na grešku prilikom

proračuna brzine kretanja. Iznos moguće ostvarivog usporenja je veličina koja se usvaja, između ostalog, na osnovu stanja i vrste kolovoznog zastora. Odabrani iznos bitno utiče na proračun brzine kretanja vozila. U pojedinim slučajevima iznos moguće ostvarivog usporenja je i predmetom ciljanog uticaja na dobijanje željene brzine kretanja.

Usvojene vrijednosti usporenja, prema pojedinim izvorima, prikazane su u sljedećoj tabeli:

Izvor	Burg/Rau 1980	Daner/Hal 1980	Preporuke 1980	Dekra 1980	Fucik-harti- Schlosser 1988	Ifba Jakubasch 1988	EVU tabele	Mjerenje Wolfgang Hugenann
Kolovozni zastor - asfalt	m/s ²	m/s ²	m/s ²	m/s ²	m/s ²	m/s ²	m/s ²	m/s ²
Suh	5,3....8,6	7,5±7%	6....9	6....9	5,5....8	6....10	6....11	6....8,5
Mokar	5,5....7,4	5,5±10%	4....8	5....7	4....7	5....7	4....7,5	5....6,8

Tabela 1 - Usvojene vrijednosti usporenja

Zakonska regulativa definisanja tehničke ispravnosti vozila

Pravilnikom o dimenzijama, ukupnoj masi i osovinskom opterećenju vozila, o uređajima i opremi koju moraju imati vozila i o osnovnim uvjetima koje moraju ispunjavati uređaji i oprema u saobraćaju na putevima (Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, broj 23/2007) propisuju se dimenzije vozila, ukupne mase vozila, osovinska opterećenja vozila i osnovni uvjeti koje moraju da ispunjavaju uređaji i oprema na vozilima u saobraćaju na cestama i koji na vozilima moraju biti ugrađeni i izvedeni tako da vozila mogu sigurno učestvovati u saobraćaju na cestama, kao i drugi tehnički uvjeti kojima moraju odgovarati pojedini uređaji na vozilima koji su od značaja za sigurnost saobraćaja.

Zakonom definisani koeficijenti kočenja

U članu 159. Pravilnika o dimenzijama,.... definisani su tehnički normativi za ocjenu efikasnosti sistema kočenja motornih i priključnih vozila.

Navedeni tehnički normativi primjenjuju se na vozila pod sljedećim uslovima:

- vozila se ispituju u statičkim uslovima ispitivanja na valjcima za ispitivanje sile kočenja;
- površina valjaka na kojima se ispituju kočnice mora biti dovoljnog koeficijenta trenja, minimalno $\mu > 0,5$;
- temperatura diska ne smije iznositi više od 100 °C;
- kod ispitivanja vozila s dvostrukom ili višestrukom osovinom mora biti osigurano da nivo ispitivane osovine ne bude niži od ostalih osovina.

Vozila koja se ne mogu ispitati na statičkom ispitivanju kočnica (valjcima) ispituju se kočenjem u vožnji na ravnoj i suhoj asfaltnoj površini, korištenjem deakcelometra – uređaja za mjerenje usporenja vozila.

KATEGORIJA VOZILA	RADNO KOČENJE			
	Postojeća zakonska regulativa		Direktiva 2010/48/EU Sl. list EU L 173/2010	
	Koeficijent kočenja $z \geq (\%)$	Nožno aktiviranje $F \leq (\text{daN})$	Koeficijent kočenja $z \geq (\%)$	Nožno aktiviranje $F \leq (\text{daN})$
Putnička vozila (M1)	50	50	58	50

Tabela 2 - Tehnički normativi za ocjenu efikasnosti sistema kočenja

Normativi iz tabele 2. primjenjuju se tako da se suma sila kočenja na obodu svih točkova koje nastaju neposredno prije blokiranja točka (ili suma sila kočenja aktiviranih maksimalnim silama aktiviranja) podijeli s težinom vozila uvećanom za težinu tereta koji se trenutno nalazi u njemu i pomnoži s konstantom 100:

$$z = \frac{\sum F_{ki}}{G} \cdot 100 (\%)$$

gdje je:

z - koeficijent kočenja (%)

$\sum F_{ki}$ - suma sila kočenja na obodu svih točkova (kN)

G – težina vozila (kg)

Ovako dobiveni rezultat mora biti veći ili jednak propisanoj vrijednosti koeficijenta kočenja. Na osnovu dobijenog koeficijenta kočenja, usporenje se računa na sljedeći način:

$$b_s = \frac{z \cdot g}{100} \quad (\text{m/sec}^2)$$

gdje je:

b_s – usporenje (m/s²)

z – koeficijent kočenja (%)

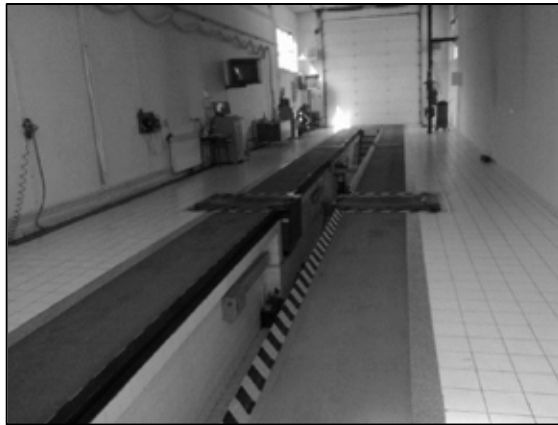
g – gravitacija (9,81 m/s²)

Razlika sila kočenja za radnu kočnicu na točkovima iste osovine ne smije biti veća od 25%. Nejednolikost sile kočenja (ovalitet) na točku ne smije biti veća od 20%.

Vrednovanje kočionog sistema

Vrednovanje kočionog sistema putničkog vozila na stanici tehničkog pregleda – laboratorijski uslovi

Mjerenje je izvršeno na uređaju za ispitivanje kočionog sistema MAHA EUROSISTEM IW7 (Slika 1.).



Slika 1 - Tehnološka linija

Uređaj omogućava digitalno mjerenje vrijednosti sa mogućnošću snimanja i arhiviranja podataka. Vanjski uticaji i ljudski faktor su svedeni na minimum. Testna brzina okretanja valjaka je 3 km/h. Proces kočenja, gledajući kroz vremenski interval, odvija se postepeno.

Mjerenje je obavljeno na tri vozila (Slika 2.):

1. VOZILO 1 – BMW serije 3
2. VOZILO 2 – VW GOLF V
3. VOZILO 3 – FORD FOCUS II



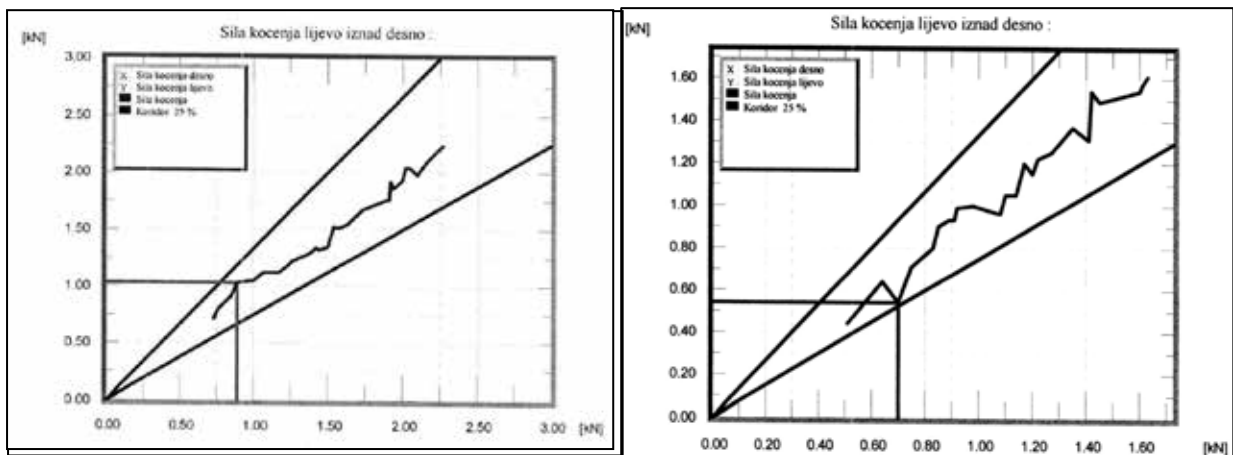
Slika 2 - Ispitivana vozila

Za svako vozilo su obavljena tri mjerenja pri istim mjeriteljskim uslovima uz korištenje istih procedura mjerenja. Ispitivanjem su dobivene sljedeće mjerne vrijednosti:

Vozilo	Mjerenje broj	Koeficijent kočenja (%)	Sila na pedali (N)	Prosječni koeficijent kočenja (%)
Vozilo 1	1	67	58	66,33
	2	68	55	
	3	64	56	
Vozilo 2	1	63	52	65,33
	2	68	50	
	3	65	50	
Vozilo 3	1	57	75	59,33
	2	61	90	
	3	60	92	

Tabela 3 - Mjerne vrijednosti

Na slikama 3. i 4. prikazani su dijagrami kočenja radne kočnice za vozilo 3 - FORD, mjerenje broj 1:



Slika 4 - Dijagram kočenja - FORD - prednja osovina

Slika 4 - Dijagram kočenja - FORD - zadnja osovina

Vrednovanje kočionog sistema vozila na poligonu – stvarni uslovi

Mjerenje je izvršeno na poligonu (Slika 5.) uz upotrebu uređaja za mjerenje usporenja vozila MAHA VZM 100 (Slika 6.). Stanje kolovoza ima veliki uticaj na konačne rezultate mjerenja.



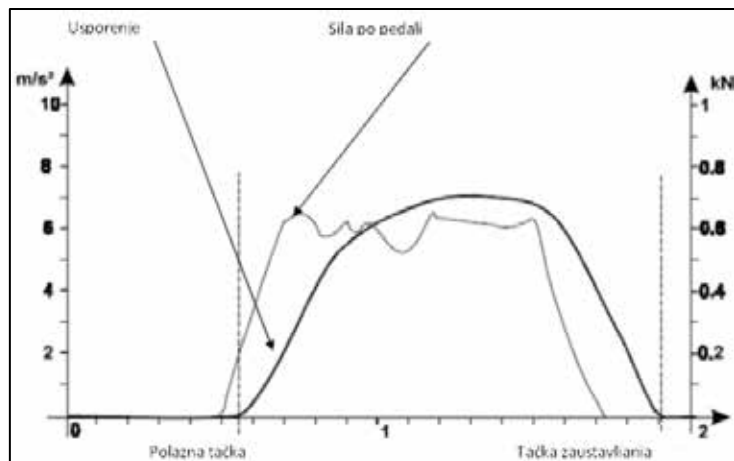
Slika 5 - Poligon



Slika 7 - MAHA VZM 100

Uređaj za mjerenje usporenja vozila MAHA VZM 100 omogućava trenutno mjerenje i memorisanje vrijednosti usporenja vozila za vrijeme procesa kočenja i slobodnog zaustavljanja, uz mjerenje i registriranje nožnog pritiska na papučicu kočnice. Teoretska testna brzina vozila u trenutku neposredno pred kočenje je 50 km/h. Kočenje motornog vozila je ekstremno i uzrokuje blokiranje točkova motornog vozila.

Ogledni dijagram toka kočenja prikazan je na slici 7.:



Slika 6 - Ogladni dijagram toka kočenja

Prosječno usporenje računa se po izrazu:

$$a_{av} = \frac{1}{t_2 - t_1} \cdot \sum_{i=t_1}^{t_2} a_i$$

gdje je:

a_{av} – prosječna aritmetička vrijednost usporenja (m/s^2)

a_i – trenutno usporenje (m/s^2)

t_1 – polazno vrijeme mjerenja (s)

t_2 – krajnje vrijeme mjerenja (s)

Prosječna brzina se računa po izrazu:

$$v_{av} = a_{av} \cdot t$$

gdje je:

v_{av} – prosječna brzina (m/s)

a_{av} – prosječno usporenje (m/s^2)

t – vremenski interval prosječnog usporenja (s)

Prosječna dužina kočenja (zaustavni put) računa se po izrazu:

$$s_{av} = \frac{1}{2} \cdot a_{av} \cdot t^2$$

gdje je:

s_{av} – prosječna dužina kočenja (m)

a_{av} – prosječno usporenje (m/s^2)

t – vremenski interval prosječnog usporenja (s)

Vrijeme kočenja je:

$$t_k = t_2 - t_1$$

gdje je:

t_k – vrijeme kočenja (s)

t_1 – polazno vrijeme mjerenja (s)

t_2 – krajnje vrijeme mjerenja (s)

Mjerenje je obavljeno na tri vozila (Slika 2.):

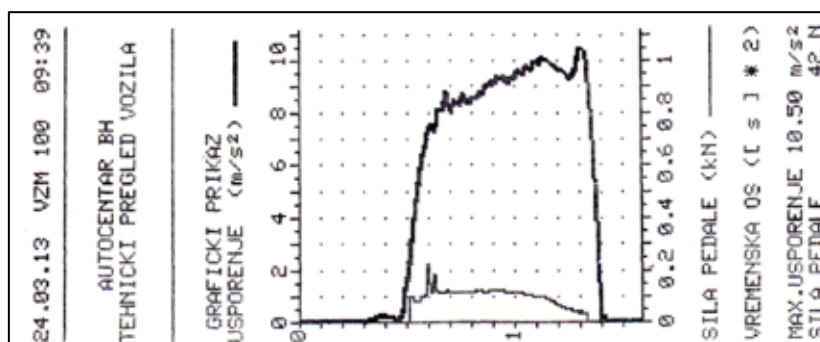
1. VOZILO 1 – BMW serije 3
2. VOZILO 2 – VW GOLF V
3. VOZILO 3 – FORD FOCUS II

Ispitivanje je vršeno po zadatim mjeriteljskim procedurama pri brzini od 50 km/h, na asfaltnom grubom suhom kolovoznom zastoru i istom mokrom kolovoznom zastoru. Za svako vozilo su obavljena tri mjerenja pri približno istim mjeriteljskim uslovima uz korištenje istih procedura mjerenja. Ispitivanjem su utvrđene sljedeće mjerne vrijednosti:

Vozilo	asfalt suh				asfalt mokar			
	Mjerenje broj	Usporenje (m/sec ²)	Sila na pedali (N)	Prosječni usporenje (m/sec ²)	Mjerenje broj	Usporenje (m/sec ²)	Sila na pedali (N)	Prosječni usporenje (m/sec ²)
Vozilo 1	1	9,72	54	9,60	1	9,54	58	9,46
	2	9,48	50		2	9,21	59	
	3	9,60	50		3	9,62	52	
Vozilo 2	1	9,00	52	9,53	1	8,86	62	8,68
	2	10,16	56		2	8,56	60	
	3	9,44	50		3	8,64	62	
Vozilo 3	1	9,04	46	9,88	1	10,18	62	9,94
	2	10,12	36		2	9,52	56	
	3	10,50	42		3	10,14	70	

Tabela 4 - Mjerne vrijednosti

Na sljedećoj slici prikazan je ispis rezultata mjerenja sa uređaja MAHA VZM 100 za vozilo 3, mjerenje broj 3:



Slika 7 - Ispis rezultata iz MAHA VZM 100 – FORD – asfalt suh

Poređenja radi izvršena su dodatna ispitivanja po zadatim mjeriteljskim procedurama pri brzini od 30 km/h i 70 km/h, na grubom asfaltnom mokrom kolovoznom zastoru i dobijene su sljedeće mjerne vrijednosti:

Vozilo	Brzina 30 km/h				Brzina 70 km/h			
	Mjerenje broj	Usporenje (m/sec ²)	Sila na pedali (N)	Prosječni usporenje (m/sec ²)	Mjerenje broj	Usporenje (m/sec ²)	Sila na pedali (N)	Prosječni usporenje (m/sec ²)
Vozilo 1	1	8,58	58	8,46	1	9,72	68	9,09
	2	8,20	52		2	9,25	65	
	3	8,60	55		3	8,90	65	
Vozilo 2	1	7,36	50	7,97	1	8,36	55	8,48
	2	8,16	62		2	8,78	59	
	3	8,40	58		3	8,30	64	
Vozilo 3	1	9,42	52	8,95	1	10,60	65	9,99
	2	8,94	55		2	9,88	58	
	3	8,50	50		3	9,50	70	

Tabela 5 - Mjerne vrijednosti

Uporedba rezultata mjerenja – laboratorijski i stvarni uslovi

Vozilo	Ispitivanje na stanici – koeficijent kočenja z ; (%)	Ispitivanje na stanici – usporenje $b_s = \frac{z \cdot g}{100}$; (m/sec ²)	Mjerenje akcelero metrom – suh asfalt b_a ; (m/sec ²)	Mjerenje akcelero metrom – mokar asfalt b_a ; (m/sec ²)	Razlika u mjerenju – suh asfalt $\frac{b_a - b_s}{b_a} \cdot 100$; (%)	Razlika u mjerenju – mokar asfalt $\frac{b_a - b_s}{b_a} \cdot 100$; (%)
Vozilo 1	66,33	6,51	9,36	9,46	32,22	31,22
Vozilo 2	65,33	6,41	9,53	8,68	32,75	26,17
Vozilo 3	59,33	5,82	9,88	9,94	41,09	41,45

Tabela 6 - Uporedni rezultati mjerenja

VREDNOVANJE REZULTATA MJERENJA

Sprovedene su dvije vrste mjerenja:

- laboratorijski uslovi - u stanici tehničkog pregleda
- realni uslovi - na poligonu.

Mjerenja su izvršena po radnim procedurama koja je propisao proizvođač kontrolno-mjerne opreme. Korišteni uređaji posjeduju tipska odobrenje izdata od nadležne institucije i uređaj je umjeren u skladu s mjeriteljskim procedurama od strane nadležne insitucije.

Dobijeni rezultati mjerenja se razlikuju i pokazuju da se daleko veće vrijednosti usporenja ostvaruju u realnim uslovima.

Mjerne vrijednosti dobijene mjerenjem na asfaltnom suhom kolovoznom zastoru veće su od mjernih rezultata dobijenih u laboratorijskim uslovima u granicama od 32,22 % do 41,09%. Pri mjerenju na asfaltnom mokrom kolovoznom zastoru dobijeni rezultati mjerenja su u

granicama od 26,17% do 41,45 % veći od mjernih rezultata dobijenih u laboratorijskim uslovima.

ZAKLJUČAK

Zakonskim propisima je definisano koliko usporenje vozilo minimalno mora ostvariti da bi se isto smatralo tehnički ispravnim. Domaći propisi već više od dvije godine nisu usklađeni s evropskim propisima koji tretiraju kočioni sistem za putnička vozila.

Odabir usporenja je jako bitan faktor u analizi saobraćajnih nezgoda sa smrtnim posljedicama, bilo da se radi u kontaktu dva vozila ili naletu vozila na pješaka. U takvim nezgodama nije rijedak slučaj da se vozilo, ukoliko je tehnički sposobno, uputi na vanredni tehnički pregled, a najviše s ciljem kontrole ispravnosti kočionog sistema. U dosta slučajeva rezultati dobijeni sa vanrednog tehničkog pregleda, u pogledu moguće ostvarivog usporenja, uzimaju se za proračun dinamike kretanja vozila. Dobijeni rezultati su laboratorijski i njih treba koristiti s velikom rezervom.

Iznos moguće ostvarivog usporenja najbolje je dobiti mjerenjem u stvarnim uslovima. Provedena ispitivanja u ovom radu su pokazala da su iznosi moguće ostvarivog usporenja, u stvarnim uslovima u odnosu na dobijeni iznos usporenja na stanici tehničkog pregleda, veći do cca 40%. Konkretna mjerenja su pokazala da se iznos moguće ostvarivog usporenja dobijenog na stanici tehničkog pregleda koristi uvećan koeficijentom od 1,2 do 1,4.

Uzevši navedeno u obzir, zakonodavcu se daje ozbiljna preporuka za preuzimanje evropskih standarda, odnosno Direktive 2010/48/EU.

LITERATURA

Burg / Rau, *Handbuch Der Verkehrsunfallrekonstruktion*

Herausgeber: Wolfgang Hugemann, *Unfallrekonstruktion 1 i 2*

M.Kuhn,A.Rose,K.Seifert, *Untersuchung des Fussgänger-Fahrzeug Unfall hinsichtlich des Fahrerverhaltens*

Werner Gratzner, *Rekonstruktion von Strassenverkehrsunfallen*

Internet - www.unfallforensik.de

Internet - www.unfallaufnahme.info

Internet - www.ibb-com.de

Internet - www.dsd.at

Internet - www.analyzer.at

Internet - www.cvh.hr

Koautori su dalo Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: koautori

Mr. sc. **Vanesa Delalić**
Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Zenica, BiH
mahovkicv@yahoo.com

IZVANUČIONIČKA NASTAVA U MOJOJ OKOLINI

Sažetak

Izvanučionička nastava je poseban vid nastave koji je značajan za učenike nižeg školskog uzrasta. Pogodan je za učenje nastavnih sadržaja iz moje okoline kroz različite aktivnosti, metode i oblike rada. Svu nastavu organizovanu izvan učionice možemo nazvati izvanučionička nastava, bez obzira na mjesto i vrijeme trajanja. Nastava moje okoline, u procesu učenja i poučavanja, treba učenicima pomoći u učenju ključnih pojmova koji omogućuju nadograđivanje sadržaja prirodnih i društvenih predmeta u višim razredima osnovne škole. Realizacija nastavnih sadržaja iz moje okoline u izvanučioničkoj nastavi doprinosi intelektualnom, emocionalnom, moralnom i socijalnom razvoju učenika. U ovom radu istražiti ćemo koji sadržaji iz moje okoline se realizuju kroz izvanučioničku nastavu i kojoj mjeri, te kakva su iskustva nastavnika o tome.

Ključne riječi: *izvanučionička nastava, posjeta, izleti, ekskurzije, škola u prirodi, nastavni sadržaji iz moje okoline*

TEACHING SOCIETY AND ENVIRONMENT OUTSIDE THE CLASSROOM

Abstract

Out-of-the-classroom teaching is a special kind of teaching important for younger students. This kind of teaching is quite useful for presenting and teaching a variety of topics in Society and environment using different activities and various methods of teaching. All forms of teaching that take place outside the classroom, regardless of the place or duration of the class, can be considered out-of-the-classroom teaching. There are several different activities that out-of-the-classroom teaching consists of: tours/visits, fieldtrips, excursions and teaching in the outdoors. This paper will examine what topics in Society and environment that can be taught outside the classroom and to what extent, as well as the teachers' experience regarding this form of teaching.

Uvod

Izvanučionička nastava je oblik nastave koji podrazumijeva ostvarivanje planiranih programskih sadržaja izvan škole. Mnogi pedagozi isticali su važnost povezivanja teorije s učenikovim okruženjem. Već su se J.A. Komenski i J.J. Rousseau zalagali za povezivanje učenja u učionici s pojavama u neposrednom učenikovom okruženju. S. Basariček navodi: *S toga ih valja češće voditi u školski vrt i u šetnju, da vide razne stvari, ne samo pojedince, nego i u skladu s drugima. Neka prođu polje i šumu, brdo i dolinu, tvornicu i radionicu, da vide kako što biva, i kako se radi, kako ratar ore, sije i žanje, kako tesar teše, kovač kuje itd.* (Basariček. 1884, str.10)

Cilj izvanučioničke nastave je: povezivanje prirodne i društvene sredina u okruženju, razvijanje pravilnog odnosa prema ljudima i događajima, prihvatanje različitih stavova i mišljenja te izražavanje vlastitih, poticanje znatizelje kod učenika za otkrivanjem pojava i praćenje procesa u prirodnoj i društvenoj sredini.

Teorijski okvir istraživanja

Učenje u nastavi moje okoline zasniva se na istraživanju i otkrivanju. Nastava koja se temelji na istraživačkom učenju usmjerena je razvijanju vještina, sposobnosti i stavova. Izvanučionička nastava pored usvajanja znanja iz preve ruke kod djece razvija samostalnost, odgovornost, logičko mišljenje i zaključivanje. Pozitivne strane istraživačke nastave su: učenici se raduju radu i istraživanju, nastava je zanimljiva, učenici zajedno pronalaze rješenje i raduju se zajedničkom uspjehu, komunikacija između učenika i nastavnika je uspješnija, potiče kreativnost i dječije stvaralaštvo, iskustveno učenje dovodi do trajnijeg znanja. U izvanučioničku nastavu spadaju: posjete, izleti, ekskurzije, škola u prirodi.

Posjetom smatramo nastavu u neposrednoj okolini škole, gdje se realizuje jedna nastavna jedinica u trajanju od nekoliko minuta, jednog ili dva nastavna sata. Tehnička i metodička priprema ne razlikuje se mnogo od pripreme za rad u učionici ili školskom vrtu.

Izletom označavamo poludnevne odlaske izvan školskih prostora radi upoznavanja sadržaja jedne nastavne jedinice ili više njih. Priprema izleta je tehnički i metodički složenija od pripreme posjeta.

Ekskurzija je kraće ili duže putovanje sa znanstvenom, kulturnom, sportskom ili zabavnom svrhom sa zadaćom da učenici na izvornoj stvarnosti, spoznaju predmete i pojave koje izučavaju u školi.

Škola u prirodi se najčešće organizuje za učenike jednog razreda izvan mjesta stalnog boravka(planina, more) u trajanju od jedne do dvije sedmice. (Ivan De Zan, 1999, str.281.)

Temeljna načela istraživačke nastave u mojoj okolini su:

- usvajanje spoznaja prirodoznanstvenom metodom (postavljanje problema,
 - o eksperimentalni pristup i kritički odnos prema nađenom rješenju),
- zavičajnost (usvajanje spoznanja u neposrednoj stvarnosti),
- egzemplarnost (usvajanje spoznaja na karakterističnim objektima i pojavama),
- integrativnost (povezivanje spoznaja različitih nastavnih predmeta),
- od poznatog k nepoznatom,
- od jednostavnog k složenom

Sadržaji nastave moje okoline koji se mogu realizirati izvan učionice su oni koji su povezani s prirodom, biljkama i životinjama, tлом, vodom, saobraćajem, kulturnom baštinom, tradicijom. U nastavi prirode i društva potrebno je postupno početi s istraživanjem i to od prvog

razreda osnovne škole. Teme treba prilagodoto uzrastu djece. Za svako istraživanje potrebno je napraviti dobru pripremu i organizaciju poslova i zadataka. U početku će učitelj pomagati učenicima te ih tako postupno uvoditi i osamostaljavati u istraživanju. Prema nastavnom planu i programu nastavnici razredne nastave su naveli sljedeće sadržaje koji su pogodni za realizaciju izvan učionice.

U prvom, drugom i trećem razredu nastava koja se izvodi izvan učionice odnosi se na školsko dvorište, školski vrt i posjete kulturnim i javnim ustanovama, kao i odlazak na izletišta blizu mjesta stanovanja.

Nastavnici su naveli da je izvanučionička nastava u učenju moje okoline veoma značajna, da često izvode učenike kako bi im približili nastavne sadržaje, djeca rado učestvuju u aktivnostima i takav način rada im je zanimljiv.

U školskom dvorištu i vrtu realizuju se sadržaji o promjenama na biljkama kroz godišnja doba, razvoj biljaka, uslovi koji su bitni za rast i razvoj biljaka, povezanost žive i nežive prirode, briga o biljkama i životinjama.

Posjete se organizuju u skladu sa Nastavnim planom i programom u muzej, kino, pozorište, ambulanti, policijskoj stanici, vatrogasnom domu, mljekari, pekari, čitaonici.

Izleti u I razredu se realizuju u obližnjim parkovima i izletištim (Kamberoviće polje, Bistričak, Smetovi, Sarajevo, Travnik, Tešanj, Vranduk).

Nastavna ekskurzija u nastavi moje okoline je oblik nastave koji se realizuje izvan učioničkog prostora radi neposrednog proučavanja nastavnih sadržaja u neposrednoj stvarnosti. Ako je pravilno pripremljena i izvedena, ona je najuspješniji oblik rada jer tako posmatranje je aktivno, čulno, emocionalno i misaono doživljavanje neposredne stvarnosti. Veliki broj sadržaja koji se obrađuju u okviru predmeta moja okolina kao što su saobraćaj, reljef, tlo, prirodne pojave i procesi. Nastavne ekskurzije čine kompleksan oblik putovanja koji podrazumijeva primjenu raznovrsnih metoda: neposredno posmatranje prostora, razgovor, korištenje više instrumenata, izlaganje, objašnjavanje, opisivanje, analiziranje. Kod učenika se razvija prijateljstvo, solidarnost, ima i veliki odgojni značaj, razvijanje pogleda na svijet, razvijanje estetskog i emocionalnog dijela ličnosti. Nastavnik kroz organizaciju ekskurzije bolje upoznaje učenike i usavršava se.

Učenje i poučavanje o mojoj okolini u školi u prirodi je dio nastavnog rada učitelja u osnovnim školama. Vrijednosti i značenje sticanja iskustva u školi u prirodi o različitim elementima prirode i društva iz neposredne blizine, odnosno sudjelovanja u aktivnostima te iskustva iz „prve ruke“ mogu biti snažna motivacija i interes učenika i učitelja za takvo učenje. Istraživanjem stanja u praksi odgojno-obrazovnog rada učitelja osnovne škole s učenicima u prirodi ispitali smo i značaj izvođenja nastave na otvorenom prostorima. Nastavni sadržaji u udžbenicima moje okoline u nižim razredima postavljaju određene zahtjeve pri nastavnoj realizaciji. Najčešće se nastavne jedinice sadržaja Moje okoline odnose na tipove, metode i oblike nastavnog rada koji se realiziraju u školi i izvan nje. Učiteljima i učenicima se pruža mogućnost velikog izbora i izmjene mjesta izvođenja aktivnosti koje su u funkciji odgoja i obrazovanja. Uz to treba posjetiti da o stavovima učitelja često ovisi gdje će se odvijati neka pedagoška situacija. Slobodna prirodna okolina je sastavni i nerazdvojni dio kreativne nastave u prirodi. Označava prirodni prostor u planini, na moru, jezeru, odlikuje se čistim zrakom, širim prostorima za igru, zabavu, šetnje, pogodnim terenima za sport i sl.

Zadaća škole u prirodi je obrada nastavnih sadržaja u neposrednoj prirodnoj i društvenoj okolini uz maksimalnu konkretnost i zornost, te njihova primjena u svakodnevnom životu, učenje uz zabavu i igru, zajednički život u kolektivu, ispravna organizacija aktivnosti u toku dana, njegovanje pristojnog ponašanja u odmaralištu i na javnom mjestu, isticanje pravilnog odnosa prema učiteljima kao i vršnjacima.

Zadaci izvanučioničke istraživačke nastave su:

- razvijanje stavova i ponašanja putem razvijanja učeničke znatiželje;
- razvijanje povoljnih stavova spram učenja kroz radosne i smislene aktivnosti izvan učionice;
- izoštravanje učenikove percepcije i uočavanja promjena u okolišu/zavičaju, pružanje učenicima iskustava uživanja u otkrivanju komponenatavlastitog zavičaja/okoliša;
- uživanje u proučavanju tema povezanih s prirodom i društvom i zahtijevanje produbljanja interesa po pitanju tih tema;
- razumijevanje problema i stjecanje znanja putem razvijanja boljeg razumijevanja prirode problema o kojima se raspravlja u učionici i u literaturi;
- osposobljavanje učenika da misle i zahtijevaju stjecanje znanja kroz lična iskustva putem razumijevanja veza između prirodnog okruženja i ljudskih aktivnosti;
- razlikovanje nužno potrebnih i nebitnih informacija;
- razvijanje vještina u prikupljanju podataka, bilježenju, zapisivanju i analiziranju;
- razvijanje vještina timskog rada, rada u grupama (UNESCO, 2002.)

Značaj nastave Moje okoline na otvorenim prostorima

U nastavi moje okoline učenje i poučavanje na otvorenom prostoru ili u prirodi veoma je značajan i obuhvata sljedeće:

- lokacija (mjesto), motivacija i sadržaj
- često je eksperimentalno
- pruža iskustva o prirodnom svijetu i njegovim fizičkim i biološkim procesima kao i društvenom svijetu
- pomaže u razumijevanju naše zavisnosti o njima i posljedicama
- nastava postaje avantura, igra snažno je motivacijsko sredstvo za razvijanje novih iskustava
- razvija, osvještuje, osposobljava i potiče rješavanje problema
- potiče kreativnost učenika ali i učitelja
- predstavlja nepresušan izvor novih iskustava nastave škole u prirodi
- omogućuje koleraciju sadržaja prirode i društva s ostalim školskim predmetima

Iz navedenog se može zaključiti da je savremeno učenje i poučavanje zasnovano na interdisciplinarnosti, omogućava integraciju sadržaja sa školskim predmetima, ono je multifunkcionalno, zasnovano je na timskim i suradničkim oblicima rada te problemskom pristupu, omogućava upoznavanje sa zavičajem te predstavlja poticaj za očuvanje prirodne i kulturne baštine vlastitog zavičaja.

Čimbenici koji utiču na organizaciju izvanučioničke nastave su:

- udaljenost škole i lokacije
- broj učenika
- finasijska i organizacijska struktura
- potrebna oprema
- školske poteškoće
- vremenske poteškoće
- finasijske poteškoće
- lokacijske poteškoće
- sigurnosne poteškoće
- individualne poteškoće pojedinaca

Načelo zavičajnosti u nastavi Moje okoline

Nastava na otvorenom ili izvanučionička nastava, a posebice nastava Prirode i društva (Moja okolina), u skladu s njenim temeljnim načelima – od poznatog k nepoznatom, od jednostavnog k složenom, od bližeg k daljnjem – može se realizirati na brojne načine.

Ta ključna načela izvođenja nastave prirode i društva u osnovnim školama, u kojima se kreće od učenikove osobne blizine i svakidašnjice, nazivamo načelom zavičajnosti ili životne blizine, pri čemu zavičajni okoliš kao prirodno okruženje postaje zanimljiv odgojno–obrazovni fenomen. Pritom, značajnu ulogu igraju različite mogućnosti i pristupi u ostvarivanju takve zavičajne nastave u odgoju i obrazovanju na otvorenim prostorima – zavičaj koji čine urbane sredine, prirodni i ruralni prostori, lokalna zajednica te školsko zemljište i okoliš (Rivkin, 2000.). Različite dimenzije u tom smislu mogu podrazumijevati: uži zavičajni okoliš – školski okoliš koji u svom užem smislu može uključivati neposredno okruženje škole, školsko igralište, školski vrt, školski park. Sticanje vlastitih iskustava i neposredan dodir s okolišem, prirodom i društvom moguć je zavičajnom izvanučioničkom nastavom u svom najznačajnijem i najdubljem intenzitetu zahtijevajući od učenika uključivanje svih njihovih perceptora, otkrivanje, prikupljanje, bilježenje, analiziranje i interpretaciju temeljem podataka i temeljem vlastitog doživljavanja.

Učenje konstrukcijom

U učenju konstrukcijom učenici se javljaju kao nastavnikovi ravnopravni partneri koji sudjeluju u svim fazama edukativnog procesa (planiranje, organiziranje, realiziranje, evaluacija i aplikacija). Prevladavaju metode iskustvenog učenja i problemsko-istraživačkog načina sticanja znanja. Znanja se stiču analizom i razmišljanjem o iskustvima u realnim prirodnim situacijama. Komunikacija je višesmjerna, između svih učenika, što je teže ostvariti u uvjetima učioničke nastave. Kognitivno- razvojni programi su najsuvremeniji. Djete se promatra u cjelini, prati se njegov interes i potiče prirodni slijed razvojnih stupnjeva. Raspored vremena za realizaciju pojedinih sadržaja nastavnik pravi prema konkretnim uvjetima, potrebama i interesima učenika. Učenje prelazi u igru, igra u zabavu, zabava u učenje, bez unaprijed određenog vremena trajanja pojedinih aktivnosti. U prvi plan se stavlja učenik. U prirodi se susrećemo s različitim spoznajnim utiscima koji omogućavaju sticanje znanja neposrednim i svestranim percipiranjem predmeta i pojava pa se funkcionalno

sjedinjuju spoznajne funkcije promatranja, mišljenja i praktičnog djelovanja. Osigurava se vjerno i objektivno sticanje znanja o okolini. Posebno se razvijaju psihičke funkcije percipiranja, pamćenja, mišljenja, pažnje i interesa. Percipiranje što većim brojem osjetila povećava misaonu aktivnost: vizuelno: predmeti, biljke, životinje, radovi i proizvodi ljudi ;auditivno: glasovi u prirodi, muzika, šumovi. U prirodi se nalaze svi potrebni sadržaji za realizaciju programskih zadataka, posebno za učenike mlađih razreda. Nastavnici u prirodnom okruženju pronalaze sadržaje koje učenici trebaju istraživati. Nastavnik ohrabruje učenike da ustraju u svojim nastojanjima da sami dolaze do potrebnih podataka. Istraživanje je najčešće u skupinama od tri do šest učenika. Za vrijeme ove nastave preporučljivo je za svaki dan definirati s učenicima po jednu novu istraživačku temu koja bi obuhvatala kompleksne nastavne sadržaje iz svih nastavnih predmeta. Materijali za učenje i aktivnosti pronalaze se u samoj prirodi. Realizacija projekata je svakim danom uvijek na drugom mjestu, čime se osigurava raznolikost mjesta za rad i prostora za istraživanje. Na ovaj način se struktuirala integracijski kurikulum kojim su obuhvaćeni svi nastavni programi čiji se sadržaji mogu realizirati u novoj sredini. Pojmove iz prirode i društva istražuju se kroz različite projekte i aktivnosti kroz igru. Povezuju se i sa sadržajima iz muzičke kulture, drame, likovne kulture i igre. Projekti su istraživački i zasićeni primjerima iz okoline. Učenici međusobno pomažu jedni drugima, surađuju i razgovaraju o svim onim pitanjima koja im se čine zanimljivim. Kod učenika jačaju socijalne sposobnosti i svijest o potrebi suradnje i zajedničkog života. U realizaciji projektnih zadataka nastavnici pronalaze odgovarajuće stručnjake za pojedine teme.

Zaključci

Savremena škola zahtjeva da se nastava prilagodi učenicima, njihovim sposobnostima i interesima. Velike mogućnosti pruža realizacija nastave izvan učionice posebno kod učenika nižeg školskog uzrasta čija znanja su trajnija ukoliko su povezana sa primjerima iz neposrednog okruženja. Za razliku od isključivo teorijskog učenja izvanučionička nastava pomaže učenicima da shvate da je znanje svuda oko nas. Posjete, izleti, ekskurzije, škola u prirodi treba da bude što češće planirana posebno kada se realizuju zahtjevniji sadržaji sa mnoštvom informacija. Škola u prirodi doprinosi ostvarivanju zdravstvenih, pedagoških i spoznajnih ciljeva. Higijensko-zdravstveni ciljevi manifestiraju se u želji da se djeci pruži prilika da više vremena provode na svježem zraku u prirodi, te da se slobodno kreću i igraju u prirodnoj sredini. Pedagoški ciljevi podrazumijevaju stvaranje raznovrsnih pedagoških situacija, kakve nije moguće stvoriti u školskim uvjetima, a u kojoj djeca uz spontanu i prijateljsku klimu zadovoljavaju neke svoje osnovne potrebe. U takvoj pedagoškoj i socijalnoj klimi utiče se i na afektivni razvoj ličnosti, što je veoma značajna dimenzija odgoja.

Literatura

- Ajanović, Dž. i Stevanović, M.: *Metodika vannastavnih aktivnosti učenika*, Pedagoški fakultet, Zenica, 2004.
- Andrevski, M. i Kundačina, M.: *Ekološko obrazovanje*, Učiteljski fakultet, Užice, 2004.
- Andić, D.: *Učenje i podučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima*, Metodički ogleđi, 2008.
- Bognar, L., Matijević, M.: *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 1993.
- De Zan, I. : *Istraživačka nastava biologije*, Školske novine, Zagreb, 1994.

- De Zan, I.: *Ekološki odgoj i odgoj za zaštitu okoliša u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*, Socijalna ekologija, 1993.
- De Zan, I.: *Metodika nastave prirode i društva*, Školska knjiga, Beograd, 2001.
- Galić, M.: *Škola u prirodi i život u školi*, Institut za pedagoška istraživanja, 2000.
- Gordon, D. i Jeannette, V.: *Revolucija u učenju*, Educa, Zagreb, 1999.
- Kanižaj, J.: *Škola u prirodi*, Varaždin, Vall, 2001.
- Kovačević, M.: *Škola u prirodi*, Vranje 2007.
- Land, M.: „Outdoor Education -from roots, to the new branches“, 1997.
- Lieberman, G.: „Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning“, San Diego, CA, 1999.
- Matas, M.: *Ekološki odgoj i obrazovanje – pedagoški izazov suvremenog doba*, Pula, 2001.
- Mehmed, B.: *Metodika nastave prirode i društva*, Pedagoška akademija, Zenica, 1998.
- Muminović, H.: *Mogućnosti efikasnog učenja u nastavi*. DES Sarajevo, 2000.
- Potkonjak, N., & Bandur, V. (1999). *Pedagoška metodologija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Stanojlović, B. i Stanojlović, S.: *Organizacija i programiranje škole u prirodi*, 1999.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: mr. Vanesa Delalić

Mr. Adnan Bukvić
Gimnazija "Rizah Odžević" Zavidovići
Zavidovići, BiH
adnan_bkc@hotmail.com

Dr.sc. Dževad Džibrić, doc.
Fakultet za tjelesni odgoj i sport Univerziteta u Tuzli
Tuzla, BiH
dzevad.dzibric@untz.ba

RAZLIKE U MOTORIČKIM I FUNKCIONALNIM SPOSOBNOSTIMA UČENICA PRVOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak

Istraživanje je provedeno sa ciljem utvrđivanja razlika u motoričkim i funkcionalnim sposobnostima djevojčica uzrasta 6-7 godina urbanih i ruralnih sredina. Provedeno je na 133 ispitanice, učenice prvog razreda osnovnih škola sa područja općine Zavidovići. Cjelokupan uzorak podijeljen je na dva subuzorka. Subuzorak od 66 ispitanica urbanog područja općine Zavidovići (Prva i Druga osnovna škola Zavidovići) i subuzorak od 67 ispitanica ruralnog područja općine Zavidovići (OŠ "Gostović", OŠ "Hajderovići" i OŠ "Vozuća"). Uzorak mjernih instrumenta za ovo istraživanje sačinjavao je skup od 7 (sedam) testova za procjenu antropoloških dimenzija, primjeren uzrastu istraživane populacije i to: motoričke sposobnosti (6 varijabli) i funkcionalne sposobnosti (1 varijabla). Na osnovu t – testa za nezavisne uzorke može se konstatovati da postoje statistički značajne razlike u pet motoričkih i u jednoj funkcionalnoj varijabli. Djevojčice urbanih područja imaju bolju fleksibilnost, repetitivnu snagu i brzinu frekvencije pokreta, dok djevojčice ruralnih područja pokazuju bolje rezultate u koordinaciji, statičkoj snazi ruku i ramenog pojasa, kao i u varijabli za procjenu funkcionalnih sposobnosti.

Ključne riječi: učenice, razlike, sposobnosti, t – test

DIFFERENCES IN MOTOR AND FUNCTIONAL ABILITIES OF THE FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

The research was conducted in order for one to determine differences in motor and functional abilities of the girls at the age of six to seven living in both urban and rural areas. 133 girls were examined. They all attended the first grade of the Primary schools in the municipality of Zavidovići. The complete sample was divided into two sub-samples. One sub-sample of the 66 examinees living in urban area in the municipality of Zavidovići (First and Second Primary school Zavidovići) and one sub-sample of the 67 examinees living in rural area in the municipality of Zavidovići (Gostović Primary school, Hajderovići Primary school and Vozuća Primary school). The sample of the measure instruments for this research was comprised of the 7 (seven) tests for evaluation of anthropological dimensions suitable for the age of the population being examined, namely motor abilities (6 variables) and functional abilities (1 variable). Taking into account the t-test for independent samples, one can conclude that there are statistically considerable differences in five motor and one functional variable. The girls living in urban area have better flexibility, repetitive strength and the speed of moving frequency. On the other hand, the girls living in rural area have better results in coordination, static strength of arms and shoulders as well as in the variable for evaluation of the functional abilities.

Key words: students, differences, abilities, t-test

UVOD

Polazak u školu je važan korak u razvoju društvenih odnosa gdje dijete ulazi u novu, složeniju sredinu i pokazuje potrebu da zadovolji kriterije svojih vršnjaka. Samim polaskom u školu dijete znatno mijenja način života, a i kretne aktivnosti su na neki način redukovane. Razlog tome je svakako sjedenje u školskim klupama koje su zamijenile spontanu dječiju igru i veću kretnu aktivnost. Naravno da postoje razlike kod djece koja žive u urbanim i ruralnim sredinama. Mnoga dosadašnja istraživanja ukazuju kako urbani način života dovodi do sve veće neaktivnosti i sve lošijih antropoloških obilježja učenica (Felton i sar.,2002; Pena i sar., 2003; Tognarelli i sar 2005; Tsimeas i sar.,2005; Ozdirenc i sar.,2005;). Pokazalo se kako učenice urbanih sredina većinu svog slobodnog vremena provode u aktivnostima poput čitanja, igranja kompjuterskih igara ili gledanja televizora (Ruel, 1998) dok učenice ruralnih područja zbog prostranijeg prostornog okruženja borave više na otvorenom prostoru što im pruža slobodu u kretanju i igri.

Ovo istraživanje imalo je za cilj da utvrdi razlike u motoričkim i funkcionalnim sposobnostima djevojčica uzrasta 6-7 godina urbanih i ruralnih sredina.

MATERIJAL I METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak ispitanika

Populacija iz koje je uzorak od 133 ispitanice bio izvučen, definisana je kao populacija učenica prvih razreda urbanih i ruralnih škola sa područja općine Zavidovići, ženskog spola, starosne dobi 6-7 godina. Iz tako definisane populacije formirana su dva subuzorka: Subuzorak od 66 ispitanica urbanog područja općine Zavidovići (Prva i Druga osnovna škola Zavidovići) i subuzorak od 67 ispitanica ruralnog područja općine Zavidovići (OŠ "Gostović", OŠ "Hajderovići" i OŠ "Vozuća"). Sve ispitanice svojevrijem su pristale da učestvuju u ovom istraživanju uz saglasnost roditelja.

Uzorak varijabli

Uzorak varijabli sačinjavao je skup od 7 (sedam) testova za procjenu određenih antropoloških dimenzija, primjeren uzrastu istraživane populacije (Findak i sar., 1996).

Za procjenu motoričkih sposobnosti, primijeno je 6 (šest) varijabli, i to: MREPOL - poligon natraške, MFESDM - skok u dalj iz mjesta, MSAVIS - izdržaj u visu zgibom, MBFTAP - tapping rukom brzina pokreta, MFLPRR - pretklon raznožno i MRETRB - podizanje trupa.

Za procjenu funkcionalnih sposobnosti, primijena je 1 (jedna) varijabla: MFUSF3 - trčanje 3 minuta.

ANALIZA REZULTATA SA DISKUSIJOM

Za utvrđivanje kvantitativnih razlika između grupa ispitanica na univarijatnom nivou u prostoru motoričkih i funkcionalnih sposobnosti primijenjen je t - test za nezavisne uzorke.

Tabela 1 sadrži podatke o osnovnim deskriptivnim parametrima za analizirane varijable i istraživane grupe djevojčica. Prikazuju se broj ispitanica u svakom uzorku (N), aritmetičke

sredine oba uzorka (Mean), standardna devijacija oba uzorka (Std. Deviation) i ocjene standardnih grešaka aritmetičkih sredina (Std. Error Mean).

Tabela 1 Group Statistics

	grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MREPOL	1	66	18,674	2,8856	0,3552
	2	67	17,734	2,1281	0,26
MFESDM	1	66	103,83	11,773	1,449
	2	67	106,25	9,209	1,125
MSAVIS	1	66	10,05	5,5587	0,6842
	2	67	13,658	4,7601	0,5815
MBFTAP	1	66	21,42	2,816	0,347
	2	67	20,2	2,537	0,31
MFLPRR	1	66	42,65	4,636	0,571
	2	67	37,48	7,11	0,869
MRETRB	1	66	22,55	3,63	0,447
	2	67	19,43	4,809	0,588
MFUSF3	1	66	481,74	44,974	5,536
	2	67	500,52	32,335	3,95

Tabela 2 sadrži sve podatke vezane za procedure t - testa za nezavisne uzorke. Za svaku varijablu u prvom redu prikazani su rezultati o jednakosti varijansi grupa (Equal variances assumed), a u drugom redu nejednakost varijansi (Equal variances not assumed).

U prve dvije kolone prikazani su rezultati Levenovog testa jednakosti varijansi (Levene's Test for Equality of Variances), njegova vrijednost (F) i značajnost (Sig.).

U sljedećim kolonama prikazani su rezultati testiranja jednakosti aritmetičkih sredina dvije grupe: vrijednost t-testa (t), broj stepena slobode (df), značajnost dvosmjernog testiranja razlike aritmetičkih sredina (Sig. 2-tailed), razlika aritmetičkih sredina (Mean Difference), standardna greška razlike (Std. Error Difference), granice donjeg i gornjeg intervala razlike uz povjerenje od 95% (95% Confidence Interval of the Difference (Lower, Upper)).

Uvidom u rezultate iz tabele 2 možemo vidjeti da postoji statistički značajna razlika između ispitivanih djevojčica urbanih i ruralnih sredina u pet od šest primijenjenih motoričkih varijabli, kao i u jednoj funkcionalnoj varijabli. Motoričke varijable koje statistički razlikuju ove dvije grupe su: MREPOL – poligon natraške, MSAVIS - izdržaj u visu zgibom, MBFTAP – taping rukom brzina pokreta, MFLPRR – pretklon raznožno i MRETRB - podizanje trupa, odnosno funkcionalna varijabla MFUSF3 – trčanje 3 minute.

U tabeli 1 možemo vidjeti da su djevojčice urbanih sredina imale veće numeričke vrijednosti u tri varijable u kojima je dobivena statistički značajna razlika. To su varijable MBFTAP – tapping rukom brzina pokreta, MFLPRR – pretklon raznožno i MRETRB - podizanje trupa. Djevojčice ruralnih sredina pokazale su bolje rezultate u varijablama MREPOL – poligon natraške, MSAVIS - izdržaj u visu zglobom i u funkcionalnoj varijabli MFUFS3 – trčanje 3 minute. Ovdje vidimo kompatibilnost rezultata sa istraživanjima Grgića i sar. (1984).

Nepostojanje statistički značajne razlike između grupa ispitanica kod varijable MFESDM - skok u dalj iz mjesta nam je i razumljiva. Urođenost ove snage je velika što nam omogućava malo prostora za njen dodatni razvoj. Eksplozivna snaga prvenstveno zavisi od broja aktiviranih motornih jedinica, čija je genetska uslovljenost 80%. Iako nije pokazana statistička značajnost, na osnovu aritmetičkih sredina možemo vidjeti da su djevojčice ruralnih područja imale veće numeričke vrijednosti.

Tabela 2 Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MREPOL	Equal variances assumed	3,061	0,083	2,14	131	0,034	0,9399	0,4392	0,0711	1,8087
	Equal variances not assumed			2,135	119,52	0,035	0,9399	0,4402	0,0684	1,8115
MFESDM	Equal variances assumed	1,456	0,23	-	131	0,189	-2,421	1,831	-6,043	1,202
	Equal variances not assumed			-	122,969	0,189	-2,421	1,835	-6,052	1,211
MSAVIS	Equal variances assumed	2,161	0,144	-	131	0,000	-3,6082	0,8969	5,3825	1,8339
	Equal variances not assumed			-	127,369	0,000	-3,6082	0,898	5,3851	1,8313
MBFTAP	Equal variances assumed	1,279	0,26	2,619	131	0,010	1,217	0,465	0,298	2,136
	Equal variances not assumed			2,617	129,172	0,010	1,217	0,465	0,297	2,137

MFLPRR	Equal variances assumed	11,32 7	0,001	4,963	131	0,000	5,174	1,043	3,112	7,236
	Equal variances not assumed			4,978	113,7 47	0,000	5,174	1,039	3,115	7,233
MRETRB	Equal variances not assumed	3,353	0,069	4,208	131	0,000	3,113	0,74	1,649	4,576
	Equal variances not assumed			4,217	122,7 3	0,000	3,113	0,738	1,652	4,574
MFUSF3	Equal variances not assumed	14,21 5	0	- 2,768	131	0,006	-18,78	6,784	- 32,20 1	- 5,359
	Equal variances not assumed			- 2,761	117,9 34	0,007	-18,78	6,801	- 32,24 8	- 5,312

ZAKLJUČAK

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je utvrđivanje razlika u motoričkim i funkcionalnim sposobnostima djevojčica uzrasta 6-7 godina urbanih i ruralnih sredina.

Rezultati dobiveni na osnovu testiranja razlika aritmetičkih sredina dvije tretirane grupe ispitanica sa područja općine Zavidovići, uzrasta 6-7 godina, ukazuju da djevojčice urbanih sredina imaju bolju fleksibilnost, repetitivnu snagu i brzinu frekvencije pokreta (MFLPRR – pretklon raznožno, MRETRB - podizanje trupa i MBFTAP – taping rukom brzina pokreta). Dok djevojčice ruralnih sredina pokazuju bolje rezultate u varijablama za procjenu kordinacije i statičke snage (MREPOL – poligon natraške i MSAVIS - izdržaj u visu zgibom), kao i u funkcionalnoj varijabli MFUF3 – trčanje 3 minute. Izuzetak je varijabla MFESDM - skok u dalj iz mjesta koja nije pokazala statistički značajne razlike između tretiranih grupa ispitanika, što je i razumljivo jer eksplozivna snaga prvenstveno zavisi od broja aktiviranih motornih jedinica, čija je genetska uslovljenost 80%. U ovom periodu na nju se može veoma malo uticati. Ovo istraživanja trebalo bi da donese određene putokaze za kvalitetnije ostvarivanje prakse tjelesnog vježbanja, važnost tjelesnog vježbanja sa aspekta njegovog doprinosa zdravlju koje nije primarna briga ne samo kineziologa već i škole kao institucije. Dostupnost sportskih sadržaja i informisanost stanovništva uopće, bez obzira na ruralno-urbane razlike, ima značajne implikacije na opći nivo bavljenja tjelesnom aktivnošću, a samim tim i na razvoj antropoloških obilježja djece.

LITERATURA

Felton, G., Dowda, M., Ward, D.S., Dishman, R.K., Trost, S.G., Saunders, R., Pate, R.R. (2002). Differences in physical activity between black and white girls living in rural and urban areas. *Journal of School Health*, 72, 250.

- Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B. (1996). *Primjenjena kineziologija u školstvu – Norme*. Hrvatski pedagoški-književni zbor. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Grgić, Z., Ivančić-Košuta, M., Ropac, D. (1984). Tjelesna sposobnost školske djece ruralnih krajeva SR Hrvatske. *Kineziologija*, 16, 89-94.
- Ozdirenc, M., Ozcan, A., Akin, F., Gelecek, N. (2005). Physical fitness in rural children compared with urban children in Turkey. *Pediatrics International*, 47, 26-31.
- Peña Reyes ME, Tan SK, Mallina RM. (2003). Urban–Rural Contrasts in the Physical Fitness of School Children in Oaxaca, Mexico. *American Journal Human Biology*, 15(6), 800-813.
- Ruel, M., J. Habicht, P. Pinstруп-Andersen, and Y. Grohn (1992). The mediating effect of maternal nutrition knowledge on the association between maternal schooling and child nutritional status in Lesotho. *American Journal of Epidemiology* 135 (8): 904–914.
- Tognarelli, M., Piccioli, P., Vezzosi, S., Isola, A., Moretti, F., Tommasetto, E., Fantuzzi, A.L., Bedogni, G. (2004). Nutritional status of 8-year-old rural and urban Italian children: a study in Pistoia, Tuscany. *International Journal of Food Sciences & Nutrition*, 55, 381-387.
- Tsimeas, P.D., Tsiokanos, A.L., Koutedakis, Y., Tsigilis, N., Kellis, S. (2005). Does living in urban or rural settings effect aspects of physical fitness in children? An allometric approach. *British Journal of Sports medicine*, 39, 671-674.

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Aldina Aličić, prof.

Mr.sc. Nermin Tufekčić
Banovići, BiH

Dr.sc. Husejn Musić, vanr. prof.
Mostar, BiH
arebica@windowslive.com

STAVOVI NASTAVNIKA O ODRŽIVOM RAZVOJU

Sažetak

U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja stavova nastavnika o održivom razvoju. Uzorak je sačinjavalo 105 nastavnika sa područja Tuzlanskog kantona. Uz pomoć upitnika koga smo sami konstruisali ispitali smo stavove nastavnika. Rezultati istraživanja pokazuju da su stavovi nastavnika o održivom razvoju pozitivni, što je veoma bitno i značajno radi obrazovanja učenika za održivi razvoj i za život i rad u budućnosti. Teoretski su razrađeni pojmovi: ekološki odgoj, značaj ekološkog odgoja za život savremenog čovjeka i neophodnost njegovog adekvatnog provođenja sa ciljem održivog razvoja i sretnijeg življenja čovjeka u društvu budućnosti, društvu naglih znanstvenih, tehničkih, tehnoloških i elektronskih promjena. Posebno je naglašena uloga i značaj ekokomunikacije, koja podrazumijeva mogućnost ličnog razvoja, razumijevanje i doživljavanje sebe i drugih u okruženju. Naglašena je potreba njenog upražnjavanja u svim životnim situacijama.

Ključne riječi: stavovi, nastavnici, ekološki odgoj, održivi razvoj, društvo budućnosti, kompetencije, ekokomunikacija

TEACHERS' OPINION ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Abstract

In this work we presented the results of examining the teachers' opinion on sustainable development. The sample of examinees contained 105 teachers from Tuzla Canton. Examining of teachers' opinion has been performed by using questionnaire which we constructed by ourselves. The results of our research indicate that teachers' opinion on sustainable development is positive, which is very important for further education of students in sustainable development and their living and work in the future. We theoretically elaborated upon the following: environmental breeding, importance of environmental breeding in modern man's life and necessity of its adequate conducting in order to obtain sustainable development and happier living in the society of the future, full of rapid changes in science, technology and electronics. We especially emphasized the role and significance of eco-communication, which offers a possibility of personal development, understanding and experiencing the self and the others within our environment. The need of performing eco-communication in every situation in live has been emphasized.

Key words: opinion, teachers, environmental breeding, sustainable development, society of the future, competence, eco-communication

Uvod

Stoljeće koje je za nama ostavilo je brojne probleme neriješenim i zamršenim. Da bi se ostvarilo materijalno i tjelesno, potpuno je nestalo etike, kulture, duhovnosti.. "Problemi vezani za životnu sredinu su do kraja 20. veka postali problemi globalnog karaktera. Smanjenje izvora energije, sve veći natalitet (naročito u nerazvijenim zemljama), nedostatak hrane i vode za piće doveli su toga da čovečanstvo izmeni dosadašnji odnos prema životnoj sredini. Danas je već svakome jasno da se savladavanjem prirode ustvari sužava okvir života"(Cekuš, 2004: 109).

Ekološka kriza dovela je do poremećaja ekološke ravnoteže i ugroženosti primarnih bioloških i socijalnih uvjeta za opstanak. Današnja savremena škola treba težiti da obrazuje "za život, za učešće u demokratskom društvu, za saradnju u Evropi, promociju svih talenata, kreativnosti, lični rad, kritičko mišljenje, samostalan rad, poštovanje vrednosti kao što su: demokratija i ljudska prava, hrišćanske humanističke vrednosti.. "(Maksimović, 2000: 12). Gotovo se identične ideje unose i u sadržaje ekologije.

Glavni ciljevi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj istaknuti su u rezoluciji donesenoj na Konferenciji u Tbilisiju održanoj 1977. godine. Ti ciljevi se ogledaju u pomoći učenicima u:

- "stjecanju osviještenosti i senzibiliteta za cjelokupni okoliš;
- razvijanju osnovnog razumijevanja cjelokupnog okoliša i međuzavisnosti čovjeka i okoliša;
- razvijanju vještina nužnih za istraživanje cjelokupnog okoliša i identificiranje i rješavanje ekoloških problema;
- stjecanju društvenih vrijednosti i jakih osjećaja brige za okoliš;
- stjecanju motivacije za aktivno sudjelovanje u ekološkom poboljšavanju i zaštiti;
- identificiranju alternativnih pristupa i donošenju odgovornih odluka o okolišu baziranih na ekološkim, političkim, ekonomskim, društvenim i estetskim čimbenicima;
- pružanju mogućnosti da aktivno sudjeluju na svim razinama usmjerenim ka rješavanju ekoloških problema"(Mc Rae, 1990: 13).

Glavne sadržaje i vrijednosne komponente odgoja i obrazovanja za održivi razvoj učitelji i nastavnici trebaju usmjeriti na: osviještenost o problemima okruženja, senzibilitet, uvažavanje međuzavisnosti, stavove i motivaciju, brigu o okruženju i društvene vrijednosti.

Prema Fienu (2006:7), "odgoj i obrazovanje za održivi razvoj govori nam o vrijednostima, pomaže nam da razumijemo sebe i druge, kao i naše odnose sa širom prirodnom i društvenom sredinom što nam pruža osnovu za izgrađivanje poštovanja i uvažavanja".

Odgoj za održivi razvoj uključuje poštovanje biorazličitosti, međugeneracijske jednakosti, osnovnih ljudskih potreba i prava, jednakosti i pravde, jednakosti među vrstama, slobode i racionalnosti, kao i da uvažavamo i prihvatamo odgovornost za svoja vjerovanja, svoje stavove i ponašanja.

"U srcu održivog razvoja leži pitanje kako se odnosimo prema našem svijetu i humanosti, okolišu u kojem živimo i ljudima oko nas, našoj sadašnjosti i budućnosti. U tim odnosima se nalaze vrijednosti prema kojima živimo, izbori koje činimo i stavovi kojima se izražavamo u svakodnevnom životu i djelovanju"(Drake, 2006: 1).

U odgoju i obrazovanju za održivi razvoj veoma je značajna uloga škole kao društvene institucije, naročito na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou. "Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj mora se reflektirati na isti način na koji škole rade, kao i u načinima na koji poučavaju. Na taj način, poučavanjem i učenjem, školski etos bit će vrijednosno usmjeren,

promišljen, pedagoški različit, sudjelujući, kulturno odgovarajući i lokalno značajan. Međutim, pritom središnja uloga pokretača i nositelja procesa promoviranja vrijednosti i vrijednosnog sustava održivosti kroz odgoj i obrazovanje u osnovnoj školi pripada učitelju i to posebice u odnosu prema svojim učenicima i njihovim obiteljima, te lokalnoj zajednici"(Fien, 2006: 8).

Znači, probleme okoline treba rješavati pomoću odgoja i obrazovanja za okolinu. Sa odgojem za održivi razvoj treba početi još od predškolske dobi. O tome Lepičnik Vodopivec (2007: 98) kaže: "Razvijanje osjetljivosti za okoliš treba započeti već kod predškolskog djeteta, ako nam je želja da u budućnosti odrasli čovjek dosegne određenu razinu osviještenosti prema okolišu".

Održivi razvoj omogućuje poboljšanje kvaliteta života, ali i očuvanje vitalnosti i različitosti Zemlje, doprinosi da se zadovolje potrebe sadašnjih generacija, a bez ugrožavanja zadovoljavanja potreba generacija koje će doći u budućnosti. Odgoj za održivi razvoj je značajan, neophodan i nužan kako bi se čovječanstvo održalo. Njemu treba doprinijeti svaki pojedinac i cijela društvena zajednica. Što hitnije treba rješavati socijalne, ekonomske, zdravstvene i druge probleme čovječanstva.

Sve ovo navelo nas je na ideju da istražimo stavove nastavnika o održivom razvoju. Od njihovih pozitivnih ili negativnih stavova u mnogome zavisi uspjeh u odgoju djece i mladih uopće, pa i u održivom razvoju.

Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet istraživanja je ispitivanje stavova nastavnika o održivom razvoju, odnosno ekološkom odgoju mladih u cilju održivog razvoja.

Cilj istraživanja je ispitati, utvrditi i predstaviti da li su stavovi nastavnika o održivom razvoju pozitivni ili negativni.

Iz navedenog cilja proizlaze i zadaci istraživanja:

1. Ustanoviti posvećuju li nastavnici dovoljno pažnje odgoju za održivi razvoj svojih učenika;
2. Ustanoviti koje vidove odgojno-obrazovnog rada nastavnici najčešće koriste da bi ostvarili ciljeve odgoja za održivi razvoj;
3. Ustanoviti putem kojih sadržaja nastavnici provode ekološki odgoj;
4. Ustanoviti stavove nastavnika o ulozi ostalih odgojnih faktora u odgoju za održivi razvoj;
5. Ustanoviti stavove nastavnika o ulozi informiranja i obrazovanja za održivi razvoj;
6. Ispitati stavove nastavnika u njihovoj ulozi kroz svakodnevne navike za održivi razvoj;
7. Ispitati stavove nastavnika o unapređenju odgoja za održivi razvoj.

Hipoteze

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da su stavovi nastavnika o odgoju za održivi razvoj pozitivni. Iz glavne hipoteze proizlaze i pothipoteze istraživanja:

1. Pretpostavlja se da nastavnici posvećuju različitu pažnju odgoju za održivi razvoj svojih učenika;
2. Pretpostavlja se da nastavnici kroz različite vidove odgojno-obrazovnog rada ostvaruju odgoj za održivi razvoj;
3. Pretpostavlja se da se odgoj za održivi razvoj provodi putem sadržaja različitih nastavnih predmeta, a najčešće prirodnih nauka;
4. Pretpostavlja se da nastavnici imaju različite stavove u pogledu odgoja za održivi razvoj od strane ostalih odgojnih faktora;
5. Pretpostavlja se da su stavovi nastavnika o ulozi informiranja i obrazovanja o održivom razvoju različiti;
6. Pretpostavlja se da ekološke navike nastavnika imaju ključnu ulogu u odgoju mladih za održivi razvoj;
7. Pretpostavlja se da će nastavnici iznijeti niz sugestija i prijedloga za unapređenje odgoja za održivi razvoj.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U radu je korištena metoda teorijske analize i servej istraživačka metoda, dok je od instrumenata korišten anketni upitnik konstruiran za namjere ovog istraživanja.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 105 ispitanika, nastavnika razredne i predmetne nastave sa područja Tuzlanskog kantona.

Analiza rezultata i njihova interpretacija

Analizom anketnih upitnika za nastavnike došli smo do sljedećih rezultata:

1. Anketirano je ukupno 50 (47.62%) nastavnika razredne nastave i 55 (52.38%) nastavnika predmetne nastave;
2. Nastavnici su se izjasnili da posvećuju pažnju odgoju učenika za održivi razvoj.

Tabela 1. Koliko nastavnici posvećuju pažnju odgoju učenika za održivi razvoj

	f	%	RN	PN
a) uopće ne	3	2.86	1	2
b) rijetko	7	6.66	2	5
c) i da i ne	10	9.52	0	10
d) često	43	40.95	10	33
e) veoma često	42	40	34	8

Izračunati χ^2 iznosi 0.90 i govori da ne postoje razlike u stavovima nastavnika razredne i predmetne nastave po pitanju primjene učenja putem rješavanja problema u nastavi, jer je χ^2 znatno ispod očitane vrijednosti na 4 stupnju slobode (9.448). Koeficijent kontigencije ($C = 0.00090$) pokazuje da je povezanost među ispitivanim distribucijama neznatna.

Iz rezultata (tabela 1) je vidljivo da većina nastavnika često (40.95%) ili veoma često (40%) posvećuje pažnju odgoju učenika za održivi razvoj. Da ovom pitanju ne posvećuju pažnju uopće izjasnilo se 2.86% ispitanika, da posvećuje pažnju rijetko izjasnilo se 6.66% ispitanika, dok se 9.52% njih izjasnilo sa "i da i ne".

3. Vidovi odgojno-obrazovnog rada koje nastavnici najčešće koriste pri ostvarivanju ciljeva odgoja za održivi razvoj rangirani po frekvencijama su:

Tabela 2. Vidovi odgojno-obrazovnog rada koje nastavnici najčešće koriste

	f	%
a) nastava	95	90.48
b) ekskurzije	71	67.62
c) izleti	55	52.38
d) slobodne aktivnosti	42	40
e) škola u prirodi	41	39.05
f) učeničke organizacije	40	38.09
g) svi ovi vidovi	10	9.52

Iz odgovora je vidljivo da nastavnici putem različitih vidova odgojno-obrazovnog rada realiziraju sadržaje odgoja za održivi razvoj.

Na prvom mjestu je redovna nastava, gdje se 90.48% ispitanika izjasnilo da ove sadržaje realizuju putem nje, 67.62% ispitanika za ove sadržaje koristi i ekskurzije, 52.38% koristi izlete, slobodne aktivnosti koristi 40% ispitanika, školu u prirodi koristi 39.05% ispitanika, rad učeničkih organizacija koristi 38.09% ispitanika, dok oko 9.52% ispitanika putem svih ovih vidova odgojno-obrazovnog rada realiziraju sadržaje održivog razvoja.

4. Stav ispitanika o informacijama koje učenici dobijaju o održivom razvoju je različit. To se vidi iz tabele 3. koja slijedi.

Tabela 3. Od koga učenici dobijaju informacije o održivom razvoju

	f	%
a) od škole	75	71.43
b) putem medija	20	19.04
c) od prijatelja	4	3.81
d) u porodici	3	2.86
e) putem interneta	3	2.86
f) iz drugih izvora	0	0

Najveći broj ispitanika je stava da najčešće informacije o održivom razvoju učenici dobijaju od škole, o čemu se izjasnilo 71.43% ispitanika, zatim putem medija (19.04%), dok ih rjeđe dobijaju u porodici, od prijatelja ili putem Interneta.

5. O tome koliki doprinos odgoju za održivi razvoj daju faktori obrazovanja i informiranja ispitanici su se izjasnili u tabeli 4.

Tabela 4. Faktori obrazovanja i informiranja

	uopće ne		rijetko		i da i ne		često		veoma često		Min	Max	Ar. sr.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
a) osnovne škole	0	0	3	2.86	4	3.81	25	23.81	73	69.52	1	5	4.6
b) srednje škole	7	6.66	10	9.52	15	14.28	23	21.90	50	47.62	1	5	3.94
c) fakulteti	8	7.62	10	9.52	39	37.14	10	9.52	48	45.71	1	5	3.95
d) udruženja	17	16.19	23	21.90	31	29.52	10	9.52	24	22.86	1	5	3.00
e) mediji	15	14.28	21	20	14	13.33	14	13.33	35	33.33	1	5	3.14

Uvidom u tabelu 4. možemo uočiti da su aritmetičke sredine iznad prosjeka kad su u pitanju faktori obrazovanja i informiranja o održivom razvoju.

Najveći doprinos na ovom polju daje osnovna škola i moglo bi se kazati da ona uspješno odgaja mlade za održivi razvoj (aritmetička sredina 4.6), nakon toga su fakulteti (3.95), pa srednje škole (3.94).

Prema procjeni ispitanika, mediji i udruženja najmanje ostvaruju svoju ulogu u odgoju mladih za održivi razvoj, što pokazuje aritmetičke sredine (3.14 za medije i 3.00 za udruženja).

Ovo nam ukazuje na slabosti koordiniranja različitih faktora kad je u pitanju odgoj djece i mladih za održivi razvoj.

6. Svi ispitanici su se izjasnili da ekološke navike nastavnika igraju važnu ulogu u odgoju za održivi razvoj njihovih učenika. Po ovom pitanju se većina ispitanika izjasnila da je mišljenja da utiču veoma često (66.66% ispitanika), a da često utiču izjasnilo se 33.33% ispitanika.

Iz tih razloga je veoma bitno pripremiti i edukovati nastavnike za održivi razvoj, kako bi pozitivno utjecali na odgoj svojih učenika na ovom polju.

7. Nastavnici su iznijeli niz prijedloga za unapređenje odgoja za održivi razvoj u budućnosti. Iznijet ćemo neke od njihovih sugestija i primjedbi:
 - Neophodno ga je provoditi permanentno od predškolske dobi do univerziteta;
 - Treba bolje educirati sve odgojne faktore kako bi uspješnije obavljali svoju ulogu;
 - Naše društvo još uvijek ne ulaže napor za poboljšanje statusa svih pojedinaca;
 - Neophodno je u društvu graditi humaniju komunikaciju;
 - Više poštovati prirodu i čovjeka;

- Intenzivnije raditi na ranom formiranju ekoloških navika kod djece;
- Teško je govoriti o održivom razvoju kad su na sceni svakodnevne destrukcije prirode od strane čovjeka. Čak su i ljudi jedni prema drugima destruktivni (ratovi, zlostavljanje, kriminalitet, ovisnosti i slične manifestacije);
- Vratiti se religijskom odgoju i na taj način poboljšati ekološke kompetencije svih pojedinaca, kako bi se čovjek vratio čovjeku, prirodi i samom sebi;
- Uvesti ekološke aktivnosti u odgoj djece predškolske dobi itd.

Zaključci

Na osnovu analize možemo zaključiti sljedeće:

- Većina nastavnika i razredne i predmetne nastave posvećuje pažnju ekološkom odgoju učenika;
- Sadržaje ekološkog odgoja nastavnici najčešće realiziraju putem sljedećih vidova odgojno-obrazovnog rada: nastave, ekskurzija, izleta, slobodnih aktivnosti, škole u prirodi, putem rada u učeničkim organizacijama, dok se 9.52% ispitanika izjasnilo da koriste sve ove vidove rada kako bi ostvarili ciljeve odgoja za održivi razvoj;
- Ispitanici su stali da učenici informacije o održivom razvoju najčešće dobijaju putem škole i medija, o čemu se izjasnilo preko 90% ispitanika, dok se manje od 10% ispitanika izjasnilo da te informacije učenici dobijaju u porodici, putem Interneta ili iz drugih izvora;
- Mišljenja ispitanika su da najveći doprinos odgoju za održivi razvoj daju: osnovna škola (ar. sredina 4.6), zatim fakulteti (3.95) i srednja škola (3.94). Manji doprinos odgoju i obrazovanju za održivi razvoj daju mediji i udruženja;
- Ispitanici su mišljenja (100%) da često ili veoma često ekološke navike nastavnika igraju veliku ulogu u odgoju učenika za održivi razvoj;
- Nastavnici su iznijeli brojne prijedloge za unapređenje odgoja za održivi razvoj koje bi trebalo prihvatiti i uvažiti tokom provođenja odgoja za održivi razvoj svih dobnih skupina odgajnika, od strane svih odgojnih faktora na svim nivoima.

Rezultati našeg istraživanja potvrđuju našu polaznu hipotezu kojom smo pretpostavili da su stavovi nastavnika u odgoju za održivi razvoj pozitivni.

Literatura

- Cekuš, G. (2004): Elementi zaštite, obnove i unapređenja životne sredine u vaspitno-obrazovnom sistemu zemlje u tranziciji. U: Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Drake, C. (2006): Living Our Values in Education: Principle and Practice. Tenth UNESCO-APEID International Conference on Education "Learning together for Tomorrow: Education for Sustainable Development". Bangkok, Thailand. <http://www.Unescobkk.org/index.php?id=3811>
- Fien, J. (2006): Education for Sustainable Development: A Perspective for Schools. Singh. R.R., Tenth APEID International Conference "Learning Together for Tomorrow: Education for Sustainable Development". Bangkok, Thailand. <http://www.unescobkk.org/index.php?id=3811>

- Lepičnik Vodopivec, J. (2007): Kurikularni modeli odgoja i obrazovanja za okoliš. U: Deontologija učitelja. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2007): Kurikularni modeli odgoja i obrazovanja za okoliš. U: Deontologija učitelja. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Maksimović, I. (2000): Evropsko obrazovanje na pragu novog stoleća. Perspektive obrazovanja. Petnica, 18. decembar.
- Mc Rae, K. (1990): Outdoor and Environmental Education. Melbourne: Macmillan CO.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Sabina Mehidić

MA Kristina Ključarić

Osnovna škola Davorina Trstenjaka Zagreb

Zagreb, Hrvatska

kristina.kljuca@gmail.com

MA Vedran Markulin

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Zagreb, Hrvatska

vedran.markulin@gmail.com

Dr.sc. **Danijel Žabčić**, red. prof.

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Zagreb, Hrvatska

danijel.zabcic@ufzg.hr

INTEGRACIJA PRIRODE I TEHNOLOGIJE

Sažetak

Tehnološki i medijski napredak danas je sveprisutan i integralan dio života ljudi, naročito djece već u najmlađoj dobi, pri čemu je važno naglasiti kako su ona sastavni i neophodni dio prirode. Škola u prirodi, kao dio školskog sustava, osmišljena je kao posebni oblik učenja i poučavanja u prirodnom okruženju gdje su promicanje zdravog načina života i boravak na svježem zraku bez tehnologije osnovna pretpostavka, ali i gdje učenici holističkim pristupom životu usvajaju nova iskustva te je kao takva alternativa ubrzanom tempu života. Međutim, imajući u vidu kako tehnološki i medijski napredak posredno ili neposredno utječu na promjenu ljudskog područja svakodnevnih odnosa u mišljenju, idejama, znanju, spoznaji i doživljajima te da je korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u svrhu unapređenja nastave imperativ današnjeg odgojno-obrazovnog sustava, dolazi se do zaključka kako je minimalno korištenje tehnologije unutar škole u prirodi ipak potrebno. Autori ovog rada, s obzirom na organizaciju Škole u prirodi kao međupredmetne korelacije te nemogućnosti potpunog odmaka od tehnologije i medija, integraciju dvaju naizgled suprotnih pojmova smatraju mogućom te je sagledavaju kao novu metodu učenja koja se uz adekvatno korištenje sredstava i metoda može postići jedino sustavnim i planskim djelovanjem.

Ključne riječi: dokumentarni film, multimedij, Škola u prirodi, ŠUP-dnevnik

NATURE-TECHNOLOGY INTEGRATION

Abstract

The technological and media evolution is an omnipresent and integral part of everyday life. Children, as a special interest group are influenced by it from early years. Learning in and from nature, as a crucial part of the educational curriculum, is consisted of specific ways of learning and teaching in a natural surrounding where a healthy life style, and an immersion in a technology free environment is the basic assumption. Applying the holistic approach to life where new knowledge, skills and experiences are drawn from all aspect of nature is imperative. Nevertheless, regarding the presence of technology as an asset not a nuisance, a integration can be achieved using the proper methods and strategies. When we accept the premise that technology affects every aspect of our cognition, directly or indirectly, the usage of informational-communicational technology in the enhancement of our cognitive reasoning and learning becomes beneficial. The authors of this paper examine the organization of the 'School in Nature' programme as a intercurricular correlation between nature and technology. The integration of seemingly opposite concepts- nature and technology becomes possible as a new method of holistic learning which can be achieved through the proper usage of educational strategies and methods and systematic planning.

Key words: documentary film, multimedia, 'School in nature', SIN-news*

*SIN-news – School in Nature News

Temeljne odredbe i osnove programa Škole u prirodi

Znanje je oduvijek bilo jedan od osnovnih instrumenata skladnog razvoja i osobnog rasta djeteta u pojedinca koji svojim kompetencijama pridonosi društvenoj zajednici. Temeljna znanja, vještine i kompetencije dijete primarno usvaja u okvirima osnovnoškolskog obrazovanja koje je uređeno na nacionalnoj razini Nastavnim planom i programom i prošireno u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. Nastavni plan i program donosi temeljne ciljeve i zadaće odgoja i obrazovanja, ključne pojmove te očekivana obrazovna postignuća kojima bi svaki učenik trebao ovladati. Nacionalni okvirni kurikulum proširuje Nastavni plan i program te obuhvaća i osam temeljnih kompetencija koje učenik mora razvijati. „Kako bi se uspješno odgovorilo izazovima razvoja društva znanja i svjetskog tržišta, Europska unija odredila je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. Obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je iste temeljne kompetencije.“ (NOK, 2011, str. 16) Komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, *učiti kako učiti*, socijalna i građanska kompetencija, inovativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje temeljne su kompetencije i pretpostavka za cjeloživotno učenje.

Proces cjeloživotnog učenja pretpostavka je svakog učitelja. Daljnje usavršavanje, napredovanje i učenje kroz rad od svakog učitelja zahtijeva konstantno promišljanje o sebi i svom radu te usavršavanje kompetencija inovativnosti i poduzetnosti. „Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija.“ (NOK, 2011, str. 16) Inovativnost i poduzetnost su pojmovi koji determiniraju sposobnost kreiranja novih ideja, sastavljanje, vođenje i realizaciju originalnih projekata usvajanjem novih vještina, znanja i sposobnosti što je u korelaciji s digitalnom kompetencijom. Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u svrhu unapređenja nastave imperativ je današnjeg odgojno-obrazovnog sustava. Kako bi pojedinac bio osposobljen voditi nastavu koristeći se suvremenim nastavnim sredstvima i metodama, mora razvijati informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti.

Temeljne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji podrazumijevaju osposobljenost pojedinca za uporabu znanja i metoda kojima se objašnjava svijet prirode postavljanjem pitanja i zaključivanjem na temelju činjenica; tehnološka kompetencija shvaćena je kao osposobljenost za primjenu prirodoslovnog znanja i metodologije kao odgovor na ljudske potrebe i želje. Osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji također uključuju razumijevanje promjena uzrokovanih ljudskom djelatnošću te odgovornost pojedinca kao građanina.

Posebni oblik učenja i poučavanja je višednevna terenska nastava Škole u prirodi gdje učenici u prirodnom okruženju razvijaju socijalne vještine, uče kontrolirati svoje emocije, unapređuju radne navike te razvijaju samostalnost. Program djeci pruža mogućnost višednevnog boravka u prirodi gdje učenici holističkim pristupom životu usvajaju nova iskustva. Promicanje

zdravog načina života, boravak na svježem zraku bez tehnologije osnovna je pretpostavka programa Škole u prirodi. Međutim, imajući u vidu emocionalni aspekt odvajanja desetogodišnjeg djeteta od roditelja bez mogućnosti komunikacije dolazi se do zaključka kako je minimalno korištenje tehnologije ipak potrebno. Učenicima je stoga dozvoljeno korištenje mobilnih telefona za vrijeme boravka u Školi u prirodi. Umjesto potpunog reza od informacijski-tehnološko naprednog urbanog svijeta uz inovativnost, kreativnost i angažman učitelja višednevna terenska nastava Škole u prirodi može rezultirati spojem prirode i tehnologije. Uporabom tehnologije (mobilnih telefona), prethodnom pripremom i specijaliziranim poučavanjem kroz prizmu medija dokumentarnog filma stvara se svojevrsna komunikacija između prirodne sredine u kojoj se dijete nalazi te medija kojim se dijete koristi.

Program Škole u prirodi

“Škola u prirodi je oblik nastave koji se organizira višednevno na posebno odabranom prirodnom odredištu s odgovarajućim uvjetima zatvorenog i otvorenog prostora za poučavanje i učenje. Program Škola u prirodi temelji se na godišnjem nastavnom planu osnovne škole.” (HNOS, 2006, str. 14)

Slijedeći princip cjelovitog pristupa odgojno-obrazovnom procesu program Škole u prirodi organiziran je kao petodnevna terenska nastava gdje učenici putem neposredne stvarnosti i međupredmetne korelacije usvajaju nastavne sadržaje. „Učenje prirodoslovnih znanosti rad je učenika, a ne rad na učenicima, a to znači da zahtijeva tjelesnu i mentalnu aktivnost učenika. Učenici promatraju i opisuju pojave, postavljaju pitanja, usvajaju znanja, smišljaju objašnjenja na različite načine i prenose svoje ideje drugima.“ (NOK, 2011, str. 133) Razvoj interkulturalnosti i interdisciplinarnosti, upoznavanje globalnih zbivanja u prirodnom ambijentu je imperativ vremena i ranog učenja. Odgojno-obrazovni ciljevi i zadaci programa Škole u prirodi ostvaruju se putem pojedinačnog nastavnog čina te provedbom cjelokupnog programa Škole u prirodi. Realizacija programskih sadržaja propisanih redovnim nastavnim planom i programom u skladu s prirodnim okruženjem Škole u prirodi ostvaruje se uvođenjem elastičnog rasporeda i raspodjele aktivnosti i nastavnog čina gdje učitelji prethodnim planiranjem i programiranjem određuju vremensko trajanje. Jedan od ciljeva programa Škole u prirodi jest usvajanje nastavnih sadržaja putem neposredne stvarnosti i prikrivenog učenja. Prema tome, učitelj u odabiru metoda, načina i postupaka svoga poučavanja uključuje oblike rada koji su primjereni prirodi i njezinima karakteristikama te se izbjegava nastava na jednom mjestu, posebice u samo jednom prostoru. Socijalizacijski aspekt zadovoljava se stalnom izmjenom sudionika skupina kako bi se nova aktivnost provela s novim partnerom, a vrijeme racionalno rasporedilo. Izbor i strukturiranje nastavnih sadržaja osigurava povezanost društvenih i prirodnih pojava i poučavanje o prirodi u jedinstvenu cjelinu s različitim aspektata. Metoda aktivnog učenja i poučavanje i učenje usmjereno na dijete razvija psihomotoričke sposobnosti učenika primjerenom frekvencijom pokreta i aktivnosti u kojima igra ima posebno značajnu ulogu. „U takvoj pedagoškoj i socijalnoj klimi svakako se odvijaju utjecaji na afektivni razvoj ličnosti. (...) Kognitivni i psihomotorički razvoj ličnosti u takvim se uvjetima postižu orijentacijom učenika na učenje iz izvorne prirode i obavljanjem određenih zadataka u toku boravka u prirodi.“ (Bognar, Matijević, 2002, str. 305)

Zadatak učitelja je usmjeravati i nadgledati učenike u samostalnom provođenju prethodno pripremljenih aktivnosti te osposobiti učenike za povezivanje sveukupnog znanja sa životnim iskustvom, djelovati na trajno zapamćivanje novoga znanja i bogaćenje učeničkog iskustva. Samostalnim radom učenici razvijaju svoje samopouzdanje i odgovornost prema vlastitom učenju, samokritičnost, poštuju i uvažavaju različite stavove radom u skupinama, koriste prethodno naučene sadržaje u razumijevanju i rješavanju novih, razvijaju kritičko mišljenje te uče kako učiti. Kompetencija učiti kao učiti „obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitog učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnom učenju, tako i pri učenju u skupini.“ (NOK, 2011, str. 44)

Program *Škola u prirodi* svrsishodan je odmak od tehnologije i medija. Učenje i poučavanje u prirodnom okruženju, neposrednom stvarnošću učenike dovodi u situaciju samoaktualizacije vlastitog učenja i samokontrole ponašanja. Međutim, potpun odmak od medija i tehnologije nije moguće ostvariti s obzirom na višednevnu terensku nastavu. Odvojenost od roditelja i učeniku poznatog okruženja stvara psihološki moment nesigurnosti i nostalgije. Stoga je svakom učeniku omogućen pristup mobitelu te se na svim lokacijama gdje se provodi program Škole u prirodi nalazi računalo i projektor. Umjesto ignoriranja sveprisutnosti tehnologije i medija, potrebno je osmisliti metodu njihove integracije u program nastave Škole u prirodi. Knjiga *Gorski dnevnik Pauline P.* književnice i učiteljice Sanje Polak uvelike je pridonijela u formiranju pilot projekta.

ŠUP dnevnik – pilot projekt

Cilj pilot projekta bio je istražiti mogućnost integracije i korištenja medija u programu Škole u prirodi. Pilot projekt *ŠUP dnevnik* je proveden na uzorku od 24 učenika trećih razreda na Sljemenu u Domu Crvenog Križa 2013. godine u obliku snimanja dokumentarnog filma. Priprema za projekt odvijala se u razdoblju od mjesec dana prije polaska na terensku nastavu, a sastojala se od šest koraka. Prvi korak bio je gledanje vijesti na raznim televizijskim postajama u trajanju od tri dana što je uključivalo i kritičko promišljanje o viđenom. Učenicima su objašnjeni i demonstrirani koraci kritičkog mišljenja tijekom nastave.

Kritičko promišljanje sastoji se od logičkih i praktičkih rješenja problema poduprtih valjanim argumentima. Argumentom se *tvrdi* neka *teza*. Tezu potkrepljuje niz *razloga*, a svaki je razlog poduprt *dokazima*. Oni mogu biti statistički podaci, pojedinosti u tekstu, osobno iskustvo ili nešto drugo što se prepoznaje kao legitimno. Naposljetku je *jamstvo* - temeljno uvjerenje ili pretpostavka koju govornik ili pisac dijeli s publikom je ono što opravdava cijeli argument. Dok raspravljamo, čitamo, debatiramo i ne slažemo se te uživamo u davanju i primanju ideja, upuštamo se u proces produbljivanja i rafiniranja vlastitih stavova. Smisao slušanja je u razmišljanju o onome što nam drugi govore. Tek razmišljanjem primljena poruka može biti shvaćena i tako postati naša. Za razvoj kritičkog mišljenja potrebne su dobro razvijene vještine slušanja, čitanja, pisanja i govorenja. Upravo te vještine razvijaju se u nastavi hrvatskog jezika. Novostečeno znanje učenici su didaktičkim transferom aplicirali na vlastito iskustvo te naposljetku izvijestili o redosljedu, tehnikama i načinima prijenosa informacija te na taj način ostvarili drugi korak.

U trećem koraku učenici su u razdoblju od pet dana prikupljali informacije, sistematično ih zapisivali te apstrahirali bitne informacije od nebitnih. Krajnji cilj zadataka bio je pismeno i usmeno izvješće unutar nastave hrvatskog jezika. Na taj su način učenici razvijali vještine čitanja, pisanja, govorenja i slušanja koje su ujedno četiri jezične djelatnosti u nastavi hrvatskog jezika. Priprema za slanje i primanje poruke od učenika je zahtijevala kritičko razmišljanje i logičko prosuđivanje. Proces apstrakcije učenici su koristili u oblikovanju svojih poruka izdvajajući nebitne elemente u nizu pojedinačnih predodžbi kako bi generalizacijom ili specijalizacijom mogli prenijeti valjanu misao. Bit svih medija je upravo komunikacija među ljudima pomoću različitih tehnologija. Komunicirati znači biti u zajednici i djelovati na promjenu ljudskoga područja svakodnevnih odnosa u mišljenju, idejama, znanju, spoznaji i doživljajima.

Četvrti korak bio je formiranje pet radnih skupina reportera koji su putem suradničkog učenja i metodom rasprave demokratski donosili odluke. Svaka skupina odabrala je između pet specijaliziranih tema. Teme *Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo, Tjelesna i zdravstvena kultura* te *Likovni i glazbeni* zahtijevali su od učenika konciznu petominutnu sintezu jednog nastavnog sata pojedinog predmeta. Ovaj korak se pokazao kao izuzetno težak zadatak jer uključuje niz mentalnih djelatnosti popraćenih teškoćama rada u skupinama. U trajanju od pet minuta učenici su trebali prikazati jasnoću misli, konciznost u govoru kao i razinu dikcije. Peti korak odvijao se unutar nastavnog sata medijske kulture koji se sastojao od „...upoznavanja učenika s temeljnim osobinama najvažnijih medija, njihovom ulogom u prenošenju informacija te posebnostima jezika pojedinih medija.“ (Bežen, 2003, str. 12) Učenicima su prikazani razni načini prijenosa informacija o kojima je nakon svakog segmenta provedena kratka rasprava. Putem nastavnih listića učenici su naposljetku odgovarali na tri pitanja vezana uz svaki oblik prenošenja informacija te samostalno zaključili na koji način se kvalitetno prenose informacije.

Šesti korak pripreme za izvođenje pilot projekta bio je orijentiran na usvajanje vještine korištenja tehnologije i medija. Zadatak učenika je bio mobilnim telefonom snimiti istu jednom minutnu vijest pod nazivom „*Nestalo je papira*“. Primjenjujući stečena znanja i vještine učenici su razvijali kompetenciju korištenja digitalne tehnologije. Nakon zadatka pripremljena je projekcija vijesti u kojoj se raspravljalo o korištenim metodama.

Nakon pripremnog razdoblja uslijedila je realizacija samog pilot projekta *ŠUP dnevnik*. Učenici su se rasporedili u pet skupina pod nazivima *Ponedjeljak, Utorak, Srijeda, Četvrtak* i *Petak*, a zadatak svake skupine bio je osmisлити način na koji će izvijestiti o događajima tog dana provedenog u Školi u prirodi. Unutar svake skupine, učenici su demokratski odlučivali o raspodjeli zadataka. Tijekom dana učenici su sami organizirali *radne sastanke* na kojima bi raspravljali o prikupljenim informacijama te odabirali najvažnije. Odabrane informacije zapisivane su u publicističkom stilu te čitane više puta prije nego što su snimljene. Ovdje se od učenika zahtijevalo prizivanje informacija iz deklarativnog pamćenja putem kojih su u tri faze proceduralnog pamćenja usvojili vještine potrebne za snimanje dokumentarnog filma – *ŠUP dnevnika*. Parafrazirajući Predraga Zarevskog, u prvoj kognitivnoj fazi, učenici su shvatili što sve treba napraviti (snimiti vijest, oblikovati je u jasni pismeni zapis, reproducirati

je usmeno poštujući norme hrvatskog standardnog jezika); u fazi povezivanja odabrali su najdjelotvorniji način obavljanja pojedinačnih zadataka te ih naknadno povezali u cjelinu (tijekom radnih sastanaka odabirale su se bitne vijesti), dok su u trećoj fazi automatski obavljali zadatak, a pažnja se poklanja višim elementima usvojene vještine (kadar u kojem je snimljena vijest, izvor svjetlosti, čistoća zvuka, i dr.) kao što su stil ili strategija. U samom procesu stvaranja vijesti za priloge u ŠUP dnevniku učitelj ima ulogu mentora te se minimalno uključuje u sam rad tijekom boravka u Školi u prirodi.

Nakon povratka iz Škole u prirodu učitelj preuzima ulogu stvaraoca. Učiteljev zadatak je sinteza cjelokupnog rada na terenskoj nastavi, stoga prikuplja sav snimljen materijal te ga objedinjuje u jedinstven *ŠUP dnevnik*. Kako bi se zadatak ispunio, učitelj usavršava i unapređuje svoje digitalne kompetencije učenjem rada u programu za montažu filmova koji se može pronaći u svakom standardiziranom računalnom sustavu. Tijekom procesa montaže snimljenog materijala učitelj koristi jednake mentalne procese, iako na drugoj razini, koje su koristili učenici za vrijeme snimanja materijala. U ovom kontekstu paradigma cjeloživotnog učenja kontekstu je razvidna.

Zaključna razmatranja

„Stjecanje znanja u smislu usvajanja brojnih činjenica i generalizacija samo po sebi nije dostatno čovjeku za život, pa opće obrazovanje podrazumijeva primjenu najdjelotvornijih načina počavanja onim odgojno-obrazovnim sadržajima koji su temelj za razvijanje intelektualnih, društvenih, estetskih, stvaralačkih, moralnih, tjelesnih i drugih sposobnosti, praktičnih vještina i odlika osobnosti...“ (HNOS, 2006, str. 10) Program Škole u prirodi poseban je oblik odgojno-obrazovnog djelovanja sa svojim holističkim pristupom učenju i poučavanju. Jedan od elementata razvoja kompetencije *učiti kako učiti* jest razvijena intrinzična motivacija u učenika. Prema rezultatima istraživanja razvijenosti kompetencije *učiti kako učiti* Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja prisutno je jasno neslaganje učenika i nastavnika s obzirom na motivaciju učenika što može ukazivati na duboku podjelu u odnosima nastavnika i učenika. Kako taj odnos predstavlja vrlo osjetljiv sustav, u kojem ponašanje jednog elementa ovisi o ponašanjima drugog, od ključne je važnosti ne samo ukazati na postojanje razlike nego i istraživati čimbenike koji mogu biti u podlozi takvih nalaza. (ETF, 2006 – 2007, str. 85) Zajedničkim učenjem i usvajanjem vještina, učitelji i učenici su bili uključeni u isti nastavni proces. Uvođenjem nove metode učenja, uključujući i pripreme za samo snimanje dokumentarnog filma, intrinzična motivacija učenika rezultirala je prikrivenim učenjem dodatnih sadržaja ponuđenih u Školi u prirodi kao i razvijanju vještina prenošenja informacija putem medija.

Literatura

- Bežen, A. (2003.) *Metodički pristup književnosti i medijskoj kulturi u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Profil International.
- Bežen, A. (2009) *Metodika-znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb:Profil
- Bognar, L., Matijević, M. (2002.) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Bošnjak, Z. (2009) *Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje*. Revija za sociologiju, 40, 257-277
- Bowel, T., Kemp, G. (2010); *Critical Thinking. A Concise Guide*. London, New York: Routledge.
- Buchberger, I. (2012) *Kritičko mišljenje*. Rijeka, Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja; Udruga visokog školstva *Universitas*
- De Zan, I. (2005) *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb, Školska knjiga.
- Ficher, A. (2001) *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J., H., (1999) *Cognitive Development: Children's knowledge about the mind*. Annual Review of Psychology, 50, 21.
- Hotersall, D. (2002) *Povijest psihologije*. Jasterbarsko: Naknada Slap.
- Hume, D. (1988) *Istraživanje o ljudskom razumu*. Zagreb: Naprijed.
- Mander, J. (2002) *Četiri argumenta protiv televizije*. Rijeka: Adamić.
- Mejovšek, M. (2005) *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
- Mikić, M., Rukavina, A. (2006) *Djeca i mediji*. Zapis
- Mužić, V. (1999) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nacionalni okvirni kurikulum* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006); D.Vican i I. Milanović-Litre (ur.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Piaget, J., Inhelder, B., (1978) *Intelektualni razvoj djeteta*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pinel, J., P., J., (2002) *Biološka psihologija*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
- Polak, S. (2012) *Gorski dnevnik Pauline P*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Rijavec, M., Miljković, D. (2010) *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP-D2
- Saussure, F. (1983) *Course in General Linguistics*. New York, Columbia University Press
- Steele, J., Meredith, K., Temple, C., Walter, S. (2001) *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* (vodič kroz projekt I). Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Težak, S. (1990) *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga
- Turković, H. (1996) *Umijeće filma - Esejistički uvod u film i filmologiju*. Zagreb: Hrvatski filmski savez.
- Turković, H. (2012) *Teorija filma - Prizor, montaža, tematizacija*. Zagreb: MeandarMedia.
- Zarevski, P. (2007) *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
- Žarko, P. (2008) *Vizualne komunikacije-uvod*. Zagreb, CVS_centar za vizualne studije

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Ivan Telebar

Mr.sc. **Almedin Devedžić**
JU OŠ „Lukavica“ Gračanica
Gračanica, BiH
almedindevedzic@yahoo.com

STAVOVI NASTAVNIKA O EGZEMPLARNOJ NASTAVI

Sažetak

U našem radu predstavili smo rezultate do kojih smo došli ispitivanjem stavova o egzemplarnoj nastavi. Istraživanje je izvršeno tokom 2012/2013. školske godine u osnovnim školama na području općine Gračanica. U uzorku je ukupno bilo 120 nastavnika razredne i predmetne nastave. U radu smo koristili metodu teorijske analize i servej istraživačku metodu. Anketni upitnik za potrebe našeg istraživanja smo sami konstruisali. Nastavnici razredne nastave češće obrađuju nastavne sadržaje radom u malim grupama u egzemplarnoj nastavi od nastavnika predmetne nastave. Prema izjavama nastavnika, za primjenu egzemplarne nastave neophodno je ostvariti određene preduvjete kao što su: dodatna edukacija nastavnika, ozbiljnija priprema nastavnika i učenika, veća materijalna ulaganja, podrška stručnih lica i menadžmenta škole. Egzemplarna nastava poboljšava odnos prema radu, podstiče trajnija znanja, jače motivira učenike i jača njihov interes za rad, te podstiče razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija. Nastavnici najčešće koriste egzemplarnu nastavu u nastavnom predmetu Moja okolina, na nastavi matematike i bosanskog jezika, a rjeđe u ostalim nastavnim predmetima. Predložili su brojne sadržaje iz nastavnog predmeta Moja okolina koji se mogu realizovati putem egzemplarne nastave u malim grupama učenika. Ograničenja i teškoće odnose se na nedostatak materijalne i stručne podrške, potrebu dužeg pripremanja nastavnika i učenika, te potrebu izbora sadržaja koji se mogu uspješno realizovati na ovaj način. Na osnovu analize odgovora nastavnika na postavljena pitanja, možemo zaključiti da su stavovi nastavnika prema primjeni egzemplarne nastave u malim grupama u nastavnom predmetu Moja okolina pozitivni.

Ključne riječi: stavovi, nastavnici, egzemplarna nastava, razredna nastava

TEACHERS' OPINION ON EXAMPLARY TEACHING

Abstract

In this work we presented the results acquired by examining teachers's opinion on exemplary teaching. We conducted our research during 2012/2013 school year in primary school based in Gracanica Municipality. As a sample of examinees we had 120 teachers of class teaching and subject teaching. We used theoretical analysis method as well as survey research method and constructed the questionnaire for our research by ourselves. Teachers of class teaching more frequently conduct the curriculum by working in small groups in exemplary teaching than the teachers of subject teaching. According to teachers, to successfully apply exemplary teaching it is necessary to obtain certain preconditions such as: additional education of teachers, more serious preparations of students and teachers, bigger material investment, support of skilled experts and school management. Exemplary teaching improves our relation toward working, induces more permanent knowledge, it motivates the students and strenghten their interest for work, induces development of social and emotional competences. Most frequently, teachers use exemplary teaching in the subjects of My Environment, Mathematics and Bosnian Language. They proposed many contents that should be conducted using exemplary teaching in the small groups of students. Limitations refer to the lack of material and expert support, longer preparations of students and teachers and finding the contents easily and successfully conducted in this way. Based on analysis of teachers' responses, we may conclude that their opinion on application of exemplary teaching in small groups in the subject of My Environment are positive.

Key words: opinion, teachers, exemplary teaching, class teach

Kreativni modeli nastave

Savremena škola i nastava u njoj sve se češće opredjeljuju za savremene modele nastavnog rada koji su više orijentirani ka učeniku kao subjektu nastavnog procesa, a napuštaju modele koji su usmjereni ka nastavniku.

U tradicionalnoj nastavi preovladavali su modeli koji su se zasnivali na nastavnikovoj dominantnoj ulozi kao što su: verbalni (predavanja, razgovor, rad na tekstu) i vizualno – praktični (demonstracije, ogledi, grafički i ilustrativni radovi i model prakse).

Suvremeni nastavni modeli su usmjereni ka učeniku. Uključuju u sebe veliki broj podmodela i alternativnih postupaka. U ovim modelima učenici su uključeni u sve etape nastavnog procesa (planiranje, organiziranje, izvođenje, vrednovanje i praktična primjena). U ovim modelima učenik je aktivni subjekt nastave, samostalno uči, razvija sposobnosti, reducirano je maksimalno podučavanje, a učenje je stavljeno u centar kao samostalna intelektualna aktivnost učenika.

Savremeni nastavni modeli su: "Kreativni /stvaralački; Problemsko – otkrivajući / istraživački; Recepiono – estetički; Esejističko – sintetički; Algoritamsko – matematički; Egzemplarno – paradigmatki; Multimedijsko – višeizvorni; Kompjutersko – simulacijski; Književno – umjetnički; Strukturalno – grafički" (Stevanović, 2001: 96).

Svi ovi modeli su otvoreni, dinamični, mogu se kombinovati i simultano primjenjivati zavisno od specifičnosti gradiva i od dobi učenika.

Egzemplarna (paradigmatka) nastava

Egzemplarna ili paradigmatka nastava omogućava da se učenici osposobe za samoučenje i učenicima pruža mogućnost da se bave istraživačkim radom. Riječ *egzemplar* potiče od lat.-*exemplar* – primjer, primjerak, uzorak i egzemplaran znači primjieran, uzoran primjer rada. *Egzemplarna nastava* je nastava za primjer, za ugled, uzorna nastava. Drugačije se zove još i *paradigmatka* nastava.

Godine 1952. na jednom skupu pedagoga u Tibingemu, u Njemačkoj, ovaj obrazac dobio je potpunije konture. Shvatilo se da se ogroman broj činjenica u enciklopedijski koncipiranim programima ne može stići obraditi za vrijeme predviđeno programom. Dodavanje većeg broja časova predstavljalo je takođe teret za učenike. Zato se pristupilo izdvajanju predmeta koji su reprezentativni uzorci za odgovarajuće tematske cjeline. Nastavnik uzorno obrađuje ove sadržaje na nivou najviših didaktičko-metodičkih zahtjeva. Ova obrada nastavnika služi učenicima kao primjer da samostalno obrade analogne sadržaje. U tome je suština egzemplarne nastave.

"Egzemplarna ili paradigmatka nastava je savremena didaktička koncepcija kojom se nastoji prevladati suprotnost između opširnosti nastavnog programa – sadržaja i savremenog načina izvođenja nastave, što zahtijeva razmjerno više nastavnog vremena"(Musić i Muratović, 2010: 191)

Smisao ove koncepcije je izbor iz nastavnog programa pojedinih predmeta karakterističnih (tipičnih, uzornih, reprezentativnih, egzemplarnih) nastavnih tema i njihova obrada na egzemplaran način.

U primjeni egzemplarne nastave navode se tri ključne etape i to:

- "Proučavanje nastavnih sadržaja i podjela na: a) *egzemplarne* (uže, bitne, tipične, reprezentativne, osnovne, fundamentalne, uzorne) i b) *analogne* (šire, slične);
- Egzemplarni sadržaji se obrađuju na egzemplaran, uzoran, često heurističan način;
- U trećoj etapi učenici samostalno rade na analognim sadržajima"(Branković i Ilić, 2003: 256).

Prednosti egzemplarne nastave su brojni. Neke od njih su: "ona omogućava obradu opširnijih nastavnih cjelina, u kojima ima dosta sadržaja sa tipičnim sličnostima, uz povećanu aktivnost učenika i racionalnije korištenje vremena za rad; doprinosi osamostaljivanju učenika i navikava ih na samostalno sticanje znanja, korištenje udžbenika i drugih izvora i upućuje ih u metode i tehnike učenja; podstiču se stvaralačke sposobnosti nastavnika; utiče na učenika da u različitim sadržajima iste tematske cjeline uočavaju sličnosti i razlike i na taj način kod njih razvija moć zapažanja i uopćavanja"(Tomić i Osmić, 2006: 327).

Posebno se često može koristiti egzemplarna nastava kad se obrađuju tematske cjeline u kojima ima opširnih sadržaja koji su tipično slični.

Predmet istraživanja

Predmet našeg istraživanja je ispitivanje stavova nastavnika o primjeni egzemplarne nastave u osnovnim školama.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati, utvrditi i predstaviti kakvi su stavovi nastavnika o uvođenju sistema egzemplarne nastave u malim grupama u osnovnoj školi.

Iz predmeta i cilja proizlaze i zadaci istraživanja, a oni su:

1. Ispitati i utvrditi koliko često nastavnici koriste egzemplarnu nastavu u radu sa učenicima;
2. Ispitati stavove nastavnika o zahtjevima koje treba ispuniti za primjenu egzemplarne nastave;
3. Ustanoviti stavove nastavnika o doprinosu egzemplarne nastave razvoju i odgoju učenika;
4. Ispitati na kojim nastavnim predmetima nastavnici najčešće primjenjuju egzemplarnu nastavu;
5. Ustanoviti koji se sadržaji nastave Moje okoline mogu uspješno realizirati primjenom egzemplarne nastave i koja su ograničenja u njenoj primjeni.

Hipoteze

U radu smo pošli od pretpostavke da su stavovi nastavnika o primjeni egzemplarne nastave u malim grupama u nastavi Moje okoline pozitivni.

Iz glavne hipoteze proizlaze i razrađujuće hipoteze:

1. Pretpostavlja se da nastavnici često koriste egzemplarnu nastavu u malim grupama u radu sa učenicima;
2. Pretpostavlja se da nastavnici nisu u potpunosti zadovoljni ispunjenim uvjetima za primjenu egzemplarne nastave u malim grupama u radu sa učenicima;
3. Pretpostavlja se da je značaj rada na egzemplaran način u nastavi sa učenicima ogroman i doprinosi odgoju i razvoju učenika;
4. Pretpostavlja se da nastavnici primjenjuju egzemplarnu nastavu na različitim predmetima;
5. Pretpostavlja se da se putem egzemplarne nastave mogu realizirati brojni sadržaji Moje okoline, ali da se u njenoj primjeni javljaju brojna ograničenja.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Od metoda u našem radu ćemo koristiti metodu teorijske analize i servej istraživačku metodu, a od instrumenata anketni upitnik konstruiran za namjere ovog istraživanja.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavat će po 60 nastavnika razredne i predmetne nastave sa područja Tuzlanskog kantona, ukupno 120 ispitanika. Od toga 15% nastavnika radi do pet godina, 25% nastavnika od pet do deset godina, 25% nastavnika od deset do 20 godina, 20% nastavnika od dvadeset do 30 godina i 15% nastavnika duže od 30 godina .

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prvo pitanje glasilo je: "Koliko u svome dosadašnjem radu koristite egzemplarnu nastavu?" Odgovori su predstavljeni u tabeli 1.

Tabela 1. Učestalost korištenja egzemplarne nastave

Tvrdnje	Često		Ponekad		Nikad		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) nastavnici razredne nastave	30	25	30	25	0	0	60	50
b) nastavnici predmetne nastave	0	0	30	25	30	25	60	50
Ukupno	30	25	60	50	30	25	120	100

Uvidom u tabelu 1. vidimo da nastavnici razredne nastave češće obrađuju nastavne sadržaje na egzemplaran način, nego nastavnici predmetne nastave. Tako 25% nastavnika razredne nastave često primjenjuje egzemplarnu nastavu, a 25% nastavnika ponekad, dok se u predmetnoj nastavi 25% nastavnika izjasnilo da ponekad primjenjuje egzemplarnu nastavu, a 25% ispitanika je ne primjenjuje nikad. Izračunata vrijednost χ^2 iznosi 5.00 i ispod je očitane vrijednosti na 4 stupnju slobode (9.488) što pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u primjeni egzemplarne nastave s obzirom da li nastavnici rade u razrednoj ili u predmetnoj

nastavi. Koeficijent kontingencije ($C = 0.333333$) ukazuje da postoji umjerena povezanost među ispitivanim distribucijama.

Koje zahtjeve treba ispuniti za egzemplarnu nastavu?

Odgovori na ove tvrdnje predstavljani su u tabeli 2.

Tabela 2. Zahtjevi za egzemplarnu nastavu

Tvrdnje	Nimalo		Malo		Srednje		Pretežno		Često		Ukupno		Ar. sr.	SD	M i n	M a x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
a) zahtijeva dodatnu edukaciju	12	10	24	20	30	25	54	45	0	0	120	100	3.05	2.50	1	5
b) zahtijeva ozbiljniju pripremu nastavnika	0	0	12	10	30	25	36	30	42	35	120	100	3.90	2.38	1	5
c) zahtijeva edukaciju učenika za rad na ovaj način	0	0	42	35	18	15	42	35	18	15	120	100	3.30	2.40	1	5
d) zahtijeva veća materijalna ulaganja	0	0	12	10	30	25	66	55	12	10	120	100	3.65	2.77	1	5
e) zahtijeva podršku stručnih lica	24	20	24	20	12	10	36	30	24	20	120	100	3.10	2.09	1	5
f) zahtijeva podršku menadžmenta škole	6	5	12	10	18	15	48	40	36	30	120	100	3.40	2.38	1	5

Uvidom u tabelu 2. vidimo da su aritmetičke sredine na tvrdnjama koje se odnose na zahtjeve za egzemplarnu nastavu u rasponu od 3.05 do 3.90, što ukazuje da su se nastavnici sa 'pretežno' i 'često' izjasnili za neophodne preduvjete za egzemplarnu nastavu.

Izračunata vrijednost χ^2 iznosi 5.65 i ispod je očitane vrijednosti na 20 stupnju slobode (31.410), što pokazuje da ne postoji razlika u odgovorima nastavnika po pitanju preduvjeta za egzemplarnu nastavu. Svi preduvjeti o kojima se govori su važni da bi se egzemplarna nastava uvela u naše škole. Korelacija među ispitivanim distribucijama je umjerena ($C = 0.212103$).

Na osnovu analize koje zahtjeve treba ispuniti za primjenu egzemplarne nastave, nastavnici su mišljenja da je neophodna dodatna edukacije nastavnika i učenika, ozbiljnija priprema nastavnika, veća materijalna ulaganja, podrška stručnih lica i menadžmenta škole.

Koliko egzemplarna nastava doprinosi odgoju i razvoju učenika ispitali smo uz pomoć tvrdnji predstavljenih u tabeli 3.

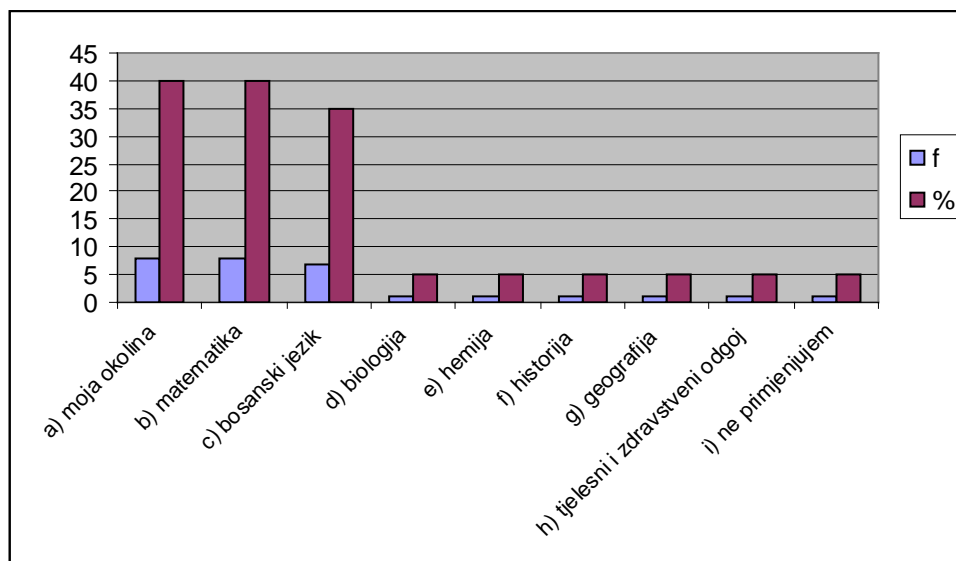
Tabela 3. Doprinos egzemplarne nastave odgoju i razvoju učenika

Tvrdnje	Nimalo		Malo		Srednje		Pretežno		Često		Ukupno		Ar. sr.	SD	M i n	M a x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
a) poboljšava odnos prema radu	0	0	0	0	42	35	54	45	24	20	120	100	3.85	2.70	1	5
b) podstiče trajnija znanja	12	10	0	0	24	20	42	35	42	35	120	100	3.85	2.42	1	5
c) doprinosi većoj motivaciji za rad	0	0	0	0	42	35	48	40	30	25	120	100	3.90	2.62	1	5
d) povećava i razvija interese za rad	0	0	0	0	30	25	60	50	30	25	120	100	4.00	2.73	1	5
e) podstiče razvoj socijalnih kompetencija	0	0	0	0	42	35	30	25	48	40	120	100	4.05	2.62	1	5
f) podstiče razvoj emocionalnih kompetencija	0	0	0	0	48	40	54	45	18	15	120	100	3.75	2.77	1	5

Uvidom u tabelu 3. vidimo da nastavnici smatraju da egzemplarna nastava poboljšava odnos prema radu (45% nastavnika – pretežno, 20% nastavnika – često, a 35% nastavnika – srednje). Većina ispitanika (70%) je mišljenja da pretežno i često podstiče trajnija znanja; 65% učenika je mišljenja da pretežno i često doprinosi većoj motivaciji za rad; 75% ispitanika se izjasnilo da pretežno i često povećava interes za rad; 65% ispitanika je izjavilo da pretežno i često podstiče razvoj socijalnih kompetencija, dok je 60% ispitanika mišljenja da pretežno i često podstiče razvoj emocionalnih kompetencija.

Aritmetičke sredine se kreću od 3.75 do 4.05 i govore u prilog visokom doprinosu egzemplarne nastave odgoju i razvoju učenika. Izračunata vrijednost χ^2 iznosi 10.37 i pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika kad je u pitanju doprinos egzemplarne nastave odgoju i razvoju učenika. Koeficijent kontigencije ($C = 0.282$) ukazuje na umjerenu povezanost među ispitivanim distribucijama.

Na grafikonu 1. predstavljeni su nastavni predmeti u kojima nastavnici najčešće primjenjuju strategiju egzemplarne nastave.



Grafikon 1. Na kojim predmetima se primjenjuje egzemplarna nastava

Uvidom u grafikon vidimo da nastavnici najčešće primjenjuju egzemplarnu nastavu na nastavi Moje okoline (40%), matematike (40%) i bosanskog jezika (35%), a rjeđe u nastavi na nastavnim predmetima predmetne nastave (biologije, hemije, historije, geografije, tjelesnog i zdravstvenog odgoja).

Sadržaji nastave Moje okoline koji se mogu realizovati na egzemplaran način

Tražili smo od ispitanika da nam navedu sadržaje Moje okoline koji se mogu realizirati putem egzemplarne nastave. Navest ćemo neke od prijedloga ispitanika: značaj biljaka za ishranu; utjecaj zagađenosti okoline na zdravlje; bolesti i ishrana; živi svijet; divlje životinje; biljke livade; biljne i životinjske vrste; historijski događaji; ograničeno; domaće životinje; zanimanja ljudi; moja porodica; godišnja doba Riječno korito; voćnjaci; različitost u vremenu vegetacije; reljef; rijeke; planine; ishrana (bjelančevine, ugljeni hidrati, masti, vitamini) itd.

Ograničenja u primjeni egzemplarne nastave su: nedovoljno materijala; nepripremljenost djece za takav rad; veća priprema za rad (čas), nastavni listići; ovu nastavu možemo koristiti tek kad se učenici osposobe za samostalan rad; više vremena i didaktičkog materijala; nastavni planovi i programi i udžbenici nisu nikako adekvatni; potrebno je educirati djecu za egzemplarnu (enciklopedijsku) nastavu; zrelost djeteta, koncentracija; materijali, učila, individualizacija; stilovi učenja; karakter i vrste inteligencije učenika; učenici u nižim razredima nisu osposobljeni za samostalan rad; ograničenost Nastavnim planom i programom i nedostatak materijalne podrške, odnosno ulaganja; vremenska i materijalna ograničenja; više didaktičkih uputa i više materijala (pomoć menadžmenta škole); treba više vremena za obradu i pripremu pojedinih nastavnih jedinica i tema; nemoguća je sprovedba sa ovim fondom sati i ovakvim Nastavnim planom i programom; može se primijeniti samo u nekim nastavnim

oblastima; nedostatak materijalnih i tehničkih sredstava; nastavni plan i program koji ograničava slobodu i kreativnost nastavnika; materijalno-tehnička podrška; vrijeme, materijalna sredstva i Nastavni plan i program.

Nastavnici su kazali o egzemplarnoj nastavi još i ovo:

- Ovaj vid nastave je izuzetno dobar za učenike. Zahtijeva veću uključenost u rad. Aktivnost je izraženija;
- Za neke predmete mali fond sati, a veliki obim gradiva koje treba obraditi;
- Uloženi trud se uglavnom ne vrednuje ili nema instrumenta kojim bi se vrednovao;
- Smatram da u razrednoj nastavi ipak nije pogodna ova nastava (ili bar ne u prvoj trijadi). Oni koji se bave vodećim mjestima u obrazovanju treba da razmisle šta dijete sa 6, 7, 8, 9 i 10 godine može, koliko može zadržati pažnju, koliko su sadržaji u osnovnim školama odgovarajući. Neka se prisjete kada su bili u školskim klupama šta su učili, a kretali su u školu sa 7 godina. Kao dokaz ovoj tvrdnji, danas je znanje dostupno preko Interneta, a nezrelost je enormna, kultura minimalna, znanje nikakvo itd. I, na kraju, pa ljudi, ne treba nastavnik da bude rob u nastavi. Prisjetimo se da su ga oni koji treba da olakšaju nastavni proces pretvorili u pisara. Žalosno je da su danas nastavnici u TK najopterećeniji u BiH (opisno ocjenjivanje, kartoni, portfolio, uduplano pisanje itd.). Šteta onog obrazovnog sistema što ga uništiše;
- Za organizovanje nastavnog procesa egzemplarnom nastavom potrebno je: dobro poznavanje sposobnosti, znanja i vještina učenika, priprema učenika za rad u grupi, adekvatno pripremljen uzorak na osnovu koga učenici rade. Ako se ovo ispoštuje, onda se egzemplarna nastava može izvoditi i formiranjem homogenih grupa i davanjem zadataka po nivoima složenosti, pa je moguće izbjeći dobar dio navedenih ograničenja, ali sama priprema materijala i izvođenje neće pružiti dobre rezultate;
- Uvijek će biti učenika (osoba) koje više vole ili lakše rade individualno i to treba uvažiti, ali je važno naučiti ih poštivanju pravila rada u grupi.

Zaključci

Nastavnici razredne nastave češće obrađuju nastavne sadržaje radom u malim grupama u egzemplarnoj nastavi od nastavnika predmetne nastave. Prema izjavama nastavnika, za primjenu egzemplarne nastave neophodno je ostvariti određene preduvjete kao što su: dodatna edukacija nastavnika, ozbiljnija priprema nastavnika i učenika, veća materijalna ulaganja, podrška stručnih lica i menadžmenta škole. Egzemplarna nastava poboljšava odnos prema radu, podstiče trajnija znanja, jače motivira učenike i jača njihov interes za rad, te podstiče razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija. Nastavnici najčešće koriste egzemplarnu nastavu u nastavnom predmetu Moja okolina, na nastavi matematike i bosanskog jezika, a rjeđe u ostalim nastavnim predmetima. Predložili su brojne sadržaje iz nastavnog predmeta Moja okolina koji se mogu realizovati putem egzemplarne nastave u malim grupama učenika. Ograničenja i teškoće odnose se na nedostatak materijalne i stručne podrške, potrebu dužeg pripremanja nastavnika i učenika, te potrebu izbora sadržaja koji se mogu uspješno realizovati na ovaj način. Na osnovu analize odgovora nastavnika na postavljena pitanja, možemo zaključiti da su stavovi nastavnika prema primjeni egzemplarne nastave u malim grupama u nastavnom predmetu Moja okolina pozitivni, čime je potvrđena polazna hipoteza.

Učenje u malim grupama u egzemplarnoj nastavi pokazalo se na osnovu naših rezultata kao vrlo uspješan oblik učenja u nastavi *Moje okoline*. Učenje u egzemplarnoj nastavi u malim grupama je jedan od načina osposobljavanja učenika za samostalan rad i učenje, što i jeste zadatak savremene škole, da ih pripremi za samostalno, permanentno obrazovanje, odnosno za samoobrazovanje.

Literatura:

Branković, D. i Ilić, M. (2003): *Osnove pedagogije*. Banja Luka.

Musić, H. i Muratović, A. (2010): *Komunikacija u nastavi*. Tuzla: Offset.

Stevanović, M. (2001): *Kreativnost u nastavi*. Tuzla

Tomić, R. i Osmić, I. (2006): *Didaktika*. Tuzla: Denfas.

Autor je dao *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: Zulfik Đogić

Dr.sc.**Ruža Tomić**, vanr. prof.
Tuzla, BiH
ruzatomic@outlook.com

Boško Tomić, dipl. pravnik
Tuzla, BiH
krsolomac@gmail.com

ULOGA ŠAHA U EDUKACIJI MLADIH ZA ŽIVOT U SAVREMENOM DOBU

Sažetak

U radu su predstavljene rezultati ispitivanja stavova nastavnika osnovne škole o šahu i njegovom značaju u edukaciji mladih za život u savremenom dobu. Rad se sastoji iz teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu rada razrađeni su pojmovi : šah, karakteristike šaha, značaj šaha u odgoju mladih, mogućnost uvođenja šaha u škole i uloga šaha u životu savremenog čovjeka (slobodno vrijeme, prevencija od sociopatoloških pojava, rekreacija). Uzorak ispitanika sačinjavali su nastavnici razredne i predmetne nastave sa područja Tuzlanskog kantona, ukupno 224 ispitanika. Rezultati istraživanja pokazuju da su stavovi nastavnika o šahu kao igri pozitivni. Nastavnici iznose značaj i ulogu šaha u edukaciji mladih za život u budućem vremenu, vide njegovu preventivnu ulogu od delinkvencije, ovisnosti, zlostavljanja i drugih), vide ga kao važan faktor jačanja kognitivnih, emocionalnih, socijalnih, radno-akcionih, moralnih i estetskih kompetencija savremenog čovjeka. Jedan broj je mišljenja da bi šah trebalo uvesti kao nastavni predmet u budućem zajedničkom kurikulumu na području Evropske unije bilo kao izborni ili glavni nastavni predmet.

Ključne riječi: šah, značaj, karakteristike, edukacija mladih, odgojne vrijednosti, odgojno - obrazovne kompetencije

ROLE OF CHESS IN EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE LIVING IN THE MODERN AGE

Abstract

This paper presents the results of testing the attitudes of primary school teachers about chess and its importance in educating young people for life in the modern age . The work consists of theoretical and empirical parts. In the theoretical part of the paper elaborated the terms and chess , chess features , the significance of chess in the education of young people , the possibility of introducing chess in schools and the role of chess in the life of modern man (leisure , prevention of socio-pathological phenomena , recreation) . The sample consisted of classroom teachers and subject teachers from the Tuzla Canton , a total of 224 respondents . The results show that the attitudes of teachers about chess as a game positive . Teachers amounts significance and role of chess in educating young people for life in the future tense , see the preventive role of delinquency , substance abuse , child abuse and other) , they see it as an important factor in strengthening the cognitive , emotional, social , labor action , moral, and aesthetic competence modern man . One of the opinion that chess should be introduced as a subject in the future common curriculum in the area of the European Union either as an elective or major subject.

Key words: chess, significance, characteristics, education of youth, educational values, educational - educational competence

Uvod

U drugoj polovini 20. stoljeća počele su brojne reforme koje su na krizu obrazovanja odgovorile promjenama školskih kurikuluma, a gdje se vodilo računa o ekonomskim, psihopedagoškim i socijalnim parametrima očekivanih poboljšanja.

U nekim se školskim sredinama promjene dešavaju u nastavnim planovima i programima i u stvaranju ugodne i podsticajne emocionalne atmosfere. U mnoge škole uvodi se šah u radu sa učenicima.

U igri šaha, slično kao u današnjem vremenu neophodno je znati rješavati probleme, donositi pozitivne i teške odluke, jačati odgovornost vrlo često i u prilikama manjka vremena. " Situacija šahovske igre na svojoj konkretnoj ali još više, simboličnoj razini pruža mnoštvo prilika za stjecanje iskustva za realne i / ili hipotetske problemske situacije. Šah se kao oruđe promatra iz perspektive njegove kulturne uloge: kao kombinacija umjetnosti, igre, povijesti i znanosti... Šah ostaje igrom, zabavom, izazovom, nadmetanjem , čovjeku je neodoljiv jer čovjek je homo ludens " (Kuljašević, 2008, str. 124).

Priroda šaha je takva da on predstavlja uvijek promjenljiv sklop problema gdje svaki potez svakog igrača otvara novi algoritam i penje se na meta nivo da bi pronašao najbolje rješenje.

Šah se kao dio obiteljske tradicije pokazao veoma uspješan u treniranju, volje, strpljivosti i istrajnosti, jačanja koncentracije, nošenja sa porazom i rješavanja problema.

Reforme školstva u Americi početkom sedamdesetih godina 20. stoljeća imale su znanstvena istraživanja čiji cilj je bio pokazati korelaciju između igre šaha i voljnih osobina, koncentracije, logičkog i matematičkog razmišljanja, verbalnih sposobnosti kao i sposobnosti rješavanja problema.

Brojna istraživanja provedena u svijetu kao što su : Frankova studija u Zairu (1973- 74), Christiaenova studija u Belgiji (1974 - 76), Fergusonova studija (1979- 82) ukazuju na pozitivne kvalitete i ulogu šaha u odgoju djece i mladih.

Prema izvještaju FIDE, 1984, str. 74) postoji transfer šahovskog razmišljanja na druga područja.

Od 1998 / 89. godine šah je sastavni dio kurikulumu svih venecuelanskih škola, ali je i dio kurikulumu u hiljadama škola širom svijeta (Linder, 1990, str. 164) citirano na ; chess. photobooks.com / genesis/ web- pages / html/ smart. html.

Sve provedene studije su došle do zaključaka da je igranje šaha neophodna kombinacija mnogih osobina.

Dobrobit igranja šaha je u sljedećem : " šah prilagođava sve modalitete unutar svih snaga (npr. snaga volje, istrajnosti, odlučnosti i dr.), pruža prilike za vježbanje brojnih problema, daje trenutni feedback, stvara obrasce/ sustave razmišljanja, koji u dosljednoj primjeni dovode do uspjeha. Natjecanje podupire interes, " promiče mentalnu budućnost, izaziva sve učenike i izvlači ono najbolje od njih " (Stephan, 1998) preuzeto sa : chess. photobooks.com / genesis/ web- pages / html / smart. html.

Šah se kao dio službenog školskog kurikulumu podučava u osnovnim, srednjim školama i na fakultetima u različitim dijelovima svijeta. Šah doprinosi jačanju socijalnih vještina i samopoštovanju kod djece i mladih.

Odgojna uloga šaha je ogromna. " Šah igra veliku ulogu u razvoju stvaralačkog mišljenja djece i mladih " (Tomić, R i Tomić B. , 2011, str. 248).

Šahisti vladaju sobom izuzetno, imaju jako disciplinovanu volju i jaku sintetičku snagu mišljenja. " Kod šahista upoređivanim sa sličnim ispitanicima otkrivena su visoko razvijena dinamička svojstva izuzetnog specifičnog pamćenja" (Krogijus, 1973, str. 6).

Šahiste na igru motivira želja da se istaknu, sklonost uspjesima i slično. Učešće u šahovskoj igri doprinosi razvoju kognitivnih kompetencija, a posebno sposobnost kombinovane stvaralačke fantazije. " Tu se razvija osjećaj ispravno shvaćene slobode, one slobode koja izvire iz spoznaje nužnosti. Malo gdje se ona u odgojnom pogledu može tako jasno ilustrovati kao u kretanju po šahovskoj ploči, u kojoj okviru njezinih zakona, kao i u prirodi, samo pomažu let fantazije" (Gaćina, 1975, str. 9).

Šah doprinosi i razvoju emocionalnih i socijalnih kompetencija šahista, kao i radno - akcionih kompetencija. Sve ove kompetencije prožimaju moralne i estetske kompetencije.

Šah je važan i bitan faktor u odgoju mladih u slobodnom vremenu. U školi se primjenjuje kao slobodna aktivnost. Tako Stevanović i Ajanović (2004) šah ubrajaju u sportske sekcije. Navodeći vannastavne aktivnosti u oblasti sporta oni navode i šah:

"Lakoatletska sekcija, stolni tenis, rukomet, odbojka, nogomet, košarka, plivanje, skijanje, alpinizam (planinarenje) ,biciklizam, šah, vježbe na spravama, mačevanje, karate, hokej na travi i dr. " (Ajanović i Stevanović, 2004, str. 130).

Autori dalje navode da učenici u ovim sekcijama jačaju " svoje psihičke i fizičke sposobnosti, provode radostan život i razmjenjuju smisao za svestrano doživljavanje uspona i padova i kolektivan način djelovanja" (Ibidem, str. 130).

Šah igraju sve dobne skupine odgajnika. On je vrlo jako sredstvo samodiscipliniranja i upoznavanja vlastite ličnosti igrača. " Šah je jako preventivno sredstvo u borbi protiv ovisnosti, poremećaja u ponašanju, zlostavljanja i delinkventnog ponašanja, vrsta psihoterapije za ljude oboljele od teških i neizlječivih bolesti i kriminaliteta odraslih. Sve ovo su razlozi koji upućuju na zaključak da šah treba naći svoje mjesto u našem odgojno-obrazovnom sistemu u okviru različitih vidova odgojno - obrazovnog rada, ali i u slobodnom vremenu u okviru udruženja i klubova.

Metodologija istraživanja

Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet našeg istraživanja je ispitivanje stavova nastavnika osnovne škole o šahu i njegovoj ulozi u edukaciji djece i mladih za život u 21. stoljeću.

Cilj istraživanja je ispitati i utvrditi da li su stavovi ispitanika prema šahu pozitivni ili negativni i ima li smisla razmišljati o njegovom uvođenju u škole bilo kao redovnog ili izbornog nastavnog predmeta.

Iz predmeta i cilja istraživanja proistekli su i sljedeći zadaci:

1. Ispitati i utvrditi koliko ispitanika cijeni šah, igraju šah i poznaju pravila ove igre,
2. Ispitati i utvrditi mišljenje ispitanika o doprinosu šaha odgoju i razvoju učenika,
3. Ustanoviti stavove ispitanika o ulozi šaha u organizovanju slobodnog vremena i prevenciji sociopatoloških manifestacija,
4. Ispitati stavove ispitanika o uvođenju šaha u škole
5. Ustanoviti stavove ispitanika o ulozi šaha u pripremi mladih za život.
6. Ispitati stavove ispitanika o negativnoj ulozi šaha,
7. Ustanoviti stavove ispitanika o unapređenju šaha.

Hipoteze

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da su stavovi ispitanika o šahu kao igri pozitivni.

Iz glavne hipoteze proizilaze sljedeće pohipoteze:

1. Pretpostavlja se da većina ispitanika cijeni šah, jedan broj ih i igra i poznaje pravila ove igre
2. Pretpostavlja se da je uloga šaha u razvoju i odgoju učenika ogromna
3. Pretpostavlja se da šah igra značajnu ulogu u pravilnom organizovanju slobodnog vremena i prevenciji od sociopatoloških manifestacija,
4. Pretpostavlja se da su stavovi ispitanika o uvođenju šaha u škole pozitivni
5. Pretpostavlja se da šah igra značajnu ulogu u pripremi mladih za život,
6. Pretpostavlja se da šah nema negativnu ulogu u odgoju.
7. Pretpostavlja se da će ispitanici iznijeti niz prijedloga za unapređenje šaha.

Metode, tehnike i instrumenti

U radu je korištena metoda teorijske analize i servej istraživačka metoda a od instrumenata anketni upitnik konstruisan za namjere ovog istraživanja.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavala su 224 ispitanika, nastavnika razredne i predmetne nastave sa područja Tuzlanskog kantona.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prvi zadatak našeg istraživanja odnosio se na ispitivanje da li naši ispitanici cijene šah i koliko, igraju li šah i poznaju li pravila ove igre.

Rezultati su predstavljeni u tabeli 1. u nastavku:

Tabela 1. Koliko ispitanici cijene, koliko ih poznaje pravila ove igre i igra šah

Ispitanici M / Ž	Cijene li šah izuzetno				Igraju li šah		Poznaje pravila igre		
	5	4	3	2	1	DA	NE	DA	NE
M	73-32,59	39- 17,41	13 - 5,80			68- 30,35	57-25,44	85-37,94	40-17,86
Ž	47-20,98	38- 16,96	14- 6,25			32- 14,28	67-29,91	63-28,12	36-16,07

Uvidom u rezultate predstavljene u tabeli 1. možemo uočiti da većina ispitanika cijeni šah gdje se 32, 59 % nastavnika izjasnilo da se uvijek slažu s ovom tvrdnjom i 20, 98 % nastavnica da se slažu izjasnilo se 17, 41 % ispitanika i 16, 96 % ispitanica. Svega 5, 80 % muških i 6, 25 % ženskih izjasnilo se da upće ne cijene šah kao igru.

Izračunata vrijednost χ^2 iznosi 13,67 i znatno je iznad vrijednosti hi kvadrata očitane na 2 stupnju slobode (5,991) što pokazuje da su odgovori ispitanika statistički značajni a ne slučajni. Koeficijent kontigencije $c = (0,2523)$ ukazuje na umjerenu povezanost među ispitivanim distribucijama.

Šah igra 30, 35 % nastavnika i 14, 28 % nastavnica što pokazuje da šah češće igraju osobe muškog spola. Pravila igre šaha bolje poznaju muškarci gdje se 37, 94 % nastavnika izjasnilo da je poznaje i 28, 12 % nastavnica.

Iz odgovora je vidljivo da većina ispitanika cijeni šah, šah igra oko 45 % ispitanika, dok pravila igre poznaju 80 % ispitanika. Vrijednost hi kvadrata iznosi 9,99 i ukazuje da je hi kvadrat statistički značajan, dok koeficijent kontigencije $c = (0,19415)$ ukazuje na neznatnu povezanost među ispitivanim distribucijama.

Drugi zadatak odnosio se na ispitivanje stavova ispitanika o doprinosu šaha razvoju i odgoju učenika. Odgovori ispitanika predstavljeni su u tabeli 2. u nastavku.

Tabela 2. Doprinos šaha razvoju i odgoju učenika

varijable	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	I slažem se i ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem	min	max	Ar. sr.
Šah ima izuzetan značaj za kognitivni razvoj	2- 0,89	3- 1,34	27-12,05	92-41,07	100-44,64	1	5	4,27
Doprinosi bogaćenju emocionalne sfere ličnosti	2- 0,89	6- 2,68	10-4,46	82- 36,60	124-55,36	1	5	4,43
Doprinosi bogaćenju socijalne strane ličnosti	0	0	7-3,12	101-45,09	116-51,78	1	5	4,48

Šah bogati radne kompetencije	2-0,89	5-2,23	3-1,34	133-59,37	81-36,16	1	5	4,27
Šah doprinosi moralnom formiranju	0	0	3- 1,34	87- 38,84	134-59,82	1	5	4,58
Jača estetske kompetencije	7- 3,12	7- 3,12	83- 37,05	103-45,98	24- 10,71	1	5	3,58

Uvidom u tabelu 2. možemo uočiti da su aritmetičke sredine na varijablama koje govore koje kompetencije razvija i bogati šah kod djece i mladih jako visoke i kreću se u rasponu od 3,58 šah jača estetske kompetencije do 4,58: šah doprinosi moralnom formiranju ličnosti odgajnika. Većina ispitanika se potpuno slažu ili slažu da šah doprinosi bogaćenju socijalne i emocionalne strane ličnosti odgajnika, jača kognitivne i radne kompetencije odgajnikove ličnosti. Rezultati ukazuju na pozitivne stavove ispitanika o doprinosu šaha odgoju i razvoju učenika.

3. Zanimalo nas je koliko šah doprinosi pravilnom provođenju slobodnog vremena i prevenciji od sociopatoloških manifestacija.

Odgovori su predstavljeni u tabeli 3. u nastavku.

Tabela 3. Uloga šaha u organizovanju slobodnog vremena i prevenciji ovisnosti.

varijable	1	2	3	4	5	min	max	Ar. sr.
11. Šah je korisna aktivnost slobodnog vremena	15- 6,69	15- 6,69	38-16,96	127-56,69	29-12,95	1	5	3,59
12. Šah je važan u sociopatološkoj prevenciji manifestacija	4- 1,78	44-19,64	104-46,43	72-32,14	0-0	1	5	3,09

Uvidom u tabelu 3. možemo uočiti da su aritmetičke sredine na varijablama koje ispituju doprinos šaha organizaciji slobodnog vremena iznad prosjeka ($\bar{x} = 3,59$) dok je na varijabli nešto niža aritmetička sredina i iznosi $\bar{x} = 3,09$. Iz odgovora je vidljivo da se slažu ili u potpunosti slažu oko 79 % ispitanika da je šah aktivnost slobodnog vremena a da služi u prevenciji od sociopatoloških manifestacija mišljenja je 32, 14 % ispitanika dok su kod ostalih 46,43 % ispitanika podijeljena mišljenja, a blizu 21 % ispitanika se uopće ne slaže sa ovom tvrdnjom.

Željeli smo saznati stavove ispitanika o uvođenju šaha u škole. Odgovori su predstavljeni u tabeli 4. u nastavku.

Tabela 4. Stavovi ispitanika o uvođenju šaha u škole.

varijable	1	2	3	4	5	min	max	Ar. sre.
12. Šah bi trebalo uvesti u škole kao izborni predmet	1- 0,44	1- 0,89	60- 26,78	141- 62,94	20- 8,93	1	5	3,79
14. Šah bi trebalo uvesti u škole kao redovan nastavni predmet	15,-6,99	29-12,95	130- 58,03	17- 7,59	13- 5,80	1	5	2,66

Kad je u pitanju uvođenje šaha u školu kao izbornog predmeta aritmetička sredina na ovoj varijabli iznosi 3,79 što ukazuje da veliki broj ispitanika smatra da šah treba uvesti u školu kao izborni predmet (71, 87) se izjasnilo, dok je kod 58,03 % ispitanika mišljenje podijeljeno da li ga uvesti u školu kao redovan nastavni predmet. Svega 13,39 % ispitanika se izjasnilo da šah treba uvesti u škole kao redovni nastavni predmet.

U tabeli 5. predstavljeni su stavovi ispitanika o doprinosu šaha u pripremi mladih za život.

varijable	1	2	3	4	5	min	max	Ar. sre.
15. Djeca koja igraju šah su druželjubivija	7- 3,12	8-3,57	52- 23,21	131- 58,48	26-11,60	1	5	3,72
16. Postižu bolji uspjeh u učenju	5- 2,23	10-4,46	15-6,69	125- 55,80	69-30,80	1	5	4,08
17. Igru šaha treba početi u predškolskoj dobi	2- 0,89	3-1,34	33- 14,73	142- 63,39	44-19,64	1	5	3,99
18. Svaki učenik treba ovladati pravilima igre šaha	9- 4,02	15- 6,69	27- 12,05	153- 68,30	20-8,39	1	5	3,71
19. Život u savremenom vremenu je " šahovsko takmičenje "	10- 4,46	14-6,25	23-10,27	137- 65,62	30-13,39	1	5	3,77
20. Šah doprinosi rješavanju životnih	7-3,12	12- 5,36	21- 9,37	123- 54,91	61-27,23	1	5	3,90

problema								
23. Šah doprinosi razvoju kritičkog i stvaralačkog mišljenja	13-5,80	9-4,01	10- 4,46	153-68,30	39-17,41	1	5	3,87

Aritmetička sredina na varijablama koje se odnose na doprinos šaha u pripremanju mladih za život su veoma visoke i kreću se u rasponu 3,71 (svaki učenik treba ovladati pravilima igre šaha varijable 18) do 4,08 (varijabla 16- da učenici koji igraju šah postižu bolji uspjeh u učenju). Visoke aritmetičke sredine nam ukazuju na doprinos šaha pripremanju djece i mladih za život.

Mišljenja ispitanika o negativnoj ulozi šaha predstavljena su u tabeli 6.

Tabela 6. Stavovi ispitanika o negativnoj ulozi šaha

varijable	1	2	3	4	5	min	max	Ar.sr
21. šah je gubljenje vremena	121-54,01	83-37,05	20- 8,93	0	0	1	5	1,55
22. šah je bezvrijedna igra	147-65,62	62-27,68	5-2,23	5-2,23	5-2,23	1	5	1,47

Neznatan broj ispitanika je stava da je šah bezvrijedna igra (4,46 % ispitanika) kod 2,23 % mišljenja su podijeljena, dok ih se 93,30 % ispitanika ne slaže uopće s tvrdnjom da je šah bezvrijedna igra, što pokazuje i niska aritmetička sredina ($\bar{x} = 1,47$). Niti jedan ispitanik ne smatra šah gubljenje vremena, gdje se 91,07 % ispitanika izjasnilo da se ne slažu sa ovom tvrdnjom, dok se svega 8,93 % izjasnilo da se i slažu i ne slažu, odnosno mišljenja o unapređenju su im podijeljena.

O unapređenju igre šaha ispitanici su se izjasnili na sljedeći način (tabela 7).

Tabela 7. Kako unaprijediti igru šaha ?

varijable	1	2	3	4	5	min	max	Ar. sred.
25. Jačati sposobnosti upravljanja promjenama	5-2,23	3-1,34	30-13,39	149-66,52	37-16,52	1	5	3,94
26. Jačati odgovornost djelovanja	0	3-1,34	19-8,48	127-56,69	75-33,48	1	5	4,22
27. Jačati djelovanje sa samopoštovanjem	0	0	6-2,68	129-57,59	89-39,73	1	5	4,37
28. Jačati djelovanje sa	0	0	24-10,71	71-31,69	129-57,59	1	5	4,47

odgovornošću prema drugima								
29. Jačati komunikacijske sposobnosti	0	0	8-3,57	69-30,80	147-65,62	1	5	4,62

Mišljenja ispitanika o unapređenju igre šaha su uglavnom pozitivna i dobijene aritmetičke sredine na varijablama koje se odnose na doprinos unapređenja su vrlo visoke i kreću se u rasponu od 3,94 (varijabla 25- jačati sposobnosti upravljanja promjenama) do 4,62 (varijabla 29 - jačati komunikacijske sposobnosti).

Ispitanici su mišljenja da je jako bitno jačati djelovanje sa odgovornošću prema drugima ($\bar{x} = 4,47$) , jačati djelovanje sa samopoštovanjem ($\bar{x} = 4,37$) i jačati odgovornost djelovanju ($\bar{x} = 4,22$).

Zaključci :

Na osnovu rezultata istraživanja došli smo do sljedećih zaključaka:

Većina ispitanika se slaže da je šah aktivnost slobodnog vremena, dok ih 32, 14 smatra da je šah važan faktor u prevenciji sociopatoloških pojava. Šah češće igraju osobe muškog spola i više ih poznaje pravila igre šaha. Izračunata vrijednosti hi kvadrata ukazuju da su odgovori ispitanika statistički značajni.

Većina ispitanika je stava da šah ima ogroman doprinos u odgoju u razvoju učenika i da doprinosi moralnom formiranju, bogaćenju socijalne i emocionalne strane odgajaničke ličnosti, doprinosi kognitivnom razvoju, bogati radne i jača estetske kompetencije odgajaničke. Ovim je potvrđena naša druga pothipoteza da je uloga šaha u odgoju i razvoju učenika ogromna.

Naša treća pretpostavka da šah igra veliku ulogu u organizaciji slobodnog vremena je takođe potvrđena dok su mišljenja ispitanika podijeljena da je važan faktor u prevenciji sociopatoloških manifestacija.

Sljedeća pretpostavka kojom smo pretpostavili da su stavovi ispitanika o uvođenju šaha u škole pozitivni je potvrđena, kad je u pitanju igra šaha kao izborni predmet dok su mišljenja podijeljena o uvođenju šaha u škole kao redovnog predmeta.

Potvrđena je i naša pretpostavka da šah igra veliku ulogu u pripremi mladih za život na što ukazuju visoke aritmetičke sredine na varijablama koje se odnose na ovo pitanje.

I naša pretpostavka da šah nema negativnu ulogu u odgoju je u potpunosti potvrđena što potvrđuju niske aritmetičke sredine na ispitivanim varijablama.

Prijedlozi ispitanika kad je u pitanju unapređenje igre šaha odnose se na : jačanje sposobnosti upravljanja promjenama, djelovanje sa odgovornošću prema drugima, jačati odgovornost djelovanja i jačati komunikacijske sposobnosti.

Ovim je potvrđena i naša glavna polazna hipoteza od koje smo pošli u našem istraživanju, a koja je glasila da su stavovi ispitanika o šahu pozitivni.

Sve ovo ukazuje na zaključak da šah treba uvesti u naše škole bilo kao izborni nastavni predmet ili vannastavnu aktivnost i da je njegov doprinos u odgoju mladih ogroman, posebno kad je u pitanju pripremanje i osposobljavanje za život u društvu naglih promjena, društvu budućnosti.

Literatura:

- Ajanović, Dž. i Stevanović, M. (2004). Metodika vannastavnih aktivnosti učenika. Zenica: Pedagoška akademija
- Gaćina, M. (1975). Šahovsko obrazovanje. Sarajevo : JP Svjetlost. OOUR Zavod za udžbenike.
- Kragijus, N.V. (1973). O psihologiji šahovskog stvaralaštva. Niš.
- Kuljašević, K. (2008). Šah kao strategija izgradnje ključnih obrazovnih kompetencija za cjeloživotno učenje i održiv razvoj. U: Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Svezak 3. Sveučilište u Rijeci. Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Tomić, R. i Tomić, B. (2011). Odgojna uloga šaha u slobodnom vremenu. U: Unapređenje kvalitete života djece i mladih. Tematski zbornik Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih. Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- chess.ph=tobooks.com/genesis/web-pages/html/smart.html.

Koautori su dali *Izjavu o autorstvu i originalnosti rada*

Lektor: dr. Ruža Tomić

Dr.sc. **Hazim Selimović**, doc.
Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku
Travnik, BiH
hazim.selimovic@gmail.com

Mr. **Zehrina Selimović**
Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku
Travnik, BiH
zehrina.selimovic@gmail.com

STAVOVI UČENIKA O UČENJU PUTEM RJEŠAVANJA PROBLEMA U NASTAVI

Sažetak

U radu su predstavljene rezultati istraživanja stavova učenika osnovne škole o učenju putem rješavanja problema u nastavi matematike. Uzorak ispitanika sačinjavali su učenici VI razreda osnovne škole, ukupno 120 ispitanika. Od metoda, u radu je korištena metoda teorijske analize i serije istraživačka metoda. Anketni upitnik o ispitivanju stavova učenika prema učenju putem rješavanja problema smo konstruirali sami za potrebe ovog istraživanja. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici imaju pozitivan stav prema učenju putem rješavanja problema u nastavi, da ovaj sistem nastave smatraju neophodnim u svakodnevnom radu zbog njegovih prednosti, posebno vide njegovu ulogu u pripremanju djece i mladih za rješavanje životnih problema. Ovaj način učenja je lakši i jednostavniji, učenike motiviše, opušta i relaksira, podstiče razvoj emocionalnih kompetencija, doprinosi poboljšanju komunikacije, ekonomičniji je, znanja su kvalitetnija i trajnija.

Ključne riječi: stavovi, učenici, učenje putem rješavanja problema, nastava matematike, osnovna škola

STUDENTS' OPINION ON PROBLEM-SOLVING TEACHING PROCESS

Abstract

In this paper we presented the results of researching the opinion of elementary school students on problem-solving teaching process in the subject of Mathematics. The research sample contained 120 six-grade students of elementary school. The methods used include theoretical analysis method and survey research method. The questionnaire for our research has been constructed by ourselves for the needs of our research. The results of our research indicate that students' opinion on problem-solving teaching process is positive, they consider this teaching system necessary in their daily work due to its advantages, they see its role especially in preparing the students for solving the problems in their lives. This way of learning is easier and simpler, it motivates and relaxes the students, improves communication skills, it is cheaper and the knowledge acquired this way lasts longer.

Key words: opinion, students, problem-solving teaching process, mathematics, elementary school

Uvod

Za problemsku nastavu upotrebljavaju se brojni drugi nazivi i sinonimi kao: učenje putem rješavanja problema u nastavi, nastava problemom, problematizirana nastava, nastava putem problema, problem – metoda, problemsko učenje itd.

Autori različito definiraju problemsku nastavu, ali se u suštini svi slažu. „Rješavanje problema je stvaralačka aktivnost gdje se u susretu sa posebnim zahtjevima traži pronalaženje novih rješenja“ (Tomić i Osmić, 2006: 329).

Problem se javlja kad učenik naiđe na prepreku u zadovoljavanju svojih želja ili povezivanju svojih ciljeva, nailazi na teškoću, a ne može postići cilj na osnovu do tada važećih načina, već pronalazi način, put, za njeno prevazilaženje. Problemska nastava je tip nastave u kojoj učenici samostalnim istraživanjem i rješavanjem problema razvijaju stvaralačko mišljenje

„Problem označava zadatak, pitanje koje traži odgovor, teškoću“ (Bežen, Jelavić i drugi, 1998: 149). Rješavanje problema koga je postavio nastavnik je trenutni ili bliži cilj, dok je trajni cilj rješavanja problema podsticanje razvoja stvaralačkog mišljenja učenika.

Karakteristike problema su sljedeće:

- „nešto nepoznato, neka praznina koju treba otkriti i popuniti na osnovu podataka i odnosa koji nisu izričito dati;
- različit broj mogućnosti za rješavanje (jedna ili više);
- velika kompleksnost (za rješenje je potreban veliki broj složenih logičkih operacija;
- mogućnost za rješenje ne pomoću nekog ustaljenog obrasca (algoritma), nego putem stvaralačkog pristupa i iskustva;
- rješavanjem problema produbljuje se znanje, usvajaju nove strukture saznavanja i razvijaju mentalne sposobnosti“ (Vilotijević, 2001: 217).

Značaj problemske nastave je ogroman i izvire iz njene suštine. Ona bi trebalo da doprinese otklanjanju slabosti tradicionalne nastave i da poveća efikasnost obrazovnog rada, te da unese racionalne promjene u organizaciju nastavnog rada.

Prednosti problemske nastave su brojne. Neke od tih prednosti su:

- povećava efikasnost odgojno-obrazovnog rada;
- ubrzan razvoj mentalnih sposobnosti i psihičkih funkcija;
- osigurano je aktivno učenje;
- razvijanje sposobnosti apstraktnog mišljenja kao najviše intelektualne funkcije;
- razvijanje samostalnosti i psihičke sposobnosti učenika;
- intenzifikacija nastave;
- upoznavanje različitih tehnika i metoda efikasnog učenja;
- učenik je aktivno uključen u proces učenja;
- pojačana motivacija;
- uspješno razvijanje misaonih operacija: analize, sinteze, apstrakcije, generalizacije, indukcije, dedukcije i dr.;
- omogućava stvaralaštvo učenika;
- učenici su u razredu stvaralački usmjereni;
- poboljšanje trajnosti znanja;
- njegovanje ustrajnosti i upornosti;
- osposobljavanje učenika za samostalan rad;
- njegovanje inventivnosti, originalnosti i osjetljivosti za probleme;
- njegovanje kritičnosti, fleksibilnosti i kreativnosti;
- intenzifikacija misaone aktivnosti;
- razvijanje sposobnosti uviđanja bitnih veza i odnosa;

- korištenje različitih izvora za stjecanje znanja;
- povećana primjenjivost stečenih znanja i iznos transfera;
- jačanje samopouzdanja u vlastite snage. (Stevanović, 1998)

Ovaj oblik nastave stavlja učenika u poziciju aktivnog sudionika, gdje on sam rješava problem, a nastavnik ga samo usmjerava, podstiče ohrabruje i sl. Problemska nastava omogućuje „umjesto vođenja nastavnika – samovođenje, umjesto instrukcije – samoinstrukciju, umjesto poučavanja – samopoučavanje. Funkcija učenika u problemskoj nastavi prvenstveno je stavljena u subjekatsku, istraživačku i aktivnu poziciju. On je istraživač i kreator. Učenik uz pomoć nastavnika rješavanjem problema uči, stiče znanja, razvija sposobnosti, vještine i navike tako što koristi i angažuje svoja ranija iskustva u rješavanju novonastalih situacija u vlastitom saznajnom prostoru.

U ovakvom procesu nastave učenik je subjekat, u prvom je planu kad je u pitanju rješavanje problemske situacije, odnosno problema, dok je pomoć nastavnika u drugom planu. Učenje outem pješavanja problema podrazumijeva odsustvo direktivnosti nastave, vjeru učenika u sopstvene snage, sposobnosti i mogućnosti. Dolazi do izražaja učenikova osjetljivost na probleme, njegova sposobnost uočavanja, mišljenja i rješavanja problema na svojstven način bez straha od grešaka, neuspjeha i sl.

Komunikacija u nastavi

Problemska nastava može se primjenjivati u svim nastavnim oblastima sa učenicima svih uzrasta. Posebno se pokazala efikasnom u nastavi matematike, fizike, hemije, biologije, ali i u drugim nastavnim predmetima.

Mogućnost primjene problemske nastave zavisi i od: dobi učenika, od stepena individualnog psihičkog razvoja, od motivacije i emocionalnog stanja učenika, od količine informacija kojima učenik raspolaže, od osjetljivosti za uviđanje problema, od načina stjecanja znanja i od afiniteta nastavnika za ovaj način rada.

Faze rada u problemskoj nastavi

Veliki broj autora izučavao je misaone tokove rješavanja problema. Prema tvorcima geštalt teorije, uočljive su četiri faze tokom rješavanja problema. To su: a) preparacija (upoznavanje elemenata problema), b) inkubacija (prividni mir uz aktivnost mišljenja), c) iluminacija (iznenadno rješenje) i d) faza verifikacije (provjeravanje).

Vilotijević (2001) objašnjava tok u rješavanju problema kao misaoni proces koji čine četiri etape koje se ne mogu potpuno poistovijetiti sa etapama iz geštalt teorije, iako sa njima imaju dodirnih tačaka. To su:

- Upoznavanje problema, nastojanje da se pronikne u međusobne veze i odnose elemenata problema;
- Sužavanje - reformulacija problema, gdje pojedinac uviđa nedostatak i prazninu u problemu, analizira poznato i nepoznato, sužava i konkretizira problem, lokalizira teškoću i traži način da ga riješi;

- Postavlja se hipoteza za rješavanje problema;
- Provjeravanje hipoteze, rješenja čiju ispravnost mora provjeriti.

Branković i Ilić (2003) govore o modelu interaktivne problemske nastave. Orijentacione etape ovog modela problemske nastave su:

- „Zajednički uvod u rješavanje problema;
- Formiranje grupa ili parova učenika za rješavanje problema i određivanje zadataka (problema);
- Interaktivno (grupno ili tandemska) rješavanje problema;
- Prezentovanje rezultata u interaktivnog rješavanja problema;
- Analiza i ocjena rada na rješavanju problema;
- Uopštavanje rezultata i sinteza znanja;
- Eventualno zadavanje domaće zadaće“ (Branković i Ilić, 2003: 260).

Ispitivanjem efikasnosti primjene problemske nastave u nastavi matematike u našem okruženju bavio se dr Vladimir Kadum, gdje je došao da zaključka da učenje putem rješavanja problema u nastavi matematike ima ogroman obrazovni, odgojni i funkcionalni značaj u osposobljavanju djece i mladih za samoučenje i permanentno obrazovanje u društvu budućnosti.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je ispitivanje stavova učenika o učenju putem rješavanja problema u nastavi matematike.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati i predstaviti da li su stavovi učenika prema učenju putem rješavanja problema u nastavi matematike pozitivni ili negativni.

Iz navedenog cilja proizlaze i zadaci istraživanja:

1. Ispitati i utvrditi kakvi su stavovi učenika o učenju rješavanjem problema
2. Ispitati i utvrditi stavove učenika prema učenju putem rješavanja problema u nastavi matematike,
3. Ispitati da li učenici vole nastavni predmet matematika
4. Ispitati razloge zbog kojih učenici vole matematiku;
5. Ispitati i utvrditi postoji li povezanost školskog uspjeha ispitanika sa njihovim stavovima o učenju putem rješavanja problema;

Hipoteze

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da su stavovi učenika o učenju putem rješavanja problema u nastavi pozitivni.

Iz glavne hipoteze proizlaze pothipoteze istraživanja:

1. Pretpostavlja se da su stavovi učenika prema učenju putem rješavanja problema pozitivni;
2. Pretpostavlja se da su stavovi učenika prema učenju putem rješavanja problema u nastavnom predmetu Matematika pozitivni;
3. Pretpostavlja se da učenici vole nastavni predmet matematika;
4. Pretpostavlja se da postoje različiti razlozi zbog kojih učenici vole matematiku kao nastavni predmet;
5. Pretpostavlja se da postoji povezanost između uspjeha učenika i stavova o učenju putem rješavanja problema;

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Od metoda u našem radu smo koristili metodu teorijske analize i servej istraživačku metodu, a od instrumenata anketni upitnik koji smo sami konstruirali za potrebe ovog istraživanja.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 120 učenika osnovnih škola sa područja Srednjobosanskog kantona.

Analiza i interpretacija rezultata

Prva pomoćna hipoteza se odnosila na pozitivan stav učenika prema učenju putem rješavanja problema. Rezultati su dati u Tabeli 1. Izračunata aritmetička sredina (M) svih indikatora koji se odnose na učenje putem rješavanja problema od 3,84 pokazuje da je *ovakav način učenja*, po stavovima učenika iznad prosječan, odnosno da učenici imaju pozitivan stav po pitanju učenja putem rješavanja problema. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 0,50 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine manje, što potvrđuje i dobru homogenost dobijenih rezultata.

Tabela 1 Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja učenja putem rješavanja problema

Tvrđenje	N	M	SD	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Volim učiti rješavanjem problema	120	3.75	1.02	1.7	6.7	37.5	23.3	30.8
Učenje je interesantnije	120	3.88	1.22	7.5	3.3	25.8	20.8	42.5
Učeći na ovaj način duže pamtim naučeno	120	3.62	1.00	2.5	10.8	29.2	37.5	20.0
Učeći putem rješavanja problema opušteniji sam i sretniji	120	3.83	1.02	1.7	9.2	25.0	33.3	30.8
Slobodniji sam u komunikaciji sa nastavnikom	120	3.88	0.97	2.5	2.5	30.8	32.5	31.7
Ravnopravno saradujem s nastavnikom	120	3.98	1.00	1.7	8.3	15.8	38.3	35.8
Jača mi je volja za rad	120	3.91	1.16	2.5	11.7	21.7	20.8	43.3
Postižem bolji uspjeh učeći na ovaj način	120	3.90	0.96	1.7	7.5	19.2	42.5	29.2

Rjeđe doživljavam neuspjehe	120	3.80	0.99	1.7	6.7	30.8	31.7	29.2
Ovaj način učenja olakšava mi učenje i drugih predmeta	120	3.91	0.88	0.8	3.3	29.2	37.5	29.2
Volio bih da i druge predmete učimo na sličan način	120	3.83	0.95	2.5	5.0	25.0	41.7	25.8
I sam život je pun problema, pa će mi ovaj način učenja olakšati njihovo rješavanje	120	3.91	1.01	0.8	6.7	30.8	24.2	37.5

Napomena: Brojevi 1,2,3,4,5 predstavljaju vrijednosti na skali i to 1.Ne slažem se uopšte, 2. Ne slažem se, 3.I slažem se i ne, 4. Slažem se 5.Uvijek se slažem

Detaljnim pregledom rezultata Tabela 1 uočava se da su stavovi učenika o tome da vole učiti putem rješavanjem problema kreće od 23,3 % za tvrdnju slažem se, do 30,8% za tvrdnju uvijek se slažem. Time možemo zaključiti da učenici u nastavnom procesu vole učiti na ovaj način kroz problemsku nastavu. Ovaj nalaz nas upućuje na to da nastavnici upravo u svom radu trebaju koristiti ovaj način rada u svom radu jer je on kod učenika omiljen.

Analiza rezultata u drugom pokazatelju koji se odnosi na problemsku nastavu upućuje na to da smo dobili visoku aritmetičku sredinu od 3,88 za stav o tome da je učenje putem rješavanja problema interesantnije jer postiže učenike na razmišljanje kako bi riješili određene probleme. Takav stav potvrđuje i činjenica da se 63,3% ispitanika slaže ili uvijek slaže sa tvrdnjom da je učenje putem rješavanja problema interesantnije od ostalih načina rada.

Nalazi za stav da učenici duže pamte ovako naučene sadržaje pokazuju da 57,5% učenika smatra da je to istina jer se slažu ili uvijek slažu sa ovom tvrdnjom. Dakle, ova činjenica nas upućuje da ovaj način rada pospješuje i pamćenje kao jednu komponentu koja se razvija putem školskog učenja.

Visok postotak slaganje učenika sa tvrdnjom da učenje putem rješavanja problema povećava opuštenost i donosi sreću od 64,1% ukazuje da učenicima prija rad na ovaj način jer im pruža zadovoljstvo tj. izaziva prijatne emocije, dakle pospješuje i emocionalno komponentu koja je važna u nastavnom procesu.

Vrijednost učenja putem rješavanja problema kod učenika razvija socijalnu dimenziju tj. pospješuje komunikaciju u nastavnom procesu. Takav zaključak se nameće analizirajući tvrdnje: Slobodniji sam u komunikaciji sa nastavnikom i Ravnopravno saradujem s nastavnikom, gdje se vidi visok nalaz aritmetičke sredine od 3,88 i 3,98, ali i visok procenat slaganja sa ovim tvrdnjama od 64,1% za prvu tvrdnju i 64,2% za drugu tvrdnju.

Problemska nastava i motiviše učenike jer su oni voljni za rad, postižu bolji uspjeh i rjeđe doživljavaju neuspjeh što svakako ima snažnu motivacionu dimenziju. Za sve tri tvrdnje nalazimo visoke vrijednosti aritmetičkih sredina, ali i slaganje sa ovim tvrdnjama preko 60% za jačanje volje za rad i postizanje manjeg neuspjeha do preko 70% za postizanje boljeg uspjeha.

Učenje putem problemske nastave omogućava učenicima da je primjene i kod drugih predmeta jer učenici izražavaju visok stepen slaganja sa ovom tvrdnjom preko 60%, jer bi im to olakšalo učenje.

Važan nalaz koji se odnosi na učenje putem rješavanja problema je i pozitivan stav učenika o tome da će im to pomoći u životu jer će moći promijeniti način rješavanja problema i u praktične svrhe.

Na osnovu svih stavki koje se odnose na učenje putem rješavanja problema i pozitivnog stava učenika o ovom načinu rada u školi može se sa sigurnošću tvrditi da je *potvrđena naša pomoćna hipoteza koja se odnosi na pretpostavku da su stavovi učenika pozitivni o učenju putem rješavanja problema.*

Naša druga pomoćna hipoteza glasila je: pretpostavlja se da su stavovi učenika prema učenju putem rješavanja problema u nastavi matematike pozitivni. Rezultati do kojih smo došli istraživanjem predstavljeni su u Tabeli 2.

Nalazi istraživanja u Tabeli 2 pokazuju da učenici imaju pozitivan stav o učenju putem rješavanja problema u nastavi matematike. Uočavamo da se najveći broj ispitanika (73%) izjasnilo da se u nastavi matematike često rješavaju problemi, što je s obzirom na prirodu samog predmeta bilo i za očekivati.

Tabela 2 Stavovi ispitanika o učenju putem rješavanja problema u nastavi matematike

Učenje rješavanjem problema	Ne slažem se uopšte	Ne slažem se	I slažem se i ne	Slažem se	Uvijek se slažem	Svega
Na nastavi matematike često rješavam probleme	0 0.0%	2 1.7%	30 25.0%	45 37.5%	43 35.8%	120 100%
Učenje matematike je lakše i jednostavnije putem problemske nastave	12 10.0%	24 20.0%	28 23.3%	42 35.0%	14 11.7%	120 100%
Volim učiti rješavanjem problema u nastavi matematike	2 1.7%	8 6.7%	31 25.8%	35 29.2%	44 36.7%	120 100%
Učenje matematike putem rješavanja problema je interesantnije	10 8.3%	5 4.2%	11 9.2%	29 24.2%	65 54.2%	120 100%

Oko 48% ispitanika smatra da je učenje matematike lakše i jednostavnije putem problemske nastave. Takođe, učenici vole ovaj način rada u nastavi, pošto se oko 66% ispitanika pozitivno izjasnilo o ovom načinu rada. On stavlja učenike u poziciju da razvijaju svoje mišljenje i kreativnost, a to će im biti potrebno u kasnijem životu jer će im omogućava da dolaze do određenih rješenja, što je svakako značajna činjenica u procesu školskog učenja.

Opravdanost izvođenja nastave putem rješavanja problema je i u tome što je učenje na ovaj način interesantnije (78% ispitanika to navodi).

Na osnovu svega navedenog možemo zaključiti da je potvrđena naša hipoteza koja se odnosi na pretpostavku da učenici imaju pozitivan stav o učenju matematike putem rješavanja problema.

Naša treća pomoćna hipoteza je odnosila na pretpostavku da učenici imaju pozitivan stav prema matematici kao predmetu u kome se može primjeniti učenje putem rješavanja problema.

Rezultati do kojih smo došli u Tabeli 3 pokazuju da postoji pozitivan stav ispitanika prema matematici tj, da učenici vole ovaj predmet uvijek jer se 59,2% ispitanika izjasnilo za tu tvrdnju. Isto tako samo mali broj ispitanika njih 10,8 % se izjasnilo da uopšte ne voli ovaj predmet. Vrijednost $\chi^2 = 2,905$ i $Sig. = 0,23$ nije statistički značajna, dakle nema statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na spol u vezi tvrdnje da vole nastavni predmet matematika. Dakle i dječaci i djevojčice podjednako vole matematiku pošto su i jedni i drugi dali pozitivne odgovore u skoro 90% slučajeva.

Tabela 3 Stavovi ispitanika o tome da li vole nastavni predmet matematika

	<i>Spol</i>	<i>Uvijek</i>	<i>Ponekad</i>	<i>Ne voliš uopšte</i>	<i>Svega</i>
Nastavni predmet matematiku voliš	M	35 59.3%	15 25.4%	9 15.3%	59 100%
	Ž	36 59.0%	21 34.4%	4 6.6%	61 100%
	Svega	71 59.2%	36 30.0%	13 10.8%	120 100%

Time je potvrđena naša treća pomoćna hipoteza koja se odnosi na postojanje pozitivnih stavova ispitanika o nastavnom predmetu matematika kao predmetu na kome je najviše zastupljena nastava učenja putem rješavanja problema.

Četvrta hipoteza se odnosila na pretpostavku da postoje različiti razlozi zbog kojih ispitanici vole matematiku kao predmet u kome se može primjeniti učenje putem rješavanja problema.

Tabela 4 Stavovi ispitanika o razlozima zbog kojih vole matematiku

	<i>Spol</i>	<i>Interesantna je</i>	<i>Dobar je nastavnik</i>	<i>Brzo dobro je shvatam i naučim</i>	<i>Zbog nečeg drugog</i>	<i>Svega</i>
Razlozi zbog kojih voliš matematiku	M	24 40.7%	5 8.5%	22 37.3%	8 13.6%	59 100%
	Ž	22 36.1%	10 16.4%	18 29.5%	11 18.0%	61 100%
	Svega	46 38.3%	15 12.5%	40 33.3%	19 15.8%	120 100%

Rezultati u Tabeli 4 pokazuju da ispitanici vole matematiku iz nekoliko razloga a najviše zato što je interesantna i to oko 41% od ukupnog broja ispitanika muškog spola i 36% ženskog spola odnosno ukupno 38,3% od svih ponuđenih razloga. Drugi razlog je što brzo shvataju i brzo je nauče i to 37,3% dječaka i 29,3% djevojčica od ukupnog broja ispitanika. S obzirom da je vrijednost $\chi^2 = 2,59$ uz vrijednost $Sig. = 0,45$ statistički neznčajna možemo zaključiti da se odgovori dječaka i djevojčica po pitanju razloga zbog koje vole matematiku statistički značajno ne razlikuju. Svakako da treba naglasiti da su stavovi učenika o razlozima pozitivnog stava prema matematici i u činjenici dobrog nastavnika koji koristeći adekvatne metode u svom radu može zainteresovati učenike i omogućiti im da brzo i lahko shvate sadržaje primjenjujući prije svega učenje putem rješavanja problema.

Prema svemu navedenom možemo zaključiti da je potvrđena naša hipoteza da učenici vole matematiku iz nekoliko razloga pri čemu su njena intresantnost i mogućnost brzog shvatanja i učenja dominantne.

Peta hipoteza je pretpostavka o povezanosti školskog uspjeha učenika sa njihovim stavovima o učenju putem rješavanja problema. Rezultati su dati u Tabeli 5.

Tabela 5 Povezanost školskog uspjeha učenika sa njihovim stavovima o učenju putem rješavanja problema

<i>R = 0.47</i>		<i>R² = 0.22</i>		<i>F-odnos = 2.471</i>		<i>Znač. F = 0.01</i>	
<i>Br.</i>	<i>Tvrđnje</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t-vrijed.</i>	<i>Znač. t</i>		
1.	Volim učiti rješavanjem problema	0.04	0.05	0.46	0.65		
2.	Učenje je interesantnije	0.28	0.36	3.52	0.00		
3.	Učeći na ovaj način duže pamtim naučeno	0.22	0.23	1.60	0.11		
4.	Učeći putem rješavanja problema opušteniji sam i sretniji	-0.15	-0.17	-1.36	0.18		
5.	Slobodniji sam u komunikaciji sa nastavnikom	-0.09	-0.09	-0.78	0.44		
6.	Ravnopravno saradujem s nastavnikom	-0.07	-0.08	-0.71	0.48		
7.	Jača mi je volja za rad	-0.03	-0.04	-0.34	0.74		
8.	Postižem bolji uspjeh učeći na ovaj način	0.22	0.24	1.88	0.06		
9.	Rjeđe doživljavam neuspjehe	-0.06	-0.06	-0.62	0.54		
10.	Ovaj način učenja olakšava mi učenje i drugih predmeta	-0.01	0.01	0.07	0.94		
11.	Volio bih da i druge predmete učimo na sličan način	-0.06	-0.06	-0.50	0.63		
12.	I sam život je pun problema, pa će mi ovaj način učenja olakšati njihovo rješavanje	-0.02	-0.02	-1.17	0.87		

Povezanost školskog uspjeha učenika sa njihovim stavovima o učenju putem rješavanja problema ispitivali smo linearnom regresijom koja ima za cilj da prikaže najbolju liniju poklapanja između kriterijske i prediktorske varijable. Pregled rezultata regresione analize Tabela 5, ukazuje da je cjelokupna regresija statistički značajna na nivou od 0,01 (Sig. ili Znač. F), odnosno da je koeficijent determinacije statistički značajan, odnosno da školski uspjeh bitno utiče na stavove učenika o učenju putem rješavanja problema. Koeficijent determinacije (R^2) i multiple korelacije (R) pokazuju da je varijansu od 12 *obilježja učenja*

putem rješavanja problema moguće sa 22 odsto pojasniti školskim uspjehom učenika, jer njihova korelacija iznosi 0,47.

Prema tome, može se tvrditi da stavovi učenika o učenju putem rješavanja problema, može predvidjeti na osnovu školskog uspjeha učenika, odnosno da je njihova povezanost statistički značajna u manifestnom prostoru varijabli

Time je potvrđen pomoćna hipoteza da „postoji statistički značajna povezanost, školskog uspjeha učenika sa njihovim stavovima o učenju putem rješavanja problema.

Zaključci

Na osnovu rezultata istraživanja došli smo do sljedećih zaključaka: učenici imaju pozitivan stav prema učenju putem rješavanja problema uopšte a i kod nastave matematike; učenici su iskazali pozitivan stav prema matematici kao nastavnom predmetu, naročito učenju matematike rješavanjem problema; pozitivan stav prema matematici je iz različitih razloga; pozitivna povezanost postoji između stavova učenika i učenja putem rješavanja problema; postoji povezanost između ocjena iz matematike i stavova ispitanika o učenju putem rješavanja problema.

Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da je potvrđena i naša glavna hipoteza koja se odnosi na pretpostavku da je učenje putem rješavanja problema značajno u nastavi uopšte, ali i u nastavi matematike kao način razvoja stvaralačkog i kreativnog mišljenja kod djece.

Literatura

- Bežen, A., Jelavić, F. i drugi. (1998): Osnove didaktike. Zagreb: NIRO Školske novine.
- Branković, D. i Ilić, M. (2003): Pedagogija. Banja Luka.
- Kadum, V. (2005): Učenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi (matematike). Pula: Visoka učiteljska škola "Pula".
- Musić, H. i Muratović, A. (2010). Komunikacija u nastavi. Tuzla: Offset.
- Stevanović, M. (1998): Didaktika. Tuzla: RAS.
- Tomić, R. i Osmić, I. (2006): Didaktika. Tuzla: Denfas.
- Vilotijević, M. (2001): Didaktika I. Sarajevo: BH Most.

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Dženana Kos

Dr sc. **Živorad Milenović**¹, doc.
Učiteljski fakultet u Prizrenu Univerziteta u Prištini
Niš, Srbija
zivorad.milenovic@pr.ac.rs

VERSKA NASTAVA U FUNKCIJI OBRAZOVANJA ZA DEMOKRATIJU I GRAĐANSKO DRUŠTVO U OSNOVNOJ ŠKOLI

Sažetak

Uloga religije i verovanja značajna je kulturi i istoriji svakog naroda. Polazeći od činjenice da su u svim državama Zapadnog Balkana u značajnoj meri urušeni sistemi vrednosti i moralne norme i da škola kao najznačajniji faktor vaspitanja i obrazovanja sve manje ima uticaj na ličnost učenika i njegov moralni razvoj, verska nastava sve više dobija na značaju. Da bi se utvrdio doprinos verske nastave u obrazovanju učenika osnovne škole za demokratiju i građansko društvo, u mesecu januaru 2014. godine sprovedeno je istraživanje na uzorku od 126 nastavnika osnovnih škola na području Grada Niša koje je prikazano u ovom radu. Podaci prikupljeni istraživanjem obrađeni su faktorskom analizom i t-testom. Faktorskom analizom su izdvojena tri faktora koja ukazuju na najčešći doprinos verske nastave u obrazovanju za demokratiju i građansko društvo, dok je t-test pokazao da postoji značajna razlika u procenama nastavnika predmetne i razredne nastave i nastavnika koji predaju versku nastavu u odnosu na ostale nastavnike o doprinosu verske nastave obrazovanju za demokratiju i građansko društvo u osnovnoj školi.

Ključne reči: religija, verovanje, verska nastava, obrazovanje, demokratija, građansko društvo

RELIGIOUS EDUCATION WORK EDUCATION FOR DEMOCRACY AND CIVIL SOCIETY IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

The role of religion and belief is important to culture and history of each nation. Based on the fact that in all the Western Balkan countries significantly collapsed value system and moral standards and that the school as the most important factor in education is less and less impact on the personality of the student and his moral development, religious education is becoming increasingly important. To determine the contribution of religious teaching in elementary schools for Democracy and Civil Society, in January of 2014. The survey was conducted on a sample of 126 primary school teachers in the city of Nis, which is presented in this paper. Data collected by the survey were analyzed by factor analysis and t-test. Factor analysis was extracted three factors that point to the common contribution of religious education in education for democratic citizenship, while the t-test showed that there were significant differences in the estimates of subject and class teachers and teachers of religious education in relation to other teachers about contribution of religious education to education for democratic citizenship in elementary school.

Key words: religion, belief, education, democracy, civil society

UVOD

Poslednjih decenija u zemljama na geoprostoru nekadašnje Jugoslavije dogodile su se brojne promene. One su iskazale i potrebu revizije pojedinih aspekata obrazovanja. Jedan od njih je i odnos religije i obrazovanja, odnosno drugačije shvatanje, a naročito način

¹ Rad je nastao u okviru projekta *Materijalna i duhovna kultura Kosova i Metohije* (Evidencioni broj 178028), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije a realizuje Institut za srpsku kulturu iz Prištine.

inkorporiranja religije u obrazovanju. Ovakav pristup određen je odnosom obrazovanja i religije koji je uslovljen uspostavljenom hijerarhijom vrednosti u društvu. Uslovljen je i politikom podrške tim vrednostima koji će mlade usmeravati prema isključivo materijalnim ili možda duhovnim vrednostima ili će naći razumnu meru među njima.

Iz navedenog razloga u pogledu verskog vaspitanja u državnim školama sve više sazreva uverenje da nema tog obrazovnog sistema koji može ignorisati ulogu religije i verovanja u istoriji i kulturi naroda. Nepoznavanje u toj oblasti može dovesti do stvaranja negativnih stereotipa, a u svojim ekstremnim oblicima može dovesti do mržnje, sukoba i nasilja. Nedavna istorija to jasno dokazuje. Sve je rašireniji i koncenzus da su znanje, religija i verovanje važan deo kvalitetnog obrazovanja koji može unaprediti demokratsko društvo i uzajamno poštovanje i da jača podršku slobodi veroispovesti i promovisanju razumevanja za društvenu različitost. Drugačije rečeno, da bi dijalog i tolerancija bili utemeljeni između verskih zajednica i vernika, potrebno je vaspitavati vernike i za dijalog i toleranciju, osim za poznavanje doktrina sopstvenih religija.

Religija je predmet proučavanja mnogih nauka i disciplina. Sociolozi je definišu kao „...izdiferencirani oblik društvene svesti koji na fantastičan način objašnjava odnose među ljudima i njihove odnose prema prirodi i irealnim natprirodnim silama koje vladaju svetom“ (Ivković, 1998, str. 174). U filozofskim izvorima, religija se uglavnom poistovećuje s *religioznom iskustvom*, pod kojim se podrazumeva „...svako iskustvo u čijem sadržaju je prisutno i nešto božansko ili transcendentno“ (Blekburn 1999, str. 371). Povezujući religiju s prirodnim i društvenim naukama, Kiril Vasilj pod pojmom religija podrazumeva „... življenje metafizičke istine da postoji Bog kao osobni stvoritelj čovjeka i svega fizičkog svijeta ...“ (Vasilj, 1997, str. 34). Za razliku od njega, Čedomir Čupić navodi da su uslovi za uspešan međureligijski dijalog „... ravnopravnost (prihvatanje pripadnika drugih religija kao sebi ravne), pažljivost (posebno ukazivati pripadnicima svoje religije na potrebu da druge slušaju i podrže u dobrim namerama), učtivost (izbegavati sve što se može protumačiti kao uvredljivo, omalovažavajuće i ponižavajuće za druge) i biranje argumenata u razgovoru koji zbližavaju i podržavaju međusobne kontakte“ (Čupić, 2008, str. 33-34). Navedene definicije upućuju na zaključak da je *religijsko obrazovanje* sastavni deo religije.

Kada se raspravlja o doprinosu verske nastave u vaspitanju i obrazovanju za demokratiju i građansko društvo u većini zemalja Evropske Unije se pre svega misli na poštovanje osnovnih načela verske nastave (ODIHR, 2007, p. 176).

1) Versku nastavu organizovati na način koji je pravičan, precizan i zasnovan na temeljnom znanju, pri čemu učenici trebaju učiti o religijama i verovanjima u okruženju koje podstiče poštovanje ljudskih prava, osnovnih sloboda i građanskih vrednosti.

2) Nastavnici koji predaju versku nastavu trebaju uvažavati verske slobode koje doprinose stvaranju takvog školskog okruženja i praksu koja neguje zaštitu prava drugih u duhu uzajamnog poštovanja i razumevanja među članovima školskih zajednica.

3) Škole su odgovorne za versku nastavu, ali način na koji se ona sprovodi ne bi trebao da umanjuje ili ignoriše ulogu porodice ili verskih organizacija u smislu prenosa ovih vrednosti na generacije koje dolaze.

4) Osnivati savetodavna tela na raznim nivoima za uključivanje različitih nosilaca aktivnosti u pripremi i primeni nastavnih planova i programa za obuku nastavnika.

5) Kada obavezni program verske nastave nije dovoljno objektivan, trebalo bi ga reformisati kako bi se postigao odmeren i nepristrasan pristup, a kada to nije moguće ili ne može odmah, da se prizna pravo na pohađanje verske nastave kao zadovoljavajuće rešenje za roditelje i učenike pod uslovom da su aranžmani struktuirani na senzibilan i nediskriminirajući način.

6) Nastavnici koji predaju versku nastavu bi trebalo da su obrazovani za taj rad, da poseduju znanja, stavove i veštine za podučavanje o religijama i verovanjima na pravedan i odmeren način, da poseduju znanja i veštine o predmetu koji predaju, ali i pedagoške veštine, tako da mogu delovati sa učenicima u interakciji i pomoći im da budu međusobno u interakciji na način koji je razuman i ispunjen uzajamnim poštovanjem.

7) Pri primeni nastavnih planova i programa, udžbenika i nastavnih materijala za versku nastavu, trebalo bi uzeti u obzir religiozne i nereligiozne pristupe na način koji je pravedan i ispunjen poštovanjem i voditi računa da se izbegne netačan ili štetan nastavni materijal, posebno kada takav nastavni materijal može pojačavati negativne stereotipe.

8) Nastavni planovi i programi trebaju biti izrađeni u skladu sa priznatim standardima kako bi se osigurao odmeren pristup za učenje o religijama i verovanjima, pri čemu je u izradi i realizaciji nastavnih planova potreban otvoren i pravedan postupak koji svim zainteresiranim stranama ostavlja mogućnost da daju svoje komentare i savete.

9) Kvalitet nastavnih planova i programa verske nastave može efikasno doprineti obrazovnim ciljevima *Toledo vodećih principa* samo ako su nastavnici profesionalno osposobljeni da koriste nastavne planove i programe i ako prolaze stalne obuke kako bi proširili svoje znanje i sposobnosti koje se odnose na ovaj predmet, pri čemu bi svaka osnovna primena trebala biti osmišljena i izrađena prema načelima demokratskih i ljudskih prava i sadržavati uvid u kulturu i religioznu raznolikost koja postoji u društvu. i

10) Nastavni planovi i programi koji se odnose na versku nastavu trebaju posvetiti pažnju ključnim istorijskim i savremenim događajima koji se odnose na religiju i verovanja i da odražavaju globalna i lokalna pitanja, pri čemu je potrebno obazrivo ponašanje prema različitim manifestacijama religioznih i sekularnih pluraliteta koji postoje u školama i društvu u kojima rade, zato što će ovakvi obziri pomoći posvećivanju problemima učenika, roditelja i svih zainteresiranih strana u obrazovanju.

METOD

Cilj istraživanja je da se identifikuju procene i da se utvrdi postoji li razlika u procenama nastavnika o doprinosu verske nastave u vaspitanju i obrazovanju učenika osnovne škole za demokratiju i građansko društvo u zavisnosti od njihovog zanimanja i nastavnog predmeta koji predaju. Istraživanjem je obuhvaćeno 126 nastavnika osnovnih škola na području Grada Niša. Primenjene su deskriptivna i transferzalna metoda. Korišćen je Skaler – PNOŠ-DVNODGDOŠ sa 10 tvrdnji i skalom intenziteta saglasnosti: a) slažem se, b) nisam siguran-a i c) ne slažem se.

REZULTATI

Podaci prikupljeni istraživanjem podvrgnuti su analizi glavnih komponenti faktorskom analizom sa Varimax rotacijom.

Tabela 1 – KMO i Bartletov test sferičnosti

KMO		.726
Bartletov test sferičnosti	χ^2	695.853
	df	45
	p	.000

KMO test je pokazao dobru vrednost (KMO=0,726). Bartletov test sferičnosti je dostigao statističku značajnost na nivou $p < 0,001$ ($p = 0,000$) (Tabela 1). Podaci ukazuju na faktorabilnost matrice i opravdanost faktorske analize.

Tabela 2 - Karakteristični korenovi i procenti objašnjene varijanse pre Varimax rotacije

Glavne komponente	Karakteristični koren	% objašnjene varijanse	Kumulativni % objašnjene varijanse
1.	3.949	39.492	39.492
2.	2.409	24.088	63.580
3.	.945	9.446	73.026

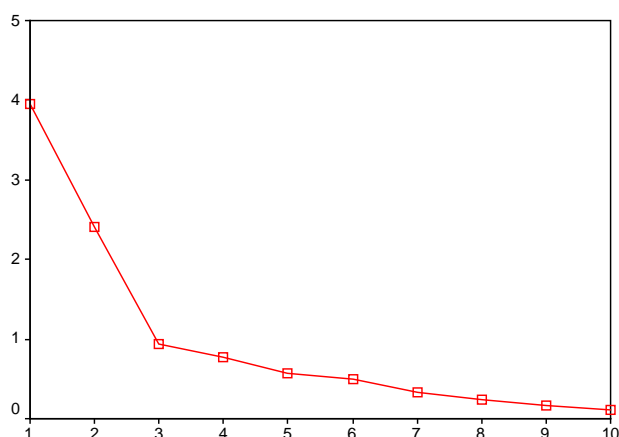
Prema podacima prikazanim u tabelama 2 i 3 o utvrđenom procentu objašnjenja ukupne varijanse se vidi da je utvrđen isti procenat objašnjenja pre i posle Varimax rotacije, koji iznosi 73,026%. Razlika je u vrednostima karakterističnih korenova i zasićenosti pojedinih faktora pre i posle rotacije.

Tabela 3 - Karakteristični korenovi i procenti objašnjene varijanse nakon Varimax rotacije

Glavne komponente	Karakteristični koren	% objašnjene varijanse	Kumulativni % objašnjene varijanse
1.	3.238	32.380	32.380
2.	2.109	21.090	53.470
3.	1.956	19.556	73.026

Primenom Gutman-Kajzerovog kriterijuma dobijene su tri glavne komponente sa karakterističnim korenom većim od jedan.

Dijagram 1 - Katelov test odrona kao kriterijum za ekstrakciju broja faktora



Analizom Dijagrama 1 se vidi da postoji jasan prelom kod trećeg faktora, što potvrđuje izbor tri faktora prema Gutman-Kajzerovom kriterijumu.

Tabela 4 - Rotirana matrica faktorske strukture prema Varimax kriterijumu

Ajtemi	Komponente		
	1	2	3
a9 Vera i religija pomažu deci da nauče da se mole, veruju, poštuju, praštaju i vole.	.927		
a3 Verska nastava doprinosi deci da se ponašaju prema društveno prihvatljivim moralnim normama.	.871		
a10 Učenici koji pohađaju versku nastavu, ne ponašaju se nasilno u školi i van nje.	.812		
a6 Učenici predani veri su primerni i uzorni učenici.	.794		.339
a2 U uslovima narušavanja svih sistema vrednosti u društvu, obrazovanje za demokratiju moguće je jedinom u verskoj nastavi.		.915	
a1 Svedoci smo teških posledica nedokratskog društva i bez verske nastave u kome smo živeli.	.300	.747	
a8 Najdemokratskija društva su ona u kojima postoje više različitih verskih zajednica i njihovih naroda.		.648	.480
a5 Verska nastava najbolje vaspitava i obrazuju učenike da bi bili korisni članovi društvene zajednice.			.838
a7 Učenje da se veruje u Boga je i učenje da se veruje u ljude.	.338		.730
a4 Ko nije vernik, ne može verovati ni u društvo.		.343	.547

Prvi faktor određuju četiri ajtema: devet, tri, deset i šest. Objašnjava 32,380% ukupne varijanse i nazvan je *Moralno vaspitanje*. Drugi faktor objašnjavaju tri ajtema: dva, jedan i osam. Objašnjava 21,090% ukupne varijanse i nazvan je *Demokratija*. Treći faktor određuju tri ajtema: pet, sedam i četiri. Objašnjava 19,556% ukupne varijanse i nazvan je *Građansko društvo* (Tabela 4).

Tabela 5 – Zanimanje i procene nastavnika o doprinosu verske nastave u vaspitanju i obrazovanju za demokratiju i građansko društvo

Zanimanje nastavnika		N	M	SD	σ
Zanimanje razredna nastava		57	84,5289	6,18974	1,05552
nastavnika predmetna nastava		69	80,4362	9,06973	1,08197

Srednja vrednost nastavnika razredne nastave (M) iznosi 84,5298, pri standardnom odstupanju (SD=6,18974) i uz standardnu grešku (σ =1,05552). Srednja vrednost (M) nastavnika predmetne nastave iznosi 80,4362, pri standardnom odstupanju (SD=9,06973) i uz standardnu grešku (σ =1,08197) (Tabela 5).

Tabela 6 – Zanimanje i procene nastavnika o doprinosu verske nastave u vaspitanju i obrazovanju za demokratiju i građansko društvo

	Levenov test jednakosti varijanse		t-test jednakosti srednjih vrednosti				
	F	p	t	p-2	Srednja razlika	95% interval razlike	
						Donja granica	Gornja granica
Pretpostavka o jednakosti varijanse	3,827	,037	2,126	,023	3,1268	,07203	7,01502
Narušavanje pretpostavke o jednakosti varijanse			2,236	,014	3,0021	,54236	6,54000

Nije utvrđen slučaj jednakih varijansi jer je veličina značajnosti Levenov testa dostigla statističku značajnost na nivou $p < 0,05$ ($p = 0,037$). Prema podacima o narušenoj pretpostavci o jednakosti varijanse, t-test je značajan na nivou $p < 0,05$ ($p = 0,014$) (Tabela 6). Rezultati pokazuju da se nastavnici u zavisnosti od zanimanja razlikuju u procenama o doprinosu verske nastave u vaspitanju i obrazovanju učenika osnovne škole za demokratiju i građansko društvo. Prema izračunatom eta koeficijentu ($\eta = 0,038$) a primenom Koenovog kriterijuma, zanimanje nastavnika ima umereni uticaj na vaspitanje i obrazovanje učenika osnovne škole za demokratiju i građansko društvo.

Tabela 7 – Nastavni predmet i procene nastavnika o doprinosu verske nastave u vaspitanju i obrazovanju za demokratiju i građansko društvo

Nastavni predmet		N	M	SD	σ
Nastavni predmet	Verska nastava	51	88,1259	2,12497	,26548
	Ostali predmeti	75	79,2548	9,98759	,102598

Srednja vrednost nastavnika koji predaju Versku nastavu (M) iznosi 88,1259, pri standardnom odstupanju (SD=2,12497) i uz standardnu grešku ($\sigma=0,26548$). Srednja vrednost (M) ostalih nastavnika iznosi 79,2548, pri standardnom odstupanju (SD=9,98759) i uz standardnu grešku ($\sigma=0,102598$) (Tabela 7).

Tabela 8 – Nastavni predmet i procene nastavnika o doprinosu verske nastave u vaspitanju i obrazovanju za demokratiju i građansko društvo

	Levenov test jednakosti varijanse		t-test jednakosti srednjih vrednosti				
	F	p	t	p-2	Srednja razlika	95% interval razlike	
						Donja granica	Gornja granica
Pretpostavka o jednakosti varijanse	3,257	,002	2,133	,001	3,4257	,07201	7,01142
Narušavanje pretpostavke o jednakosti varijanse			2,857	,009	3,0011	,5000	6,54136

Nije utvrđen slučaj jednakih varijansi jer je veličina značajnosti Levenovog testa dostigla statističku značajnost na nivou $p < 0,005$ ($p = 0,002$). Prema podacima o narušenoj pretpostavci varijanse, t-test je značajan na nivou $p < 0,01$ ($p = 0,009$) (Tabela 8). Procene nastavnika koji predaju versku nastavu, značajno se razlikuju od procena ostalih nastavnika o doprinosu verske nastave u vaspitanju i obrazovanju učenika osnovne škole za demokratiju i građansko društvo. Prema izračunatom eta koeficijentu ($\eta = 0,061$) a primenom Koenovog kriterijuma, zanimanje nastavnika ima veliki uticaj na vaspitanje i obrazovanje učenika osnovne škole za demokratiju i građansko društvo.

ZAKLJUČCI I RASPRAVE

Nastavnici su najviše vrednovali faktor koji ukazuje na doprinos verske nastave u razvoju moralnog vaspitanja učenika osnovne škole. Pretpostavke svih religija sveta zasnovane su na veri, verovanju, poštenju, poštovanju, požrtvovanju, praštanju, pokajanju, uvažavanju, skromnosti, voljenju, odricanja i ostalim ljudskim vrednostima (Ericker, 2010; Thompson, 2008). Svemu tome teži se i moralnim vaspitanjem U uslovima urušavanja sistema vrednosti u svim državama sa prostora nekadašnje Jugoslavije i Zapadnog Balkana, verska nastava može doprineti razvoju morala i moralne svesti učenika osnovne škole i u njihovom vaspitanju i obrazovanju za demokratiju i građansko društvo.

Ciljevi verske nastave u Srbiji jesu da se njome posvedoči sadržaj vere i duhovno iskustvo tradicionalnih crkava i religijskih zajednica koje žive i deluju na prostoru Srbije. Cilj je i „... da se učenicima pruži celovit religijski pogled na svet i život i da im se omogući slobodno usvajanje duhovnih i životnih vrednosti Crkve ili zajednice kojoj istorijski pripadaju, odnosno čuvanje i negovanje vlastitog verskog i kulturnog identiteta“ (Službeni Glasnik Republike Srbije, br. 1/2005, str. 53). To znači da bi upoznavanje učenika s verom i duhovnim

iskustvima vlastite istorijski date Crkve ili verske zajednice trebalo da se ostvaruje u otvorenom i tolerantnom dijalogu uz uvažavanje drugih religijskih iskustava i filozofskih pogleda i svih pozitivnih iskustava i dostignuća čovečanstva.

Polazeći od ciljeva, zadaci verske nastave u Srbiji su da kod učenika:

a) razvija otvorenost i odnos prema Bogu, drugačijem i savršenom u odnosu na same ljude, kao i otvorenost i odnos prema drugim ličnostima, prema ljudima kao bližnjima, a time se budi i razvija svest o zajednici s Bogom i s ljudima i posredno se suzbija ekstremni individualizam i egocentrizam;

b) razvija sposobnost za postavljanje pitanja o celini i konačnom smislu postojanja čoveka i sveta, o ljudskoj slobodi, o životu u zajednici, o fenomenu smrti, o odnosu sa prirodom i okruženjem, kao i o vlastitoj odgovornosti za druge, za svet kao tvorevinu Božiju i za sebe;

c) razvija težnju ka otvorenom oblikovanju zajedničkog života s drugim ljudima iz vlastitog naroda i vlastite Crkve ili verske zajednice, kao i s ljudima, narodima, verskim zajednicama i kulturama drugačijim od vlastite, ka iznalaženju ravnoteže između zajednice i vlastite ličnosti ka ostvarivanju susreta sa svetom, s prirodom i pre i posle svega s Bogom;

d) izgradi sposobnost za dublje razumevanje i vrednovanje kulture i civilizacije u kojoj žive, istoriji čovečanstva i ljudskog stvaralaštva u nauci i drugim područjima i

e) izgradi svest i uverenja da svet i život imaju večni smisao, kao i sposobnost za razumevanje i preispitivanje vlastitog odnosa prema Bogu, ljudima i prirodi.

Uočljivo je da je jedan od ključnih zadataka razumevanje različitosti poštovanje i uvažavanje drugih. To je u saglasnosti sa rezultatima ovog istraživanja u kome drugi i treći po značaju izdvojeni faktori ukazuje da nastavnici smatraju da verska nastava ima značajan doprinos u vaspitanju i obrazovanju učenika osnovne škole za demokratiju i građansko društvo. Na to ukazuje i ne tako daleka prošlost koja je pokazala svo sivilo nedemokratskog društva. Posledice toga su i danas vidljive i prisutne u svim sferama društvenog života i rada. Jedini izlaz iz takve moralne i društvene krize, moguć je kroz razvijanje smisla za mir, toleranciju, demokratiju i građansko društvo.

Religijsko obrazovanje podrazumeva proučavanje u četiri osnovne podteme.

1) *Nedostaci religijskog obrazovanja.* U poslednjim decenijama u državama nekadašnje Jugoslavije je odjednom došlo do naglog povećanja broja vernika. Oni su međutim oskudnog i/ili bez verskog obrazovanja. Među njima vlada neznanje i velika praznina u vezi s poznavanjem drugog. Ove praznine su u najboljem slučaju ispunjene nezainteresovanjem, a često i zabludama pa i predrasudama (Kuburić, 2000). Zato i nastaju krize identiteta jer se jedan model interpretacije sveta istrošio a novi nije nastao, pa se konstantuje da bi svi trebali biti upoznati s istorijom razvoja religijskih običaja i kulturom i religijom svih koji žive na prostorima nekadašnje Jugoslavije.

2) *Potrebe za religijskim obrazovanjem.* Dijagnoza nastanka netrpeljivosti je da je ona u velikom broju slučajeva posledica pogrešnog ili nedovoljnog obrazovanja. Zato je potrebna svest, tolerancija i poštovanje u svakom čoveku, bio on vernik ili ne. To se može postići

jedino obrazovanjem i to najpre u okviru vlastite religijske doktrine (Alberts, 2008). Pri tom je potrebno naglasiti da niti jedna religijska doktrina, ne poziva na nasilje prema drugima. Potrebno je šire obrazovanje kroz toleranciju i upoznavanje drugih religija, zato što je osnova svake religije u poznavanju i uvažavanju drugih religija.

3) *Koristi od religijskog obrazovanja.* U procesu pomirenja u postkonfliktnim društvima, obrazovanje ima najznačajniju ulogu. Ona se ogleda u utvrđivanju uzroka i u otvaranju puta budućnosti ka interkulturalnom i multikulturalnom društvu. Uočava se potreba da umesto stvaranja konflikta, ljudi nauče živeti zajedno s ljudima druge veroispovesti i drugih pogleda na svet. Zato je i decu u okviru verske nastave potrebno navikavati na različitost kao na prirodnu ljudsku osobinu, jer je upoznavanje dece i mladih ljudi s verom kojoj pripadaju i drugim verama, pravi početak koji će se kasnije razviti u dijalog suprotstavljenih strana (Larson, 2000). Ova učenja, trebalo bi realizovati u verskoj nastavi koja je u škole uvedena kao nastavni i/ili verski predmet. Postoje shvatanja da bi to trebao biti jedan vid mogućnosti da se mladi obrazuju i shvate svoju i veru drugih (Freatly & Parker, 2010). Pri tom se posebno naglašava potreba diskusije o zajedničkom, odnosno evropskom sistemu vrednosti kao ključnom integrativnom faktoru. i

4) *Predlozi sadržaja religijskog obrazovanja.* Da bi se ciljevi i zadaci verske nastave u praksi i ostvarili, neophodno je versku nastavu osmisliti, pripremiti, planirati i realizovati prema potrebama učenika i društva i sadržajima religijskog a ne i religioznog obrazovanja. Sadržaji religijskog obrazovanja bi trebali biti praktičnog karaktera, kao na primer: *Hajde da ulažemo u organizovanje kulturnih manifestacija, posete hramovima različitih religija i razmene učenika. Pored pravoslavnih srednjovjekovnih manastira potrebno je posetiti i crkve drugih verskih zajednica, sinagoge i džamije. Važno je naučiti decu da se spomenici svih kultura cene. Interesantno bi bilo i da učenici prezentuju svoju religijsku tradiciju i time pomažu razumevanju kompleksnosti različitih svetskih religija* (Milenović, 2013 i 2012). Na opštem nivou potrebno je uvođenje programa u škole kroz koje će deca moći učiti o različitim religijama i običajima. Na časovima verske nastave je potrebno sprovesti i proučavanje velikih religijskih sistema. Konstantuje se i da dijalog i otvorenost za drugost čini samo kvintesenciju religije. Nakon što učenici upoznaju svoje i religijsko učenje drugih, mogu pristupiti traženju zajedničkih tačaka da bi podstakli razumevanje i saradnju. Zato je dužnost demokratskog društva da učini dostupnim znanje o religijskoj, etničkoj i socijalnoj organizaciji drugih manjinskih zajednica.

Rezultati istraživanja su pokazali i da se razlikuju procene nastavnika u zavisnosti od zanimanja (nastavnik predmetne i nastavnik razredne nastave) i u zavisnosti od toga da li predaju versku nastavu ili neki drugi predmet u osnovnoj školi. To je s jedne strane razumljivo zato što veliki broj učitelja pored redovne nastave, sa učenicima svog i ostalih odeljenja izvodi i versku nastavu što nije slučaj sa svim nastavnicima predmetne nastave. S druge strane, nastavnici koji predaju versku nastavu bolje razumeju njenu suštinu i značaj za razliku od ostalih nastavnika. Opšti je zaključak da je istraživanjem nedvosmisleno utvrđen značaj verske nastave u vaspitanju i obrazovanju učenika osnovne škole za mir, toleranciju, demokratiju i građansko društvo.

LITERATURA

- Alberts, W. (2008). *Integrative Religious Education in Europe*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Bleakburn, S. (1999). *Oksfordski filozofski rečnik*. Novi Sad: Svetovi.
- Čupić, Č. (2008). *Zašto su potrebni interreligijski dijalog i tolerancija*. U: Č. Čupić (ur.) (2009). *Religije Srbije, mreža dijaloga i saradnje*. Beograd: BOŠ.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for secondary level*. New York: Routledge.
- Freathy, R., Parker, S. (2010). The Necessity of Historical inquiry in Educational Research: The Case of Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 229-243.
- Ivković, R. (1998). *Sociološki leksikon*. Prizren: Prizrenske novine.
- Kuburić, Z. (2000). *Vera i sloboda. Verske zajednice u Jugoslaviji*. Novi Sad: CEIR.
- Larsen, J. (2000). *Religious Education and the Brain*. New Jersey: Mahwah.
- Milenovic, Z. (2013). Achieving the objectives and tasks of religious teaching in schools inclusive. *Metodicki obzori*, 8(18-2), 129-141.
- Миленовић, Ж. (2012). Значај и потреба високошколског образовања наставника за извођење верске наставе. *Нова школа*, 9(9-10), 293-301.
- Službeni Glasnik Republike Srbije*, br. 1/2005, Beograd.
- Thompson, P. (2008). *Whatever Happened to Religious Education*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- Vasilj, K. (1997). *Religija: prirodne i društvene znanosti*. Mostar: Ziral.
- ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief. (2007). *Toledo Guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Warsaw: OSCE-ODIHR.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: dr Branko S. Ristić

Dr.sc. **Daria Dizdarević**
JU OŠ „Tušanj“, Tuzla
Tuzla, BiH
elko.d@bih.net.ba

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA NEOPHODNE ZA RAD U ŠKOLI BUDUĆNOSTI

Sažetak

U radu su teoretski elaborirane i predstavljene karakteristike ličnosti nastavnika i kompetencije kojima treba ovladati da bi uspješno radio na edukaciji mladih u školi budućnosti. Razrađene su uloge nastavnika u savremenoj školi, kao i težnje i potrebe društva za uspješnim usavršavanjem i izgrađivanjem nastavnikove ličnosti za uspješno obavljanje preuzetih uloga i obaveza. Društvo budućnosti je društvo koje uči, mijenja se, razvija, bogati, pa će u skladu sa tim promjenama tražiti i od njegovih stanovnika da se prilagođavaju tim kretanjima i promjenama. Da bismo uspjeli pripremiti djecu i mlade da se snalaze uspješno u brzomijenjajućem svijetu, nastavnici i sami treba da posjeduju kompetencije koje traži društvo budućnosti.

Ključne riječi: kompetencije, nastavnici, odgoj, škola budućnosti

COMPETENCE OF TEACHERS NEEDED FOR WORK IN THE SCHOOL OF THE FUTURE

Abstract

In this work we theoretically elaborated and presented characteristics of teacher's personality and competence needed in order to work successfully in education of students in the school of the future. We further elaborated the roles of a teacher in modern school, as well as the needs of the society for successful perfecting and building teacher's personality to meet his roles and obligations. Society of the future is a society that learns, changes, evolves, enriches, so in accordance with all this it seeks the same from its inhabitants. In order to prepare the children and young people to manage successfully in a fast-changing world, the teachers need to be the first to acquire the competence requested by the society of the future.

Key words: competence, teachers, breeding, school of the future

Uvod

Kvalitet odgoja i obrazovanja u savremenoj kvalitetnoj školi zavisi od uloge učitelja, nastavnika u njoj, od njegovih osobina i ponašanja. Nastavnik je osnovni nosilac i pokretač promjena u pravcu podizanja nivoa kvaliteta cijelog odgojno-obrazovnog sistema. On je sposoban osmišljavati, mijenjati, pratiti, evaluirati i permanentno unapređivati odgojno-obrazovni proces.

Kvalitetan edukator je "sretna osoba, sposobna za procjene, slobodn za odluke, jasnih ciljeva i hrabra za djelovanje. Njega krasi osobine kao što su: poštivanje pravila vlastite profesije, ali i spremnost na uvažavanje drugačijih motrišta, spremnost na igru (istraživanje, eksperimentiranje, otkrivanje, kreativnost). Cilj mu je osigurati sretan život sebi i svojim učenicima, duševne vrijednosti su mu ispred materijalnih, ima svoje ideale, osnovno načelo mu je 'mir unatoč svemu', usmjeren je na budućnost, vlada mislima, ne plaši ga uspjeh, njegov je put neprestano učenje, neprestana promjena itd."(Gruden, 1997: 82-83).

Uloge i zadaci savremenog nastavnika se svakim danom povećavaju i usložnjavaju. Savremeni učitelj mora biti sposoban koristiti toliko različitih metoda koliko ima učenika. On kaže: "Učitelji se danas moraju prilagođavati učenicima, za razliku od tradicionalnog pristupa gdje su se učenici trebali prilagođavati svojim učiteljima"(Freed, 2006: 2).

Savremeni učitelj treba imati multidisciplinarno obrazovanje i biti usmjeren na: "ostvarenje sadržaja rada (gradivo koje predaje), sebe kao voditelja, te učenički kolektiv s kojim je u stalnoj interakciji"(Ljubetić, Arbunić i Kovačević, 2007: 61).

Od savremenog učitelja se očekuje da je "kritički, refleksivni istraživač svoje prakse, te aktivni sudionik u stvaranju škole kao organizacije koja uči. Samo ona škola koja funkcionira kao organizacija koja uči, dakle kao organizacija u kojoj ljudi neprestano razvijaju svoje mogućnosti kako bi došli do rezultata koje doista žele, gdje se njeguju novi i otvoreni modeli mišljenja, gdje su kolektivne težnje slobodne i gdje ljudi neprestano uče kako učiti zajedno, može uspješno zadovoljiti temeljne psihološke potrebe svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa (učitelj, učenici, roditelji, ostali), te tako omogućavati stalno napredovanje prema zajedničkom cilju. Vodeću ulogu u stvaranju škole kao organizacije koja uči ima učitelj koji uz ona profesionalna, pedagoška znanja i vještine mora posjedovati i mnogo važnije i značajnije – osobne attribute (Ibidem: 61).

Uloge savremenog učitelja (nastavnika)

U posljednje vrijeme za sve odgajatelje u osnovnoj školi prevladava opći naziv učitelj. Obzirom da se mijenja funkcija škole u današnje vrijeme to su neophodne i nove uloge nastavnika. "One se odnose na inventivne, kreativne i odgovorne stručnjake"(Ajanović i Stevanović, 1998: 137).

Pojava informacijske tehnologije zahtijeva nove oblike interakcije između učenika i nastavnika. U školi je potrebno uspostaviti nove oblike komunikacije jer se sve češće traži timski rad. Nastavnik treba biti sposoban mijenjati način razmišljanja u skladu sa trenutnom situacijom, jer treba znati pomagati u razvoju ustanove u kojoj radi. Posebne su obaveze nastavnika u stvaranju kurikuluma.

Među najznačajnije uloge suvremenog učitelja ubrajaju se: uloga obrazovanja - poučavanje učenika s ciljem stjecanja znanja, vještina i razvoja sposobnosti; uloga odgajanja - poučavanje učenika u svrhu usvajanja ili promjene vrijednosti, stavova i navika; razvojna uloga - sudjelovanje u procesima razvoja škole sa drugim stručnjacima. U tradicionalnoj školi nastavnik je bio posrednik između nastavnih sadržaja i učenika. Odnosi sa učenicima bili su zasnovani na hijerarhijskim razlikama. Savremeni nastavnik mora realizirati brojne zadatke kao što su: novi nastavni sadržaj, nova uloga učenika, nove nastavne strategije, korištenje raznovrsnih izvora znanja i osposobljavanje učenika za permanentno obrazovanje.

Prema Ajanović i Stevanović (1998) nastavnik je sve više: "redatelj nastave, organizator, analitičar svog i učenikovog rada, graditelj suradničkih odnosa, kreator stvaralačkog izražavanja učenika, racionalizator, istraživač i inicijator, onaj koji grupu orijentira i ukazuje

na pravce daljnjeg kretanja, tražitelj i davatelj informacija, koordinator, programer, mentor"(Ibidem: 138).

Odlikuju ga i druge uloge kao što su: upravljač i regulator odgojnog procesa, organizacijska, pedagoška (odgojna) i planer i programer.

Isti autor smatra da se od nastavnika traži mnogo toga da bi mogao odgovoriti novim i povećanim zahtjevima sadašnjeg i budućeg vremena. Prije svega treba da bude dobar poznavalac svoje struke, da solidno poznaje pedagogiju, psihologiju, didaktiku, metodiku, sociologiju i druge znanosti. Od nastavnika se traži i da poznaje psihofizičke karakteristike djece određenog uzrasta, da voli djecu i da ima izgrađen empatičan stav, da ima razvijene interpersonalne odnose, da je sposoban za stvaranje povoljne pedagoške klime u učeničkim i roditeljskim kolektivima, da oduševljava svojim radom, da uvijek treba daje nov, neponovljiv i savremen. Radeći svakodnevno sa djecom nastavnik rješava nekoliko pitanja među kojima se ističu: racionalno organiziranje stjecanja znanja, vještina i navika, motivacija učenika za cjelodnevnu odgojno-obrazovnu aktivnost, pomoć učenicima da organizuju rad, odmor, igru i korisnu zabavu, da poznaje metode upoznavanja i vođenja ličnosti, da poznaje biološka, medicinska, psihološka i pedagoška pitanja rasta i razvoja ličnosti i dr.

Nastavnik je glavni nosilac primjene inovacije u nastavnoj oblasti koju izlaže i u odjeljenju sa učenicima sa kojima radi. "Da bi mogao primjenjivati inovacije mora razumjeti predloženu promjenu i prihvatiti je kao vlastitu želju, da se za nju pripremi i da mu se pomogne u njenoj realizaciji, da razvije svoju ulogu u procesu primjene inovacija i da može sagledati efekte promjena, te da u inovaciju može uvoditi samostalno i nove elemente i da bude uredno i redovno informiran o namjerama i tokovima promjena"(Selimović i Tomić, 2011: 337).

Novo doba traži novu strategiju u organizaciji nastavnog procesa, pa upravljanje tim procesom treba promatrati interdisciplinarno, imajući u vidu kibernetiku, teoriju komunikacije, nove teorije učenja, didaktičku doktrinu o samostalnom i istraživačkom radu učenika i sl.

Upravljanje treba shvatiti u smislu oslobađanja učeničkih stvaralačkih potencijala i usmjeravanje ka stvaralaštvu. Učenik je u prvom planu sa svim svojim karakterističnim psihofizičkim osobinama.

Nastavni rad ili, bolje rečeno, učenje prilagođava se njegovim potrebama i mogućnostima.

Promjene u odgojnoj praksi zahtijevaju i promijenjene uloge nastavnika, učitelja. Učitelj bi svoje djelovanje morao usmjeriti na:

- "pomaganje – učenicima da uče i odrastaju u skladu sa svojim individualnim mogućnostima i različitim osobinama pojedinaca;
- usmjeravanje – onim općim i pojedinačnim zanimanjima koja će učenicima, osim opće kulture, pružiti i posebna iskustva motivirana od strane njih samih svojim unutarnjim željama i osjećajima;

- dogovaranje – ohrabrenje učenika kao partnera u pedagoškom radu koji ga čini zadovoljnijim i odgovornijim prema preuzetim obavezama;
- organiziranje – koje je uvjet svakog ozbiljnog i kvalitetnog rada, bez obzira koliko prostora ostavljali učenicima da iskazuju svoju samostalnost i kreativnost;
- poticanje – učenici imaju često puta dovoljno sklonosti i radoznalosti koje treba samo probuditi u njima i postupno ih poticati novim zadacima i povjerenjem što neće gušiti njihovu osobnost;
- savjetovanje – kao prevladavanje autoritarnog zahtijevanja, naređivanja i nametanja u kojem učitelj dominira nad učenicima, zanemarujući njihova predznanja i uvažavanja njih kao suradnika i aktivnih sudionika u nastavnom procesu ili izvan njega;
- ohrabrenje – ništa kao povjerenje i ohrabrenje učenika da može nešto učiniti, da vrijedi ustrajati i da će uspjeti, ne može izgraditi samostalnu osobu koja će se radom potvrditi kao odgovorna osoba;
- odgojitelja – iskonsku zadaću svakoga ko se profesionalno bavi djecom i mladeži u školi, bez obzira koliko se neki drugi činitelji (obitelj, crkva, slobodno vrijeme, udruženja, mediji i dr.) više ili manje bave odgojnim utjecajima;
- informatora – suvremeni učitelj sve manje klasično poučava i prenosi znanja, on sve više informira, obavještava i potiče učenika na samoaktivnost;
- animatora – vrlo je značajno učenika potaknuti u radu, osokoliti ga i pozitivno usmjeriti da samostalno ostvari unutarnje zadovoljstvo i osjećaj uspješnosti;
- komentatora – u aktivnoj nastavi s partnerskim odnosima učitelja i učenika objašnjenje učitelja, njegovi osvrti, primjedbe i zapažanja učinit će proces učenja lakšim i atraktivnijim, a time vjerojatno i djelotvornijim;
- kreatora, akceleratora, katalizatora, izbornika, inicijatora, regulatora, majeutičara, partnera, suradnika, prijatelja.."(Rosić, 2007: 33-34).

Savremena nastava i škola je vrlo složena, traži organiziranost i integraciju nastavnih sadržaja. "Ona traži fleksibilnog, kreativnog nastavnika koji svakom učeniku prilazi individualno i osposobljava ga za personalni razvoj i emancipaciju. Funkcije nastavnika nisu više vezane isključivo za davanje informacija, jer se to efikasnije može učiniti putem savremenih nastavnih sredstava. Nastavnik je, dakle, umjesto ekskluzivnog izvora znanja, sve više posrednik između učenika i znanja koje učenik stiče iz drugih izvora. Znanje postaje značajan činilac proizvodnje i neposredna snaga društva, sa odlučujućim uticajem na razvoj ekonomije, nauke, kulture jednog društva. U vaspitno-obrazovnom radu znanje nije više cilj, već sredstvo vaspitanja i obrazovanja, socijalizacije i razvoja ličnosti. Pored materijalnog zadatka, nastava je usmjerena i na funkcionalni i vaspitni zadatak" (Kostović, 2004: 256).

Zadatak odgojno-obrazovnog rada nije usvajanje informacija, nego razvoj učeničkih sposobnosti i uvođenje učenika u tehnike i vještine učenja.

"U takvim okolnostima neminovne su implikacije na funkcije i uloge nastavnika kao neposrednog faktora vaspitno-obrazovnog rada. Uloge su kompleksne i mogle bi se

diferencirati na nastavu, ostale organizacione oblike i aktivnosti u školi i izvan nastave, i izvan škole"(Kostović, 2004: 256-257).

Najvažnije područje rada nastavnika je nastava i on je njen nezamjenjivi faktor. Uloga nastavnika se pomjera na "preparativnu fazu nastave, na organizovanje rada učenika, na podsticanje na samostalan rad, na vođenje učenika do samostalnog sticanja znanja. Dakle, novi didaktički zahtjevi i otvaranje škole prema društvu imaju za implikaciju veću diferenciranost uloge nastavnika. Savremena didaktika proučavajući nastavu govori o njoj kao o socijalnom sistemu koji predstavlja izvorište različitih vaspitno relevantnih iskustava. Takva nastava je dvodimenzionalni proces. Pored dimenzije sadržaja, proučava se i dimenzija relacija koje se uspostavljaju između nastavnika i učenika. Respektovanje ove, socijalne dimenzije nastave otvara brojna pitanja. Pored pitanja o specifičnostima nastave kao interaktivno-komunikacionog procesa, to je i pitanje kompetencija nastavnika koje su potrebne u interaktivnoj nastavi"(Ibidem: 257).

Uvođenjem interaktivnog učenja javljaju se dvije dimenzije didaktičkih kompetencija u nastavnom procesu i to: didaktičko-psihološke i one koje se odnose na zonu narednog razvoja (Vigotski, 1977). Prema prvoj dimenziji, učenicima treba učiniti pristupačnim nastavne sadržaje, dok ih, prema drugom, treba učiniti osjetljivim da ih usvoje. Na osnovu druge dimenzije nastavnik bi trebao znati procijeniti nivo funkcioniranja svakog učenika i adekvatno dimenzionirati svoje postupke i intervencije, kao i pokazati osjetljivost za podsticanje kognitivnih razmjera i komunikacije među učenicima. Zadaci koji se postavljaju pred školu su:" izbor optimalnog, osnovnog fonda znanja koje predstavlja reprezentativan uzorak kulture; logička organizacija gradiva sa eksplicitno određenim kognitivnim i metakognitivnim strategijama koje treba da se formiraju u procesu učenja; podsticanje kognitivnih razmena i saranje među njima; istinska komunikacija između nastavnika i učenika kao preduslov za ono što je najznačajnije: interakcija u zoni narednog razvoja"(Ignjatović-Savić, 1990; citirano kod: Kostović, 2004: 258).

Govoreći o nastavnicima i njihovom značaju u odgojnom sistemu, Brkić (1990) kaže i ovo: "Rekao bih da smo ih doveli u nezavidan položaj. Oni naprosto ne znaju gdje se više nalaze. Sa jedne strane ih pritišće pedagoški entuzijizam i pedagoški altruizam, a sa druge strane u ekonomskim uvjetima privređivanja i tržišta od entuzijazma se ne živi. Pa ipak, i pored lošeg materijalnog i društvenog statusa nastavnika, skoro u svim generacijama mladih ima onih koji žele svoj životni i radni vijek vezati za obrazovni sistem. Među njima je i nemali broj onih iz kategorije odličnih, rekao bih izvrsnih"(Brkić, 1990: 12).

Nastavnik koji uspješno prihvati i funkcionira sa novim ulogama treba dobro poznavati struku, pedagogiju, psihologiju, didaktiku, metodiku, filozofiju, da posjeduje ljubav prema pozivu i djeci, da je kreativan, da oduševljava, podstiče pozitivnu pedagošku klimu i da ima razvijene komunikacijske sposobnosti. Funkcije nastavnika su: pedagoška, planska i koordinatorska. Zajedno sa učenicima on kreira nastavni proces. Pored toga, rješava niz relevantnih pitanja kao što su: "problemi prilagođavanja učenika; racionalne i organizacione forme stjecanja znanja, sposobnosti i navika, motivacija učenika za cjelodnevnu odgojno-

obrazovnu aktivnost (nastava u školi, samostalni rad kod kuće, organizirano provođenje slobodnog vremena), pomoć učenicima u reguliranju rada, odmora, igre i korisne zabave, biološki, medicinski i pedagoški rast i razvoj mlade ličnosti"(Ajanović i Stevanović, 1998: 140).

Nastavniku je jako važno znati upravljati ljudima, jer on učenike vodi da u školi uspješno rade, kako je isticao Glasser.

Osobine nastavnikove ličnosti

Veliki broj autora u našoj zemlji i u svijetu bavio se istraživanjem osobina ličnosti nastavnika, kako ljudskim, tako i profesionalnim i pedagoškim. Među njima se ističu: Tomić i Iličković (2001), Osmić i Tomić (2005), Đorđević i Đorđević (1998), Ajanović i Stevanović (1988), Bratanić i Maršić (2004), Previšić (2004), Marinković (2004) i drugi. Svi oni naglašavaju značaj pozitivnih osobina ličnosti učitelja za uspjeh u učenju i napredovanju učenika.

Karakteristike učitelja i njegovog ponašanja povezane sa rezultatima u poučavanju i učenju su: "jasnost (razumljivost, jednosmislenost u izlaganju, objašnjavanju i prikazivanju), raznolikost (raspolaganje širokim repertoarom didaktičko-metodičkih mogućnosti na osnovu kojih se može činiti odgovarajući izbor, zavisno od konkretne situacije), oduševljenje (interes, sudjelovanje i oduševljenje nastavnika za ono što se predaje), orijentiranost prema zadacima, trezvenost i realnost (sustavno postupanje, orijentiranost prema cilju učenja i nastojanje da se ne zastrani), te omogućavanje da se učenici bave specifičnim sadržajima učenja"(Đorđević i Đorđević, 1988: 21).

Prema istraživanju Mrkonjića (1989: 156) o procjeni osobina i karakteristika ličnosti nastavnika navode se: "objektivnost u ocjenjivanju učenika, dobre namjere u radu sa ljudima, roditeljska briga o učenicima, srdačnost u kontaktima i komunikacijama, požrtvovanost u profesionalnom radu, stupanj profesionalne osposobljenosti, poznanje stvarnih školskih problema, smirenost u konfliktnim situacijama, sposobnost rješavanja odgojnih problema, temeljitost u profesionalnom radu, mentalna stabilnost – zrela ličnost i umjerenost u životu i ponašanju".

Najvažnije je da učitelj prihvata učenike onakvima kakvi jesu, jer ih taj osjećaj prihvaćenosti stimulira na učenje. "Kvalitetan učitelj gradi odnose lišene prisile i potkupljivanja, odnose temeljene na međusobnom slušanju, prihvaćanju, razumijevanju i poštivanju. Nadalje, od kvalitetnog učitelja se očekuje da bude stvarno, a ne samo deklarativno pozitivan model identifikacije za svoje učenike, ali i prenositelj kulturnih i civilizacijskih vrednota. Ponekad, njegova uloga je i kompenzacijska u pokušaju da pojedinim učenicima u što većoj mjeri nadoknadi ono za što su u obiteljskom krugu zakinuti (toplina, emocije, prihvaćanje, razumijevanje, sigurnost i sl.) "(Ljubetić, Arbunić i Kovačević, 2007: 62-63).

Suzić (1995) je istraživao kako osobine nastavnika, učitelja determiniraju doživljaj učenikovog određenog nastavnog predmeta i nastave. Istraživanje je pokazalo da je odnos

učenika prema određenom nastavnom predmetu u tijesnoj vezi sa osobinama nastavnika, učitelja.

'Bijeli papir' govori o osnovnim karakteristikama koje treba posjedovati svaki profesor, učitelj, nastavnik. To su:

- "Odgovarajući stupanj obrazovanja, pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička osposobljenost za izvođenje nastave;
- Sposobnost identificiranja i uvažavanja individualnih razlika i stilova učenja;
- Sposobnost kreiranja adekvatnih uvjeta i okruženja za aktivno učenje i inkluzivno obrazovanje;
- Osposobljenost za evaluaciju rezultata učenja i razvoj učenika, te postupaka, metoda i oblika koje koristi u nastavi;
- Sposobnost voditelja fasilitatora, dijagnostičara, instruktora aktivne nastave, koordinatora, kreatora novih interpersonalnih odnosa, graditelja emocionalne klime u odjeljenju i menadžera nastavnog procesa;
- Motiviranost za stalno stručno usavršavanje i odgovornost za promjene u obrazovanju"(Pehar, 2007: 128).

Svi prosvjetni radnici trebalo bi da imaju visoku školsku spremu. U radu sa djecom, odnosom prema njima i podrškom učitelj stvara uvjete za njihovo napredovanje i teži kvaliteti njihovih rezultata.

Učitelj danas poučava na principu individualnosti i na stjecanju znanja potrebnih za život i rad u 21. stoljeću i ubuduće. "Poučavanje učenika da samostalno ocjenjuju svoj rad, da teže kvalitetnom uratku, zatim vođenje učenika prema razvoju određene 'životne sposobnosti', te upućivanje učenika da pronalaze znanje korisno i potrebno za mladog i obrazovanog čovjeka, sve to daje učitelju novu dimenziju i različite uloge. Jedna od njegovih uloga započinje u razrednom odjeljenju i sve se više širi na društvo uopće, koje u ovom vremenu upravo treba učitelja: ne samo kao pomoć u stjecanju znanja, već kao kulturnog savjetnika, te osobu od povjerenja"(Vidulin-Orbanić, 2007: 346-347).

Savremeni učitelj je izuzetan pedagog, psiholog, humanista i naučnik, a pored toga on je inicijator, voditelj i kreator odgojno-obrazovnog rada, gdje je dijete u centru aktivnosti.

Kompetencije nastavnika, prema napisima OECD-a iz 2002. godine, su sljedeće: Nastavnik mora imati duboko razumijevanje sebe i prirode svoga rada. On mora posjedovati široki raspon stručnih vještina u držanju nastave, planiranju, ocjenjivanju, te u osobnim kontaktima, mora biti fleksibilan, otvoren prema vlastitom usavršavanju, te spreman učiti čitav život. Nastavnik mora biti kompetentan na području svoga predmeta i spreman da sarađuje sa drugima kao član tima. Potreban mu je repertoar nastavničkih vještina, uključujući i one koje će animirati osjetljive ličnosti izoliranih učenika ili onih sa teškoćama u učenju. Nastavnika takođe mora posjedovati vještine u primjeni ICT-a u obrazovanju. Trebalo bi da bude svjestan društvenih, kulturnih i političkih faktora koji utječu na njegov rad. Nastavnik bi morao dobro razumjeti intelektualni i emocionalni razvoj mladih ljudi, te biti saosjećajan prema njihovoj

kulturi i njihovim problemima. Nastavnik mora posjedovati vještine za uspostavljanje dobrog odnosa sa roditeljima i drugim obrazovnim partnerima.

Sva ova očekivanja od djece i mladih moći će ostvariti samo svestran, dobro informiran učitelj, kreativan, pravedan i naravno, uz podršku ostalih aktera.

Zaključak

Učitelj XXI stoljeća, pored toga što treba da je osoba koja zna predavati, mora biti polivalentni stručnjak koji će svoje djelovanje prvenstveno usmjeriti na dijagnosticiranje poteškoća subjekata s kojim radi i koji će biti obrazovan da pristupa problemima u cjelini i sa aspekta svojih potreba i sa aspekta potreba učenika. To upućuje na novi i kvalitetniji stil rada u školi, gdje će učenik u nastavi biti u prvom planu sa svojim istraživačkim i stvaralačkim aktivnostima. Nastavnika budućnosti karakterisat će: otvorenost iskustva, fleksibilno djelovanje, zalagat će se za načelo give/get, davanja i dobivanja, za stvaralaštvo kao trajno poređenje, transparentnost znanja i egzemplarno, istraživačko, problemsko i stvaralačko učenje subjekata s kojima saraduje u realizaciji određenih programskih sadržaja (ciljeva, kurikuluma).

Da bi se svi ovi zahtjevi mogli realizovati, nužna je nova paradigma u obrazovanju učitelja.

Literatura

- Freed, K. (2006): Educational Television in the Schools.
- Gruden, Z. (1997): Edukacija edukatora. Zagreb: Medicinska knjiga.
- Kostović, S. (2004): Strategija reforme sistema obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnog kadra. U: Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije. Ur: Kaenov, E. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ljubetić, M., Arbunić, A. i Kovačević, S. (2007): Osobine učitelja – studentsko iskustvo. U: Deontologija učitelja. Ur. Kadum, V. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile. str. 59-74.
- Rosić, V. (2007): Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike. U: Deontologija učitelja. ur: Kadum, V. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile. str. 21-37.
- Selimović, H. i Tomić, R. (2011): Pedagogija I. Travnik: Edukacijski fakultet.
- Vygotsky, L.S. (1977): Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Željka Vuković

Mr.sc. **Kojo Simić**
JU Treća osnovna škola, Brčko
Brčko, BiH
kojosimic@teol.net

Amela Avdić-Tomić, prof.
Tuzla, BiH
amelaatomic@gmail.com

STAVOVI UČENIKA O INTERAKTIVNOM UČENJU

Sažetak

U radu su predstavljene rezultati istraživanja stavova učenika osnovne škole o interaktivnom učenju u nastavi matematike u IV razredu osnovne škole. Uzorak ispitanika sačinjavalo je 105 učenika osnovne škole sa područja Brčko Distrikta sa kojima su nastavnici često upražnjavali u radu interaktivno učenje. Da bi proveli ovo istraživanje i pripremili rad koristili smo metodu teorijske analize i servej istraživačku metodu. Putem anketnog ispitanika koga smo sami konstruirali za potrebe našeg istraživanja ispitali smo stavove učenika o interaktivnom učenju u nastavi matematike. Rezultati do kojih smo došli istraživanjem pokazuju da su stavovi učenika prema interaktivnom učenju pozitivni da učenici uviđaju njegov značaj i prednosti u odgoju u odnosu na tradicionalan način rada s njima, te predlažu da se ovaj način rada češće upražnjava kako bi im se olakšalo učenje, obezbijedila dugotrajnost pamćenja a stečeno znanje imalo aplikativan karakter.

Ključne riječi: stavovi, učenici, nastava matematike, interaktivno učenje

STUDENT ATTITUDES ABOUT INTERACTIVE LEARNING

Abstract

This paper presents the results of research on the attitudes of primary school students an interactive learning in the teaching of mathematics in the fourth grade of primary school. The sample consisted of 105 primary school students from the area of Brcko District with which teachers are often practiced in the work of interactive learning .To conduct the study and prepare the work we used the method of theoretical analysis and servej research method. Through the survey respondents who are themselves constructed for the purposes of our study , we examined the views of students on interactive learning in mathematics . The results that we have come to associate research that students' attitudes toward interactive learning positive that students recognize its importance and benefits of education compared to the traditional way of working with them , and suggest that this mode is often practiced in order to facilitate their learning, provided durability of memory and knowledge had aplikativan character.

Key words: attitude, students, math teaching, interactive learning

Uvod

Učenje je aktivnost po kojoj se čovjek razlikuje od ostalih živih bića. Svaki dio čovjekove aktivnosti zasnovan je na učenju.

Dijete počinje učiti dolaskom na svijet i taj proces se nastavlja tokom cijelog njegovog života. Učenje je prirodna potreba svakog djeteta i spontano usvajanje novih znanja.

Prema Stevanoviću školsko učenje je namjerno učenje putem dobro organizovane i racionalno izvedene nastave. To je planska odgojno- obrazovna aktivnost kojom rukovode

stručne osobe prema utvrđenim planovima i programima i uz primjene najsuvremenijih nastavnih strategija. Odvija se na dvije ravni : podučavanjem i učenjem kao jedinstvenim procesom. Savladaju se kognitivni sadržaji (znanja, vještine, navike, sposobnosti) i sadržaji koji se odnose na učenje stavova , socijalnih reakcija i uravnoteženih emocionalnih reakcija. Zastupljena su sva tri aspekta: kognitivno (spoznajno) afektivno (emocionalno) i konativno (voljno). Jako je bitno da se čovjek tokom života uči učiti, uči kako da uči, kako da misli, opaža, prepoznaje itd. Veoma je važno po polasku u školu razvijati osjećaj za učenje što se može učiniti ako nastavu učinimo interesantnijom i bližom djetetu.

Prema shvatanju psihologa učenje se definiše na sljedeći način : " Učenje je trajna, ili bar relativno trajna promjena individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenim aktivnostima i koja je rezultat prethodne aktivnosti učenika (Rot, 1995, str. 36).

Putem učenja učenik se osposobljava na koji način učiti u školi, usvajati navike i razvijati osobne interese. Jedna od strategija učenja koja osposobljava učenike za učenje učenja jeste interaktivno učenje.

Prema Suziću (1999) interaktivno učenje je proces koji rezultira relativno permanentnim promjenama u razmišljanju i ponašanju koje nastaje na osnovu iskustva, tradicije i prakse ostvarene u socijalnoj interakciji. Interaktivnim učenjem bavili su se i brojni drugi autori: Milijević, 2004; Stojaković, 2004; Branković, 2004, 2005 ; Mandić, 2004. i drugi.

Svi ovi autori navode socijalu interakciju kao glavnu polaznicu u interaktivnom učenju.

" Interaktivnim učenjem pojačavamo socijalnu interakciju, koedukaciju i kooperativno učenje. Radi se o učenju kao socijalnom procesu, o učenju kao interakciji između učenika i nastavnika, učenika međusobno, učenika i roditelja, vršnjaka " (Milijević, 2004, str. 225).

Primjena interaktivnog učenja počela je u našim školama na području Republike Srpske 1998. godine. Poznato nam je da se tradicionalna nastava bazira na pedagogiji učenja i frontalnom obliku rada.

Interaktivno učenje se uvodi u nastavu da nadogradi i poboljša tradicionalnu nastavu jer pojačava učeničku aktivnost, jače ih motivira i doprinosi preuzimanju odgovornosti u radu. Učenje ima veliki značaj za razvoj sposobnosti za učenje. Za učenje učenja učenike treba osposobiti od najranije dobi. U tradicionalnoj nastavi cilj učenja bio je memorisanje i reprodukcija sadržaja. Cilj učenja u interaktivnoj nastavi je osposobiti učenike za učenje učenja. Prednosti interaktivne nastave i učenja u njoj su brojne.

Osnovna karakteristika interaktivnog učenja je prenošenje akcije sa nastavnika na učenika. Učenik je ravnopravan partner u procesu učenja sa nastavnikom. Komunikacija je slobodna, demokratska, višesmjerna. Učenik pita, komentira, predlaže. Osjeća se vrijednim, jače je motivisan i zalaže se maksimalno. U ovoj nastavi povoljnija je emocionalna klima u razredu, aktivnost i marljivost je jača, inicijativa, interakcija.

" Novija istraživanja , koja nastavljaju tradiciju Vigotskog, pokazuju da su dobro organizovane socijalne aktivnosti (kooperativno i interaktivno učenje ili sve vrste grupnog rada) korisni ne samo za sticanje trajnog i kvalitetnog znanja već i za razvijanje efikasnog mišljenja i sposobnosti za učenje. Interakcija sa vršnjacima je nezamjenjiva prilika da se svaki učenik susretne sa idejama koje se razlikuju od njegovih. Znanje stečeno na taj način tj, na bazi razmjene ideja, pojmova ili činjenica sa vršnjacima i drugima ima novi kvalitet i donosi novi ugao gledanja o onome što se uči i to za svakog učenika koji učestvuje u grupnom radu ili razrednoj diskusiji.

Rad na nekom zajedničkom problemu ili zadatku pokazuje se kao snažan podsticaj kognitivnog razvoja a to je ujedno i prilika da se dobije i povratna informacija o vrijednosti vlastitih ideja i metoda mišljenja i rješavanja problema. To je dakle i prilika da se u zajedničkom radu sa drugima "testira" snaga i vrijednost vlastitih procesa i metoda, mišljenja,učenja i rješavanja problema" (Stojaković, 2004, str. 55- 56).

U interaktivnoj nastavi učenici obično rade u grupi, aktivniji su i svaki od njih dolazi do izražaja. U interaktivnoj nastavi učenici istražuju svijet oko sebe vlastitim aktivnostima putem različitih aktivnosti i vidova učenja.Uloge učenika u interaktivnoj nastavi su :

- učestvuje u izboru cilja učenja ;
- učestvuje u izboru izvora (sadržaja) učenja:
- usaglašava se sa načinima rada grupe:
- rješava dekomponovane zadatke;
- učestvuje u pripremi saopštenja;
- prezentuje rezultate rada grupe;
- učestvuje u samoprocjenjivanju rada drugih grupa. (Branković, 2005, str.48).

Interaktivno učenje doprinosi subjekatskoj poziciji učenika, uključivanju u interakciju, mogućnosti razmjene informacija, mišljenja, saznanja. Učenik prima, šalje i zadržava prave informacije po potrebi. Ramjena informacija omogućuje da učenik samostalno izvodi zaključke , da izvedene zaključke upućuje drugima čime daje veliki doprinos društvu i čovječanstvu. U interaktivnoj nastavi veoma je važno da nastavnik vodi učenika kroz interakcijski proces.

" Bitno je aktivirati učenika u najvećoj mogućoj mjeri te dopustiti mu da sa nastavnikom stvori partnerski odnos na relacijama : učenik- učenici, učenici- učenik, nastavnik- učenik, nastavnik- učenici, učenik- nastavnik, učenici- nastavnik, učenici- učenici. Prvi u paru uvijek je nosilac interakcije " (Banjac, 1999, str. 291).

Pokretači učenja su učenici i treba da samostalno tragaju za informacijama. Nastavnik učenike motivira, usmjerava, podstiče radoznalost, debatu, pomaže, direktno ispravlja i upućuje na rad i učenje i na pravilnu komunikaciju.

Zbog njegovih prednosti interaktivno učenje treba naći svoje mjesto i primjenu u savremenoj školi u okviru svih nastavnih predmeta. Naš interes u ovom radu usmjeren je na ispitivanje stavova i mišljenja učenika o primjeni interaktivnog učenja u IV razredu osnovne škole.

Metodologija istraživanja

Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet našeg istraživanja je ispitivanje stavova učenika IV razreda o interaktivnom učenju. Cilj je saznati da li su stavovi učenika o interaktivnom učenju pozitivni ili negativni i koliko često se sa učenicima radi na interaktivan način. Iz navedenog predmeta i cilja proizilaze i zadaci istraživanja:

1. Ispitati koliko često nastavnici rade sa učenicima na interaktivan način i na kojim
1. nastavnim predmetima ;
2. Utvrditi u čemu su prednosti interaktivnog učenja prema mišljenju učenika;
3. Ustanoviti koja su ograničenja i slabosti u učenju na interaktivan način.
4. Ispitati stavove učenika za unapređenje i češću primjenu interaktivnog učenja.

Hipoteze

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da su stavovi učenika o primjeni interaktivnog učenja u nižim razredima osnovne škole pozitivni.

Iz glavne hipoteze proizilaze i pothipoteze istraživanja:

1. Pretpostavlja se da nastavnici razredne nastave primjenjuju interaktivno učenje u okviru nekih nastavnih predmeta.
2. Pretpostavlja se da učenici uviđaju ogromne prednosti interaktivnog učenja
3. Pretpostavlja se da učenici percipiraju određene slabosti i ograničenja tokom interaktivnog učenja.
4. Pretpostavlja se da će učenici iznijeti niz prijedloga za unapređenje i češću primjenu interaktivnog učenja u razrednoj nastavi.

Metode, tehnike i instrumenti

U radu su korištene metoda teorijske analize i servej istraživačka metoda, a od instrumenata anketni, upitnik konstruisan za namjere ovoga istraživanja.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 105 učenika četvrtih razreda osnovne škole.

Analiza i interpretacija rezultata

Prvi zadatak našeg istraživanja bio je ispitati učestalost rada nastavnika na interaktivan način i na kojim se nastavnim predmetima najčešće primjenjuje interaktivno učenje. Rezultati istraživanja predstavljeni su u tabeli 1. u nastavku.

Tabela 1. Učestalost organizovanja interaktivnog učenja

	Da	Ne	Ponekad
Učitelji često organizuju interaktivno učenje	48 45,71	24 22,86	33 31,43

Iz odgovora u tabeli 1. je vidljivo da se 45,71 % ispitanika izjasnilo da učitelji često s njima rade na interaktivan način, 31, 43 % ispitanika se izjasnilo da ga organizuju ponekad, dok su se 22, 86 % ispitanika izjasnila da ga učitelji ne organizuju.

Rang nastavnih predmeta na kojima učitelji najčešće koriste interaktivno učenje predstavljen je u tabeli 2. u nastavku.

Tabela 2. Rang nastavnih predmeta na kojima se primjenjuje interaktivno učenje po učestalosti primjene

Nastavni predmeti	f	%
moja okolina	75	71,42
matematika	42	40
maternji jezik	35	33,33
muzički odgoj	34	32,38
likovni odgoj	30	28,57
tjelesni odgoj	25	23, 81

Uvidom u tabelu možemo uočiti da učitelji najčešće organizuju interaktivno učenje na časovima moje okoline izjasnilo se 71,42 % ispitanika, zatim na časovima matematike, izjasnilo se 40 % ispitanika, a najređe na časovima tjelesnog odgoja o čemu se izjasnilo 23, 81 % ispitanika.

Naš sljedeći zadatak bio je utvrditi uviđaju li učenici ogromne prednosti interaktivnog učenja po njihov razvoj i odgoj. Odgovori ispitanika slijede u tabeli 3 u nastavku.

Tabela 3. Varijable uspješnosti interaktivnog učenja

varijable	Odgovori ispitanika		
	često	ponekad	nikako
Ti se raduješ časovima na kojima je organizovano interaktivno učenje	75- 71,42	26- 24, 76	4 - 3,80
Učeći na ovaj način lakše naučiš	101- 96, 19	4- 3,80	0
Učeći na ovaj način brže pamtiš	101- 96, 19	4- 3,80	0
Učeći na ovaj način više si motivisan	83- 79,04	20- 19,05	2- 1,90
Dijeliš teškoće i radosti sa vršnjacima	76- 72,38	21- 20	8- 7,62
Voliš učiti sa vršnjacima u grupi	76 - 72, 38	20- 19,05	9- 8,57
Nastavnik te više poštuje	81- 77,14	20- 19,05	4-3,80
Komunikacija s nastavnikom je prisnija	85 - 80,95	16- 15,24	4- 3,80
Komunikacija s	81- 77,14	17- 16,19	7-6,66

vršnjacima je bolja			
Uživaš učiti na interaktivan način	76- 72,38	21- 20	8- 7,62
Na interaktivan način treba učiti sve nastavne predmete	83- 79,04	21- 20	1- 095

Analizom odgovora ispitanika predstavljenih u tabeli 3. možemo konstatovati da većina ispitanika uviđa velike prednosti interaktivnog učenja. Tako se 96, 19 % ispitanika izjasnilo da učeći interaktivno lakše nauče i duže pamte, 80, 95 % da prisnije komuniciraju sa nastavnicima 79, 04 % da su jače motivisani ako uče interaktivno, pa predlažu da se na ovaj način uče svi nastavni predmeti. 77, 14 je mišljenja da je bolja komunikacija sa vršnjacima 72,38 % je mišljenja da dijele teškoće i radosti sa vršnjacima vole i uživaju s njima učiti i 71, 42 % se izjasnilo da se raduje časovima na kojima je organizovano interaktivno učenje.

Naš sljedeći zadatak odnosi se na utvrđivanje stavova učenika o slabostima i ograničenjima za primjenu interaktivnog učenja.

Većina ispitanika, 83- 79, 04 % se izjasnilo da jedan broj učenika ne zna učiti interaktivno, 85- 80, 95 % ispitanika se izjasnilo da nastavnici uvijek ne organiziraju ovaj vid učenja, dok se 81- 77, 14 % ispitanika izjasnilo da jedan broj učenika ne radi ništa, već parazitari na svoju štetu i štetu onih koji rade u grupama. 42- 40 % ispitanika se izjasnilo da im ponekad nedostaje materijal i pribor za rad da bi radili interaktivno.

Naš posljednji zadatak odnosio se na utvrđivanje prijedloga učenika za češću primjenu i unapređenje interaktivnog učenja.

Učenici su iznijeli niz prijedloga kao što su :

- treba učiti češće interaktivno,
- treba obučiti nastavnike da nas tome uče,
- neki učenici nisu svjesni prednosti ovog učenja,
- interaktivno učenje nas priprema za život
- ovo učenje traži napor svakog učesnika,
- ovaj način učenja treba koristiti na svim predmetima,
- učeći na ovaj način smo vrijedniji, slobodniji, aktivniji, opušteniji,
- direktori i pedagozi trebaju pružiti pomoć u organizaciji ovog učenja,
- treba obezbijediti bolju opremljenost škole...

Zanimalo nas je razlikuju li se učenici u stavovima po pitanju prednosti interaktivnog učenja s obzirom na školski uspjeh. Izračunata vrijednost X^2 iznosi 6,58 i ispod je granične vrijednosti x^2 na 6. stupnju slobode (12,6) što pokazuje da učenici imaju pozitivan stav o interaktivnom učenju bez obzira na školski uspjeh. Koeficijent kontigencije c (0,278841) ukazuje na neznatnu povezanost među ispitivanim distribucijama.

Takođe smo provjerili postoje li razlike po pitanju interesa kod učenika za interaktivno učenje s obzirom na spol.

Vrijednost X^2 iznosi 1,46 i znatno je ispod granične vrijednosti X^2 očitane na 4 stupnju slobode što pokazuje da nema statistički značajne razlike u odgovorima s obzirom na spol i da dječaci i djevojčice pokazuju interes za interaktivno učenje. Koeficijent kontingencije $c(0,116179)$ ukazuje na neznatnu povezanost među ispitivanim distribucijama.

Na osnovu analize došli smo do sljedećih zaključaka:

- većina nastavnika često i ponekad organizira sa učenicima interaktivno učenje.
- najčešće ga koriste na sljedećim nastavnim predmetima: mojoj okolini, matematici i maternjem jeziku, a najređe na nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja.
- Većina ispitanika svjesna je prednosti interaktivnog učenja i uglavnom navode da lakše i brže uče, da su opušteniji, da je bolja komunikacija međusobno i s nastavnicima, da jedni s drugima dijele i brige i radosti.
- Kao slabosti interaktivnog učenja navode da jedan broj učenika ne zna učiti interaktivno, da nastavnici ne organizuju učenje na ovaj način uvijek i da neki učenici parazitare, da treba veća podrška menadžmenta i stručnih službi škole i bolja materijalna potpora.
- Ispitanici su predložili niz prijedloga i primjedbi kako unaprijediti interaktivno učenje.
- Utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na školski uspjeh i spol.
- Potvrđene su sve pothipoteze i glavna polazna hipoteza našeg istraživanja, a koja je glasila da su stavovi učenika o primjeni interaktivnog učenja pozitivni.

Literatura :

- Banjac, M (1999). *Interaktivno učenje simetričnom interakcijom*. U knjizi : Interaktivno učenje (str. 291- 298). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete
- Branković, D (2005). *Aktivno- interaktivno učenje šminka ili suštinske promjene u obrazovanju*. U knjizi : Usavršavanjem nastavnika do aktivnog učenja učenika. (str. 43- 49). Banja Luka : Republičko pedagoški zavod.
- Milijević, S . (2004). *Egzemplarno učenje učenja*. U knjizi: Interaktivno učenje IV (str. 251- 303). Banja Luka: TT - centar
- Rot, N i Radonjić, S. (1995). *Pedagogija za drugi razred Gimnazije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stevanović, M (1998). *Didaktika*. Tuzla: R&S
- Stojaković, P (2004). *Sposobnost za učenje, motivacija i interakcija*. U knjizi: Interaktivno učenje IV (str. 163- 215). Banja Luka : TT-centar
- Suzić, N. (1999) . *Aktivna nastava*. U knjizi: Interaktivno učenje. (str. 181- 298). Banja Luka : Ministarstvo prosvjete

Koautori su dali Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Jordanka Šurbat

Mr.sc. **Rahim Gadžić**
JU OŠ „Džakule“ Gračanica
Gračanica, BiH
rahimgadzic@live.ba

STAVOVI NASTAVNIKA O UČENJU PUTEM RJEŠAVANJA PROBLEMA U NASTAVI

Sažetak

Cilj istraživanje je ispitati, utvrditi i predstaviti kakvi su stavovi nastavnika o učenju putem rješavanja problema u nastavi. Uzorak ispitanika sačinjavalo je 120 nastavnika razredne i predmetne nastave sa područja općine Gračanica. Nastavnici u radu u nastavi koriste savremene strategije učenja, a veliki broj ih koristi kao savremenu strategiju učenja putem rješavanja problema u nastavi. Neophodni uvjeti za provođenje nastave putem rješavanja problema u nastavi su srednje obezbijeđeni, posebno edukacija nastavnika, materijalna podrška i pomoć nadležnih institucija, kao i podrška menadžmenta škole. Nastavnici su se izjasnili da su prednosti nastave putem rješavanja problema ogromne u odnosu na tradicionalan način rada. Ovaj vid učenja je za učenika lakši i jednostavniji, brži i efikasniji, učenici su više zainteresovani i motivirani, postižu bolje rezultate i uživaju u njegovim prednostima. Učenje putem rješavanja problema u nastavi nastavnici najčešće koriste na nastavi: matematike, bosanskog jezika i moje okoline, ali i u nastavi ostalih predmeta kao što su: njemački jezik, informatika i vjeronauka. Nastavnici su naveli brojna ograničenja za primjenu problemske nastave u našim školama, među kojima se posebno ističu: slaba motivacija nastavnika, nedovoljna materijalna i druga podrška, nedostatak finansijskih sredstava, teškoće i sporost u pripremanju i nepripremljenost učenika. Dali su i niz prijedloga i sugestija za unapređenje problemske nastave u našim školama.

Ključne riječi: stavovi, nastavnici, učenje putem rješavanja problema, nastava, prednosti

TEACHERS' OPINION ON PROBLEM-SOLVING TEACHING PROCESS

Abstract

The goal of our research is to determine and present the opinion of teachers on problem-solving teaching process. Sample of examinees contained 120 teachers of class teaching and subject teaching from Gračanica Municipality. In their work teachers use modern teaching strategies, including problem-solving teaching process. Preconditions for conducting problem-solving teaching process are provided partially, especially education of teachers, material support and help of institutions in charge, as well as support of school management. The teachers confirmed that the advantages of problem-solving teaching process are huge comparing to traditional system. For students, this way of learning is easier and simpler, faster and more efficient, students are motivated and interested, they achieve better results and enjoy its advantages. Problem-solving teaching process is most frequently used in teaching subjects of Mathematics, Bosnian Language and My Environment. It is used less frequently in teaching subjects of German Language, Information Systems and Religious Study. Teachers mentioned many limitations for application of problem-solving teaching process in our schools, such as: low motivation of teachers, insufficient material and other support, difficulties in preparation of process and unpreparedness of students. They also provided many suggestions for improvement of problem-solving teaching process in our schools

Key words: opinion, teachers, problem-solving teaching process, teaching, advantage

Pojam i značaj problematske nastave

Za problemsku nastavu upotrebljavaju se brojni drugi nazivi i sinonimi kao: učenje putem rješavanja problema u nastavi, nastava problemom, problematizirana nastava, nastava putem problema, problem-metoda, problemsko učenje itd.

Autori različito definiraju problemsku nastavu, ali se u suštini svi slažu. Rješavanje problema je stvaralačka aktivnost gdje se u susretu sa posebnim zahtjevima traži pronalaženje novih rješenja (Tomić i Osmić, 2006).

Problem se javlja kad učenik naiđe na prepreku u zadovoljavanju svojih želja ili povezivanju svojih ciljeva, nailazi na teškoću, a ne može postići cilj na osnovu do tada važećih načina, već pronalazi način, put, za njeno prevazilaženje.

Problemska nastava je nastala s ciljem da se poveća efikasnost obrazovnog rada i da se unesu racionalne promjene u organizaciju nastavnog rada. Nakon pojave u SAD širi se i u ostale zemlje svijeta.

Mogućnost primjene problemske nastave zavisi od: dobi učenika, o stepenu individualnog psihičkog razvoja, od motivacije i emocionalnog stanja učenika, od količine informacija kojima učenik raspolaže, od osjetljivosti za uviđanje problema, od načina stjecanja znanja i od afiniteta nastavnika za ovaj način rada.

Neki autori problemsku nastavu nazivaju problemsko – razvojnom. "Ona treba izvesti današnju školu na viši nivo od sticanja znanja ka razvoju učeničkih stvaralačkih sposobnosti, što znači da nastavni proces treba da bude proces misaone aktivnosti učenika. U njoj suštinski mora da se izmjeni i uloga nastavnika koji bi trebalo da bude ne isporučilac gotovih znanja i rješenja, nego suradnik i organizator takve nastave u kojoj će učenici samostalno rješavati probleme i tako razvijati svoje apstraktno mišljenje i ukupne mentalne kapacitete" (Vilotijetić, 2001: 216).

Učenjem rješavanjem problemskih zadataka u nastavi učenik je subjekt u odgojno – obrazovnom procesu iz razloga što: sam učestvuje u određivanju cilja rada, odnosno učenja; učestvuje u određivanju sadržaja učenja; samostalno bira postupke, oblike i metode učenja; učenik aktivno stvaralački i prirodno uključuje svoje intelektualne, misaone i psihičke sposobnosti u procesu učenja.

Osnovni uvjet za stvaralaštvo je apstraktno mišljenje, odnosno originalno dostignuće ili rješenje u nekoj novoj i do tada nepoznatoj situaciji.

Rješavanjem problema razvija se stvaralačko mišljenje. Prema Ganjeu rješavanje problema je najsloženiji tip učenja.

Pored spoznajnih, problemska nastava ima i veliki odgojni značaj. Ona mijenja položaj učenika u nastavi, razvija kod njih interes, motivira ih na uspješan samostalan rad, savladavanje teškoća i razvija stvaralačko mišljenje (Ničković, 1984).

Rješavanje problema prati: fleksibilnost, originalnost, fluentnost, inventivnost, kreativnost, osjetljivost na probleme, kritičnost prema informacijama i dobivenom rezultatu rješenja problemskog zadatka, sposobnost uočavanja problema s raznih strana, sposobnost zamišljanja predmeta u skladu s novom problemskom situacijom, i druge karakteristike ličnosti. Podstiče se razvoj misaonih operacija: analize, sinteze, indukcije, dedukcije, rasuđivanja, zaključivanja, apstrakcije, generalizacije i analogije.

Dosadašnja istraživanja problema su utvrdila neka dragocjena saznanja o rješavanju problema: „Problem je prisutan u svim onim situacijama učenja i mišljenja u kojima se javlja nedovoljnost prethodnog iskustva za rješenje nastale teškoće, izazvane postojanjem nepoznatog i neizvjesnog i potreba tog iskustva, modifikovanja i integrisanja ranije naučenih odgovora u cilju rješavanja nove situacije. Novo, nepoznato, teškoća koja treba da se savlada da bi se riješio problem – bitne su odlike problemske situacije i problema koji ju je izazvao. Nema problema ako je u njemu sve poznato ili ako rješenje predstavlja prepoznavanje i reprodukciju ranije stečenih znanja. Mišljenje putem rješavanja problema ostvaruje svoju imanentnu funkciju reaktivnosti; svi se istraživači slažu u tome da rješavanje problema predstavlja funkciju i oblik manifestovanja mišljenja. Rješavanje problema doprinosi razvijanju logičkog mišljenja; problem i problemska situacija kao početna faza 'reflektivnog' mišljenja faktori su motivacije i podsticaja za produktivno mišljenje i učenje; rješavanje problema je intencionalan i određenom cilju upravljani proces umne djelatnosti; rješavanje problema, kao oblik mišljenja i učenja, olakšava izbor najracionalnijeg 'principa rješenja', hipoteze, 'modela traganja' i aktivira određene mentalne operacije koje vode rješenju; s obzirom na to da je u rješavanju problema uvijek riječ o rješavanju novih saznajnih situacija, ono predstavlja faktor fleksibilnog, kritičkog, produktivnog i transferabilnog mišljenja, nasuprot često ispoljenoj težnji za primjenom stereotipnih i ranije fiksiranih i naučnih načina rješavanja problemskih situacija; dva su bitna faktora u vježbanju efikasnog rješavanja problema 'nastavnik i učenik'. U principu, učenik je uvijek onaj koji rješava probleme, bilo da sam nailazi na njih i postavlja ih, bilo da ih postavlja nastavnik, što je inače čest slučaj u nastavi; učenik, kao rješavalac problema, postiže optimalnu efikasnost: ukoliko je osjetljiv za probleme i može da ih uočava; ukoliko je kritičan prema svom prethodnom iskustvu i znanju i prema raspoloživim načinima rješenja; ukoliko racionalno organizuje proces rješavanja problema; ukoliko je u stanju da provjerava rješenja; ukoliko stečena iskustva i znanja adekvatno primjenjuje u novim situacijama učenja i ponašanja“ (Ničković, 1968: 47-48).

Pošto se mišljenje u svojoj biti manifestuje prije svega kao rješavanje problema, to je za njegovo vježbanje i razvijanje u procesu školskog učenja neophodno gdje god je to moguće rješavanje problema. Rješavanje problema kao najviši oblik ljudskog učenja omogućuje uklanjanje saznajne protivrječnosti između onog što je u njemu dato (prethodno znanje, iskustvo) i onog što je zadato (nepoznato), te zato predstavlja efikasan način samostalnog i

stvaralačkog misaonog rada u shvatanju suštinskih uzročno-posljedičnih veza i odnosa među proučavanim pojavama.

Rješavanje problema se odlikuje posebnim, njemu svojstvenim fazama misaonog procesa koje počinje problemskom situacijom, nastavlja se uočavanjem i predviđanjem rezultata koji implicira problem i kome vodi misaonost analizom datih uslova, nalaženjem principa rješenja (izborom racionalne hipoteze, modela traganja), a završava se rješanjem postavljenog problema i verifikacijom rezultata.

Rješavanje problema, osim saznanje funkcije koja je u njemu najbitnija, predstavlja i snažno motivaciono sredstvo koje od početka nastavnog časa ili akta učenja stimuliše mentalnu aktivnost učenika, održavajući misaoni psihički tonus i olakšavajući emocionalno prihvatanje postavljenog zadatka učenja.

"Pored ulaženja u suštinu, bitno je stvaranje navika kritičkog i stvaralačkog mišljenja u nastavi putem problema"(Ibidem: 64). Vrsta racionalizacije nastave i povećanja njene efikasnosti je i učenje putem rješavanja problema.

"Vezu između apstraktnog mišljenja i ovladavanja naučnim metodom mišljenja s jedne i rješavanja problema s druge strane vidimo u tome što je rješavanje problema, u suštini funkcija mišljenja, oblik njegove manifestacije.."(Ibidem: 16).

Stevanović naglašava da je jako značajno dati učenicima određena uputstva tokom primjene problemskog učenja u nastavi.

"Učitelj mora osigurati takve problemske situacije koje će za učenike biti nove i nepoznate ili u kojima će učenicima biti poznati elementi, ali predočeni u novim odnosima. Učeničko opažanje je preduvjet za uspjeh u procesu rješavanja problemskih zadataka. Zato je važno kakvo je opažanje, što učenik opaža i način na koji opaža. Trebala bi to biti garancija da će učenik biti usmjeren na analiziranje i uspoređivanje, sintetiziranje i uopćavanje, rasuđivanje i zaključivanje, dokazivanje i provjeravanje putova rješavanja problemskog zadatka. Iz toga slijedi da je u problemskoj nastavi potrebna učiteljeva angažiranost i upornost u poticanju učenika na samostalan misaoni napor i intelektualni razvoj indirektnim, suptilnim i nenametljivim rukovođenjem"(Kadum, 2005: 59).

U problemskoj nastavi nastavnik je organizator, motivator i programer nastavnog rada. Učenik u problemskoj nastavi ima subjekatsku, istraživačku i aktivnu ulogu. On je istraživač, i kreator.

Predmet istraživanja

Predmet našeg istraživanja je ispitivanje stavova nastavnika o učenju putem rješavanja problema (problemska nastava) u osnovnoj školi.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati, utvrditi i predstaviti kakvi su stavovi nastavnika o učenju putem rješavanja problema u nastavi.

Iz navedenog cilja proizlaze i zadaci istraživanja:

1. Ispitati i utvrditi koliko često nastavnici primjenjuju savremene strategije učenja u radu sa učenicima;
2. Ispitati i utvrditi koliko često primjenjuju problemsku nastavu u radu sa učenicima;
3. Ispitati i utvrditi stavove nastavnika o neophodnim uvjetima za problemsku nastavu;
4. Ispitati i utvrditi u čemu nastavnici vide prednosti i pogodnosti učenja putem rješavanja problema po učenike;
5. Utvrditi u kojim nastavnim predmetima nastavnici najčešće koriste problemsku nastavu;
6. Utvrditi koja su ograničenja u primjeni problemske nastave prema mišljenju nastavnika;
7. Ispitati koje mjere nastavnici predlažu u cilju unapređenja problemske nastave u osnovnoj školi.

Hipoteze

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da su stavovi nastavnika o primjeni učenja putem rješavanja problema (problemska nastava) u osnovnoj školi pozitivni.

Iz generalne hipoteze proizlaze sljedeće pohipoteze istraživanja:

1. Pretpostavlja se da nastavnici često primjenjuju savremene strategije učenja u radu sa učenicima;
2. Pretpostavlja se da nastavnici često primjenjuju problemsku nastavu u radu sa učenicima;
3. Pretpostavlja se da nastavnici nisu u potpunosti zadovoljni uvjetima neophodnim za izvođenje nastave putem rješavanja problema;
4. Pretpostavlja se da su brojne prednosti i pogodnosti učenja putem rješavanja problema;
5. Pretpostavlja se da se problemska nastava uspješno primjenjuje na različitim nastavnim predmetima;
6. Pretpostavlja se da postoje brojna ograničenja koja nastavnike ometaju u primjeni učenja putem rješavanja problema;
7. Pretpostavlja se da će nastavnici predložiti niz mjera u cilju unapređenja problemske nastave u osnovnoj školi.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U radu smo koristili metodu teorijske analize i servej istraživačku metodu, a od instrumenata anketni upitnik konstruisan za namjere ovog istraživanja.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 120 nastavnika razredne i predmetne nastave sa područja Tuzlanskog kantona.

Analiza i interpretacija rezultata

Prvi zadatak i pitanje odnosilo se na učestalost primjene savremenih strategija učenja od strane nastavnika u nastavi.

Iz odgovora je uočljivo da se 60% ispitanika izjasnilo da često u radu sa djecom koriste savremene strategije učenja, uvijek ih koristi 10% nastavnika, dok ih ponekad primjenjuje 30% nastavnika.

Dobijena vrijednost χ^2 u $df = 3$; 7.815 iznosi 4.00, te pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u odnosu nastavnika s obzirom na to da li rade u razrednoj ili u predmetnoj nastavi, prema frekventnosti primjene savremenih strategija učenja.

Koliko često primjenjuju problemsku nastavu u radu sa učenicima?

Tabela 1. Koliko često primjenjuju problemsku nastavu u radu sa učenicima?

	1 – nikad		2 – ponekad		3 – srednje		4 – često		5 - uvijek		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
a) nastavnici razredne nastave	0	0	0	0	21	35	6	10	3	5	30	50
b) nastavnici predmetne nastave	3	5	18	30	9	15	0	0	0	0	30	50
Ukupno	3	5	18	30	30	50	6	10	3	5	60	100

Uvidom u tabelu 1. vidimo da nastavnici najčešće primjenjuju učenje putem rješavanja problema: često – 50% ispitanika, od toga 35% nastavnika razredne nastave i 15% nastavnika predmetne nastave. Često ili uvijek ovaj vid učenja primjenjuje 15% nastavnika razredne nastave, dok se ovako nije izjasnio nijedan nastavnik predmetne nastave. Zato 30% nastavnika predmetne nastave ponekad primjenjuje učenje rješavanjem problema tokom realizacije sadržaja nastave svoga nastavnog predmeta, dok ga 5% ispitanika nije nikad koristilo. Dobijena vrijednost χ^2 u $df = 4$; 9.448 iznosi 6.60, te pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u primjeni problemske nastave s obzirom na rad u razrednoj ili predmetnoj nastavi. Koeficijent kontigencije ($c = 0.498$) pokazuje da postoji statistički značajna povezanost među ispitivanim distribucijama.

Uvjeti za problemsku nastavu

Rezultati procjene kvalitete uvjeta od strane nastavnika predstavljeni su u Tabeli 2. u nastavku.

Tabela 2. *Uvjeti za problemsku nastavu – procjene nastavnika*

Tvrdnje	1 – nimalo		2 – malo		3 – srednje		4 – često		5 – uvijek		Ukupno		M	SD	M i n	M a x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1. Nastavnici su dobro educirani za primjenu problemskog učenja	0	0	48	40	60	50	12	10	0	0	120	100	2.70	2.89	1	5
2. Nastavnici imaju adekvatnu materijalnu podršku	24	20	48	40	48	40	0	0	0	0	120	100	2.20	2.68	1	5
3. Nastavnici imaju neophodnu stručnu pomoć nadležnih institucija	12	10	24	20	48	40	36	30	0	0	120	100	2.90	2.44	1	5
4. Nastavnici su dovoljno motivisani za rad	12	10	24	20	48	40	36	30	0	0	120	100	2.90	2.44	1	5
5. Nastavnici imaju podršku menadžmenta	18	15	6	5	42	35	54	45	0	0	120	100	3.10	2.64	1	5

Uvidom u Tabelu 2. možemo uočiti da su aritmetičke sredine na varijablama koje se odnose na obezbjeđenje uvjeta za problemsku nastavu (1, 2, 3, 4 i 5) prilično niske i kreću se u rasponu od 2.20 do 3.10. Nakon analize odgovora ispitanika na tvrdnje (1, 2, 3, 4 i 5) koje se odnose na obezbjeđenost neophodnih uvjeta za problemsku nastavu, možemo zaključiti da su neophodni uvjeti najčešće 'srednje' obezbjeđeni, a da su rjeđe 'često' obezbjeđeni svi neophodni uvjeti, posebno edukacija nastavnika, materijalna podrška i pomoć nadležnih stručnih institucija. O podršci menadžmenta nastavnica mišljenja su podijeljena. Svega 45% ispitanika se izjasnilo da je ova podrška 'česta'. Izračunati χ^2 iznosi 5.3. S obzirom da je vrijednost χ^2 ispod granične vrijednosti na 16 stupnju slobode na oba nivoa značajnosti, možemo zaključiti da su ispitanici jednako nezadovoljni ovim neophodnim uvjetima za izvođenje problemske nastave. Koeficijent kontigencije ($C = 0.224354$) pokazuje da je umjerena povezanost među ispitivanim distribucijama.

Tvrdnje koje se odnose na prednosti problemske nastave su: 6, 7, 8, 9 i 10. Odgovore ispitanika na ove tvrdnje predstaviti ćemo u Tabeli 3.

Tabela 3. Prednosti problemske nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu

Tvrdnje	1 – nimalo		2 – malo		3 – srednje		4 – Često		5 – uvijek		Ukupno		M	SD	M i n	M a x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
6. Znanja koja su Trajnija	0	0	36	30	18	15	66	55	0	0	120	100	3.25	2.88	1	5
7. Razvija se kritičko i stvaralačko mišljenje	12	10	6	5	24	20	54	45	24	20	120	100	3.60	2.42	1	5
8. Razvijaju se socijalne Kompetencije	12	10	6	5	36	30	54	45	12	10	120	100	3.40	2.50	1	5
9. Razvijaju se emocionalne Kompetencije	12	10	12	10	48	40	36	30	12	10	120	100	3.20	2.36	1	5
10. Velike su prednosti u razvoju odnosa prema radu	0	0	30	20	12	10	48	40	30	25	120	100	3.25	2.42	1	5

Uvidom u Tabelu 3. možemo uočiti da su aritmetičke sredine varijabli koje se odnose na prednosti problemske nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu prilično visoke i da se kreću od $M = 3.20$ (varijabla 9) do $M = 3.60$ (varijabla 7).

Na osnovu analize predočenih tvrdnji, možemo zaključiti da su prednosti nastave putem rješavanja problema ogromne u odnosu na tradicionalnu nastavu. Izračunati χ^2 iznosi 6.94. Vrijednost χ^2 očitana na 16 stupnju slobode na razini značajnosti 0.05 iznosi 26.296. S obzirom da je očitani χ^2 niži od granične vrijednosti, možemo zaključiti da se odgovori ispitanika statistički značajno ne razlikuju po pitanju varijabli koje se odnose na prednosti problemske nastave. Koeficijent kontigencije ($C = 0.25481$) ukazuje na umjerenu povezanost među ispitivanim distribucijama.

Tvrdnje koje se odnose na pogodnost ovog učenja za učenike su: 11, 12, 13, 14, 15, 16 i 17. Odgovori ispitanika na navedene tvrdnje predstavljeni su u Tabeli 4.

Analizom rezultata predstavljenih u Tabeli 4. vidimo da, prema procjeni nastavnika, učenici doživljavaju učenje putem rješavanja problema kao mnogo pogodnije. Aritmetičke sredine na varijablama koje se odnose na pogodnosti učenja putem rješavanja problema za učenike kreću se u rasponu od 2.80 do 4.05. Iz rezultata je vidljivo da je učenje putem rješavanja problema u nastavi za učenike: lakše i jednostavnije, brže i efikasnije, jači je interes i motivacija, bolji su rezultati, pa učenici uživaju u njegovim prednostima. Jedan broj učenika ga doživljava kao i tradicionalne načine učenja.

Tabela 4. *Pogodnosti učenja putem problema za učenike*

Tvrdnje	1 – nimalo		2 – malo		3 – srednje		4 – često		5 – uvijek		Ukupno		M	SD	M i n	M a x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
11. Lakše je i jednostavnije	0	0	48	40	48	40	24	20	0	0	120	100	2.80	2.68	1	5
12. Brže je i efikasnije	6	5	6	5	90	75	18	15	0	0	120	100	3.00	3.43	1	5
13. Više su zainteresovani	0	0	12	10	42	35	66	55	0	0	120	100	4.05	3.52	1	5
14. Jača je motivacija	12	10	0	0	36	30	48	40	24	20	120	100	3.50	2.42	1	5
15. Postižu bolje rezultate	0	0	18	15	24	20	66	55	12	10	120	100	3.15	2.25	1	5
16. Uživaju u njegovim prednostima	6	5	30	25	36	30	36	30	12	10	120	100	3.15	2.25	1	5
17. Isto ga doživljavaju kao i tradicionalne načine učenja	12	10	36	30	30	25	42	35	0	0	120	100	2.85	2.38	1	5

Zanimalo nas je u okviru kojih nastavnih predmeta nastavnici primjenjuju učenje rješavanjem problema u nastavi. Iz rezultata je vidljivo da 60% nastavnika primjenjuje učenje putem rješavanja problema u nastavi matematike, 50% na nastavi bosanskog jezika i književnosti, 45% na nastavi moje okoline. Učenje putem rješavanja problema u nastavi koristi se i u nastavnim predmetima: njemački jezik, informatika i vjeronauka. Svega 10% ispitanika se izjasnilo da učenje putem rješavanja problema ne primjenjuju u okviru nijednog nastavnog predmeta. Ograničenja u primjeni problemske nastave, prema mišljenju nastavnika su brojna i odnose se na nedostatak materijalne potpore u radu, neophodno je dosta vremena za pripremanje rada, teško je obuhvatiti svu djecu, slabu motivisanost nastavnika i nedovoljnu podršku stručnih službi. U cilju unapređenja problemske nastave u osnovnoj školi nastavnici su predložili niz mjera koje se odnose na poboljšanje materijalno-tehničke opremljenosti škole i primjenu ovog vida nastave u svim uzrastima učenika.

Zaključci

1. Nastavnici u radu u nastavi koriste savremene strategije učenja, a veliki broj ih koristi kao savremenu strategiju učenje putem rješavanja problema u nastavi;
2. Neophodni uvjeti za provođenje nastave putem rješavanja problema u nastavi su srednje obezbjeđeni, posebno edukacija nastavnika, materijalna podrška i pomoć nadležnih institucija, kao i podrška menadžmenta škole. Nastavnici su se izjasnili da su prednosti nastave putem rješavanja problema ogromne u odnosu na tradicionalan način rada (trajnije su znanja, podstiče razvoj kritičkog i stvaralačkog mišljenja, socijalnih i emocionalnih kompetencija i odnosa prema radu). Ovaj vid učenja je za učenike lakši i jednostavniji, brži i efikasniji, učenici su više zainteresovani i motivirani, postižu bolje rezultate i uživaju u njegovim prednostima. Učenje putem rješavanja problema u nastavi nastavnici

najčešće koriste na nastavi: matematike, bosanskog jezika i književnosti i moje okoline, ali i u nastavi ostalih nastavnih predmeta kao što su: njemački jezik, informatika i vjeronauka. Nastavnici su naveli brojna ograničenja za primjenu problemske nastave u našim školama, među kojima se posebno ističu: slaba motivacija nastavnika, nedovoljna materijalna i druga podrška, nedostatak finansijskih sredstava, teškoće i sporost u pripremanju i nepripremljenost učenika.

3. Na osnovu analize stavova nastavnika o primjeni učenja putem rješavanja problema u nastavi, možemo zaključiti da su stavovi nastavnika pozitivni;
4. Ovim je potvrđena naša posljednja hipoteza kojom smo pretpostavili da su stavovi nastavnika prema primjeni učenja rješavanjem problema u nastavi pozitivni.

Literatura

Kadum, V. (2005): Učenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi (matematike). Pula: IGSA.

Ničković, R. (1968): Učenje u nastavi i njegovi efekti. Beograd: Mlado pokoljenje.

Ničković, R. (1984): Problemska nastava kao kompleksni didaktički sistem. U: Problemsko učenje u nastavi. Loznica.

Stevanović, M. (1998): Didaktika. Tuzla: R&S.

Tomić, R. i Osmić, I. (2006): Didaktika. Tuzla: Denfas.

Vilotijević, M. (2001): Didaktika. Sarajevo: Most.

Autor je dao Izjavu o autorstvu i originalnosti rada

Lektor: Zulfik Đogić

Preporuke

Petog međunarodnog naučno-stručnog skupa *Kulturni identitet u digitalnom dobu*

Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici organizirao je i održao 03. i 04. 04. 2014. godine u Zenici *Peti međunarodni naučno-stručni skup* pod nazivom *Kulturni identitet u digitalnom dobu*. U radu Skupa je učestvovalo 190 učesnika iz Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Slovenije, Italije, Srbije, Kosova i Makedonije, sa 145 referata, saopćenja i diskusija. Sagledani su dostignuti stepeni razvoja i istraživanja u pojedinim naučnim područjima, kao i nove paradigme u edukaciji. Nakon prezentiranih radova i saopćenja, te plodotvorne naučne i stručne rasprave, Skup je utvrdio određene preporuke, koji se upućuju relevantnim institucijama u društvu s ciljem da im budu strateške smjernice za rješavanje brojnih pitanja u naučnoistraživačkim oblastima i sistemu edukacije budućih generacija.

Kreiranje kulturnog identiteta u digitalnom dobu

Moderni društveni kontekst u velikoj mjeri je određen modelom funkcioniranja novih medija. Digitalna tehnologija je odredila našu sadašnjost, ali i našu budućnost. To se ne odnosi samo na masovnu komunikaciju i na utjecaj medijske kulture, koja je postala dominantnim kulturnim fenomenom, nego i na sve druge čovjekove aktivnosti i područja djelovanja. Digitalna humanistika i informacijsko ponašanje, postavljajući u svoj fokus odnos između čovjeka i računara, predstavljaju zanimljiva i aktualna polja istraživanja koja će tek u budućnosti dobiti na svom značaju. Digitalno doba utječe na brzinu i način širenja informacija tako da je klasična paradigma „from one to many“ već prevaziđena modernom paradigmatom „from many to many“. Nova paradigma narušava tradicionalni koncept medijske produkcije – digitalizacija omogućava stvaranje umreženog društva i njegovu konceptualizaciju utemeljenu na individualnosti, slobodi i kreativnosti. Digitalna tehnologija omogućava da u jednom mediju imamo i masovni medij i komunikacijski medij, odnosno da imamo medij koji nam omogućava da istovremeno šaljemo i poruke masovnog karaktera (kao što koristimo masovne medije) i poruke upućene jednom partneru (upotreba komunikacijskog medija). Na taj način su stvoreni preduvjeti za nove oblike komuniciranja i pokazivanja kreativnosti, ali i za nove simulacije i procese modeliranja identiteta. U digitalnom dobu moguće se poigravati identitetima – ti identiteti postaju promjenljivi i često predstavljaju dio simulacije u okviru digitalnog svijeta. Koncept identiteta postaje otvoren za tumačenja, upotrebe i dopune. Kao

takav, identitet i sve ostale teme i pojmovi, mogu postati dio medijske industrije, odnosno elementom kulturnih industrija. Kulturne industrije postaju veoma popularan fenomen koji se sve više širi. Takvo etabliranje kulturnih industrija moguće je jedino u okviru digitalnog svijeta.

Obrazovanje za digitalno društvo znanja

Današnja edukacija podrazumijeva pripremanje novih generacija za vrijeme u kojem će živjeti i raditi. Pred njima je digitalno doba, odnosno epoha krupnih promjena u nauci i tehnologiji. Na sceni je nova milenijska kultura mladih generacija, u kojoj se naučnoistraživački i edukacijski procesi ubrzavaju intenzivnim komunikacijskim i informacijskim vezama, u kojoj se gradi društvo znanja korištenjem novih tehnologija – dakle, na sceni je ambijent u kojem se stvara digitalni kulturni identitet. Dosadašnji revolucionarni razvoj interneta kao tehnološke inovacije, nova informaciona civilizacija u nastajanju, audiovizuelne i elektronske inovacije, digitalni resursi, multimedijalni dometi, umreženi sistemi – sve je to nezaobilazna baza za izgradnju novog informacijskog društva znanja, odnosno kulturnog identiteta digitalnog doba. Pored interneta, mobilne telefonije i digitalnih tehnologija, i nagli razvoj informacionih i komunikacijskih mreža revolucionarno mijenja ulogu znanja i donosi nove razvojne mogućnosti u društvu, u kojem učenje treba biti glavna i kontinuirana vrijednost, koja će prevazilaziti nametanje definiranih saznanja u svim oblastima znanja i podsticati usvajanje fleksibilnih oblika učenja. Učenje razmišljanja i brzog prilagođavanja promjenama, te sposobnost preispitivanja vlastitog kulturnog naslijeđa treba da bude dominirajući faktor u informacijskom društvu znanja, koje će omogućavati svakom pojedincu da prati saznanje i promjene, u društvu koje će preispitivati dosadašnje predstave o inteligenciji i otkrivati teorije o višestrukim inteligencijama. Društvo znanja ističe da je naučno znanje javno dobro, a naučni podaci i informacije treba da budu dostupni svim članovima društva. Da bi se ostvarilo ovakvo društvo, današnje generacije treba da investiraju značajne resurse, a u razvojnim strategijama da naučnoistraživačkom radu odrede dostojno mjesto koje treba da ima.

Učenje digitalne pismenosti i standardizacija internetskog znanja

Mlade generacije ulaze u društvo znanja putem aktuelne internetske revolucije koja značajno utječe na sve aspekte čovjekovog života i stvara elemente nove milenijske kulture. Život sa internetom, sa tom čudesnom inteligentnom mrežom informacija, donosi niz novih vrijednosti i otvara epohu nove pismenosti. Dosadašnji pojam pismenosti podrazumijevao je sposobnost

čitanja i pisanja, a nadolazeća digitalna pismenost obavezuje članove novog društva znanja da stalno uči i usavršava razumijevanje internetskih komunikacija i novih tehnologija koje neprestano donose nebrojenu količinu informacija. Zbog toga se nameće potreba standardiziranja tih znanja. Pismenost mladih generacija podrazumijeva ovladavanje novim tehnologijama i učenje novog internacionalnog jezika koji je najzastupljeniji u internetskoj i telekomunikacionoj mreži, a to je internetski jezik. Diskurs elektronskih medija otkriva nove aspekte jezika, iziskuje posebne lingvističke analize, te utvrđivanje standardnog internetskog pravopisa - kako bi se prevazilazilo prisutno stanje neprimjerene gramatičke strukture sa bezbrojnim greškama, zatim upotrebe raznolikih žargona, šatrovačkog govora, slobodno kreiranje iskaza, neumjesnih vulgarizama i žargona, te improviziranih skraćenica.

Profiliranje novog modela kulture

Novi model kulturne politike morat će izmijeniti dosadašnji dominantni pogled na kulturu te istaći značaj kulture kao jednog od ključnih faktora ekonomskog i socijalnog razvoja određene društvene zajednice. Prevladavajuće poimanje kulture kao potrošnje i njeno reduciranje isključivo na sredstvo potvrđivanja i afirmaciju kolektivnog identiteta usporava razvoj jednog društva. Uspostava jedinstvene kulturne politike u jednoj zemlji pretpostavlja promjenu kulturnog modela. Kulturna politika ne može više počivati na načelu da je kultura isključivo u nadležnosti države. Kultura ne smije isključivo biti ovisna o budžetu, potrebno je pronalaziti i druge modele i izvore finansiranja.

Utvrđivanje kriterija za određivanje statusa svjetskog jezika

Činjenica je da se na engleskom jeziku prevashodno objavljuje većina naučnih i akademskih informacija, što mu je omogućilo da bude dominantan svjetski jezik. Taj jezik preovladava u svim sferama života. Ulogu svjetskog jezika engleski jezik je dobio zahvaljujući ekonomskom i privrednom razvoju anglosaksonskih zemalja i njihovih kultura. Pokazatelji da neki jezik dobija elemente svjetskog jezika su priznavanje i dominacija toga jezika na svjetskom političkom, ekonomskom, naučnom i kulturnom planu. Međutim, nisu definirani kriteriji za određivanje statusa svjetskog jezika i zbog toga preporučuje se međunarodnim asocijacijama da utvrde kriterije koji bi bili relevantni u određivanju nekog jezika svjetskim jezikom.

Definiranje novih ciljeva i zadataka edukacije na svim nivoima

Ostvarivanje i izgrađivanje društva znanja podrazumijeva utvrđivanje novih ciljeva i zadataka edukacije u školama i univerzitetima prema konvencijama i rezolucijama UNESCO-a i Evropske unije. Edukacija treba novim generacijama da omogući prepoznavanje primarnih ciljeva jedinstvenog internacionalnog evropskog sistema obrazovanja. Ciljevi toga obrazovanja prepoznaju se u međusobnom približavanju i povezivanju naroda Evrope u ujedinjenu zajednicu naroda, u povećavanju njihove uzajamne saradnje, u poštivanju ljudskih prava, demokratskih vrijednosti, nacionalnih kultura i tradicija, u razvijanju evropske dimenzije edukacije koja se ostvaruje decentralizacijom i demokratizacijom sistema obrazovanja svojih članica. Da bi postigli navedene ciljeve, đaci i studenti treba da uče kako znati i saznati, kako raditi, kako živjeti u raznovrsnim zajednicama, kako formirati svoju ličnost da postoji u društvu znanja. Škole i univerziteti treba da pripremaju mlade generacije za kompetentnu ulogu u društvu, za život u zajednici, za buduće profesionalne zadatke, demokratske odnose i izgradnju humanističkih vrijednosti. S druge strane, društvena zajednica treba da ima produktivnu vezu sa školama i univerzitetima i da planira blagovremeno upošljavanje osposobljenih stručnjaka u razvoju i prosperitetu društva u cjelini.

Naučnoistraživački razvoj na univerzitetima

U savremenom svijetu nauka ima nezaobilaznu ulogu u razvoju društva kako na globalnom tako i na regionalnom i lokalnom planu. Naučna istraživanja, utemeljena na etičkim principima, pružaju odgovore na mnoga pitanja sa kojima se suočava u svojoj svakodnevnicu današnji čovjek. Međutim, nameće se pitanje da li društvo pruža adekvatne mogućnosti da se naučnoistraživački rad ostvaruje u dovoljnoj mjeri i na kvalitetan način. Da li univerziteti, osobito društvene i humanističke orijentacije, pružaju odgovarajući ambijent za razvoj pojedinih naučnih oblasti? Svjetska i domaća iskustva na to pitanje ne mogu dati potpuno potvrđan odgovor. Deklarativna zalaganja iz oficijelnih krugova za izgradnju društva baziranog na naučnim spoznajama, međutim, ne prate ozbiljniji napor da ona dožive oživotvorenje u praksi. Naučnoistraživački rad na univerzitetima zasnovan je na individualnom pristupu nastavnog kadra koji je preokupiran elementarnom transmisijom znanja i obavezujućom administracijom. Zato je potreban sistemski pristup naučnoistraživačkom radu na univerzitetima kako bi dao pozitivne rezultate u praksi.

Uloga univerziteta u digitalnom dobu

Univerziteti treba da se prilagođavaju zahtjevima budućnosti, a da se razvijaju u skladu sa promjenama na ekonomskom i tehničko-tehnološkom planu. Na univerzitetima je jezgro visokog obrazovanja i njih treba razvijati da obučavaju studente za učestvovanje u nastavnom procesu i naučnoistraživačkim projektima, da obezbjeđuju specijalizirane kurikulume i programe studija, da budu prilagođeni raznovrsnim potrebama studenata i intenzivnim promjenama u načinu življenja i djelovanja, da proizvode sve vrste intelektualnih kadrova koji su društvu znanja potrebni, da omoguće preplitanje teorije i prakse. Na univerzitetima treba napustiti ideju da je njihov zadatak da promoviraju znanja radi znanja, koje nema cilj izvan sebe i vrijednosno je neutralno. Treba redefinirati pojam autonomije, povezujući ga sa intelektualnom i moralnom odgovornošću pojedinaca, kao i institucija u cjelini. Univerziteti moraju da imaju aktivni odnos prema demokratiji, sa osnovnim stavom da demokratija ne može da se razvija bez edukacije, ali ni edukacija bez demokratije. Univerziteti treba da analiziraju društvena kretanja i pitanja, da se prilagođavaju promjenama u sferi rada, a da zadrže autonomiju, da poštuju niže nivoe edukacije i da proširuju i produbljuju znanje učenika i studenata, da učestvuju u izgradnji univerzalnosti kulture i poštuju kulturnu samobitnost i raznovrsnost pojedinih društvenih grupa, da razvijaju strategije učešća marginaliziranih grupa društva, da programiraju doživotnu edukaciju i proširuju skalu obrazovnih studija, da u edukaciji razvijaju naporedo i obrazovne i odgojne komponente, da poštuju studente i nastavnike i da im obezbijedi uvjete za odgajanje, obrazovanje i napredovanje prema međunarodnim standardima.

Dosljedno provođenje reforme visokog obrazovanja

Aktuelna reforma visokog obrazovanja treba da se provodi u potpunosti i dosljedno u svim društvenim zajednicama širom Evrope kako bi dostigla očekivane rezultate. Ciljevi reforme prepoznaju se u međusobnom približavanju i povezivanju naroda, u povećavanju njihove uzajamne saradnje, poštivanju ljudskih prava, demokratskih vrijednosti, nacionalnih kultura i tradicija, u decentralizaciji i demokratizaciji sistema obrazovanja svojih članica. Promjene koje donosi reforma su raznolike i po obimu i vrsti. One su sve složenije, što je uvjetovano napretkom nauke i tehnologije, novih komunikacija i njihovog razvoja, te povećane odgovornosti prema društvu i državi. Akademska mobilnost nastavnika i studenata jedan je od izvornih reformskih ciljeva, a kreditni sistem osnov je studentske mobilnosti. Reforma nije nametnuta. Ona je sveobuhvatna i u mnogim zemljama potvrđena, dok se u nekim pojavljuje i

mala doza skepticizma u uspjeh reforme. Zato ona traži od svih subjekata pokretanje ogromne energije svakog učesnika na univerzitetima. Prelazak na novi način univerzitetskog studija treba da teče polako, strpljivo, postepeno i planski, a na osnovnu izrađenog kalendara mogućnosti specifičnog za svaki univerzitet i društvenu zajednicu.

Univerzitetski kurikulumi kao pretpostavka za kulturni identitet novog doba

Novim reformskim procesima na univerzitetima se uvodi naučnoistraživački rad kao obavezan dio akademske edukacije nastavnika i studenata. To povećava potrebu da se oni upućuju u pravila i standarde naučnoistraživačkog rada, što se realizira predmetima *Tehnika i Metodologija* naučnoistraživačkog rada. Međutim, norme pisanja akademskih radova u praksi univerzitetske nastave i naučnoistraživačkog rada nisu unificirane niti univerzalne. Sa dosta posebnosti i nejasnoća te norme egzistiraju u praksi naučne komunikacije pojedinih univerziteta. Iz tih razloga postoji potreba za uvođenjem studijskog predmeta *Akademsko pisanje* u nastavne planove i programe osnovnih, master i doktorskih studija. U tom predmetu stjecala bi se teorijska i praktična saznanja o akademskom pisanju. Opravdanje za to se nalazi u stalnoj potrebi uključivanja studenata, mladih asistenata i profesora u međunarodnu naučnu komunikaciju. To zahtijeva upoznavanje mladih članova akademske zajednice sa pravilima pisanja akademskih radova, koji se poštuju i sastavni dio su standarda u međunarodnoj naučnoj zajednici.

Univerzitetski profesor – uzor generacijama digitalnog doba

U nadolazećem društvu znanja mlade generacije nameću novu milenijsku kulturu, svoj stil života i rada, svoj pogled na svijet, svoj pristup rješavanju problema. Za novi životni i radni ambijent neophodan je i novi savršen prototip univerzitetskog profesora, koji će moći odgovoriti zahtjevima vremena i društva u cjelini, koji će moći pravilno i kvalitetno educirati mladu studentsku populaciju u duhu milenijske kulture, kako bi nove generacije mogle pravilno rješavati društvene probleme i stvarati humanizirano socijalno okruženje za djelovanje shodno prirodnim zakonima. Savršeni univerzitetski profesor treba da posjeduje naučnu i stručnu utemeljenost; kreativnost i interakciju u radu; karakternost i ozbiljnost; skromnost, smjernost i poniznost; plemenitost i dobronamjernost; pristupačnost i komunikativnost; energičnost, entuzijizam i optimizam; sigurnost, odlučnost i fleksibilnost; svjesnost o uspješnoj transformaciji znanja i slušalačkoj aktivnosti studenata; ljubaznost, velikodušnost, nesebičnost i brižnost; originalnost, poštenje, iskrenost, jednostavnost, tačnost

i planiranje. Uzoran univerzitetski profesor treba da poštuje etički kodeks akademske zajednice.

Kontinuirana edukacija nastavnika fakulteta i škola

Društvo znanja traži stalno samoobrazovanje nastavnika fakulteta i škola kao značajan faktor profesionalnog usavršavanja i kvalitetnijeg realiziranja edukacije mladih generacija. Treba osposobljavati društvene institucije da samoedukaciju usmjeravaju u formativni model stručnog usavršavanja, koji će proizvoditi nastavnike sa istraživačkim i praktičnim vrijednostima, timskim radom i menadžerskim sposobnostima. Model se prepoznaje u izbornim oblastima, prema potrebama nastave i menadžmenta obrazovne institucije, zatim u različitim kombinacijama predmeta (metodičkim, pedagoško-psihološkim, općim i sl.). Na univerzitetima treba razvijati programe stručnog metodičkog osposobljavanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika prema specifičnim zahtjevima pojedinih studija i naučnih oblasti. Treba propisati obavezu stjecanja pedagoško-metodičkog obrazovanja prilikom izbora nastavnika u univerzitetska zvanja. Također, treba ostvariti neposrednu povezanost nastavnih fakulteta i pedagoških zavoda u vezi sa pitanjima stručnog usavršavanja nastavnika, polaganja stručnih ispita, izdavanja licenci, određenih kompetencija nastavnika svih nivoa od odgajatelja i učitelja do univerzitetskih profesora. Preporučuje se da pedagoški zavodi budu sastavni dio univerziteta kao instituti za unapređivanje edukacije.

Nove tehnologije u podučavanju mladih generacija

Kako bi uspješnije odgovorili zahtjevima društva znanja, današnji univerziteti i škole treba da usmjeravaju svoju djelatnost na bolje i djelotvornije korištenje učesnika u ostvarivanju edukacijskog procesa (učenika, studenata, nastavnika, profesionalnog osoblja), na bolje korištenje savremene tehnologije, produktivnije korištenje vremena, kreativno osmišljavanje nastave, kontinuirano educiranje nastavnika, preplitanje praktičnog iskustva i teorijskih sadržaja, na kvalitetnije oblikovanje i metodičku realizaciju nastavnih planova i programa, osobito maternjeg i stranih jezika, matematike, fizike, hemije i drugih predmeta. Edukacijski sistemi treba da budu bazirani na kvalitetu i jednakosti, prihvatanju inovacija, stalnom redefiniiranju postavljenih ciljeva. Treba prevazilaziti memorijsko-reproduktivni način podučavanja i aktivnost usmjeravati na to da učenici i studenti ovladavaju učenjem i primjenom naučenog u konkretnim životnim prilikama.

Razvijanje kritičkog mišljenja

Ubrzani razvoj informacijskih tehnologija promijenio je način ljudskog življenja. Ona područja života koje ne prate taj ubrzani tehnološki razvoj zaostaju. Slično se događa s obrazovnim sistemima, naročito u osnovnim i srednjim školama. Postoji formalna informatizacija u samom izvođenju nastavnog procesa. Međutim, izostaje esencijalna prilagodba. Glavni problem je taj što je danas najveći broj informacija dostupan na dva klika kompjuterskim mišem. Insistiranje na obrazovnim programima koji se zasnivaju samo na kratkoročnom memorisanju podataka nema smisla. U ogromnom mnoštvu informacija s kojima se susreću današnji učenici zapamćene informacije se vrlo lako izgube i postanu nebitne. Zbog toga temeljni cilj škola bi trebao biti uvježbavanje ili navikavanje učenika na kvalitetno mišljenje, na ono što se danas naziva kritičko mišljenje. Kod učenika treba razvijati dobre navike i sposobnosti mišljenja.

Model cjeloživotne edukacije

Društvo znanja treba omogućiti mladim generacijama da se educira tokom cijelog života, što znači da cjeloživotno učenje treba da bude osnovna strategija u edukaciji učenika, studenata i nastavnika, odnosno usavršavanja u profesiji. Učenje postaje geslo života u društvu znanja i završetkom edukacije u školi i na univerzitetima ne prestaje učenje. Zato obrazovne i odgojne institucije treba da pripremaju mlade generacije za neprekidno usavršavanje i stjecanje znanja bez obzira u kojoj se profesiji nalazili. To su potrebe već današnjeg društva, a pogotovo zahtjevi budućnosti. Savremeno društvo zahtijeva cjeloživotno educiranje, koje se odvija često van obrazovnih institucija, ali najčešće u saradnji sa njima. Ovo educiranje treba da bude organizirano, upotrebljavajući razne metode, oblike i sredstva usavršavanja, učenjem na daljinu, a imajući u vidu sve dobi čovjekovog života. U tom smislu treba izvršiti institucionalne reforme.

Kulturni identitet škola u digitalnom dobu

Škola kao najznačajnija edukacijska institucija u društvu treba da stvara pretpostavke za uspješno ostvarivanje svoje uloge da odgaja i obrazuje mlade generacije, da omogući svestran razvoj ličnosti učenika, zasnovan na demokratiji, dijalogu i toleranciji, a koji će podsticati individualne osobine, socijalizaciju, autentičnost, personalnost, autonomiju, prilagodljivost, emancipaciju, samoodređenje, sposobnost za promjene, stvaralaštvo i kreativnost. U društvu

znanja kurikulumi škole zasnovat će se na naučnim principima, realnosti, savremenosti, racionalizaciji, cjelovitosti, selektivnosti, kao i aktuelnosti. Programski sadržaji usklađivat će se sa koncepcijom škole digitalnog doba.

Uloga klasičnih i digitalnih biblioteka

Razvoj informacijskog društva baziran je na nauci, edukaciji i znanju, na informacijama i komunikacijama. Taj razvoj je nezamisliv bez informacijske infrastrukture, koja podrazumijeva i ulogu biblioteke. Naime, nove metode učenja mijenjaju škole, univerzitete i biblioteke. Funkcija biblioteka (univerzitetskih, školskih, javnih, specijaliziranih) mijenja se prema potrebama korisnika i zahtjevima reformskih ciljeva u edukaciji – biblioteke, pored tradicionalnih usluga, učestvuju u razvoju modela informacijskog opismenjavanja i cjeloživotnom učenju. Redefiniranje uloge biblioteka treba da prati primjenu međunarodnih standarda i normi. To podrazumijeva prvenstveno obezbjeđivanje elektronskih informacijskih izvora i pristup njihov sadržaju, zatim ostvarivanje virtuelnih informacijskih usluga. Rad u bibliotekama treba isključivo povjeravati stručnim kadrovima koji treba da prođu prethodnu edukaciju na studijskim programima bibliotekarstva. Društvo znanja treba da obezbijedi evropski usklađene studije dodiplomske, master i doktorske studije informacijskih nauka, te permanentno stručno usavršavanje bibliotekara. U novim okolnostima biblioteke i bibliotekari treba da ostvare zavidan nivo usluga i djelovanja. Biblioteka mora biti matica znanja i nepresušan izvor informacija, stalna podrška naučnoistraživačkom radu, studiranju i nastavi, da educira korisnike, da razvija zbirke građe i elektronske izvore i pristup njima, da ostvaruje informacijsko opismenjavanje, da razvija strategije i modele elektronskog učenja, da unapređuje biblioteke, osobito digitalne usluge i kontinuirano usavršava svoje kadrove.

Menadžment u institucijama edukacije

U institucijama svih nivoa edukacije odgovornu rukovodeću i koordinatorsku ulogu ostvaruju menadžeri direktori. Međutim, zanemarena je činjenica da li tu ulogu mogu svi kvalitetno ostvariti jer se postavlja pitanje da li su kandidati dovoljno educirani za te poslove. Zato treba aktuelizirati pitanje educiranja direktora i potencijalnih kandidata obrazovnih institucija iz oblasti menadžmenta u obrazovanju, te da se odgovarajuća edukacija standardizira, akreditira i institucionalizira. Za ovaj zadatak treba da budu osposobljeni ljudski resursi u društvu znanja.

Stvaranje nove jezičke politike u Evropskoj uniji

Evropska unija u svojoj jezičkoj politici nastoji pronaći kompromise između potpore višejezičnosti i poštivanja ljudskih prava, s jedne strane, te ekonomičnosti i efikasnosti, s druge strane. Nasuprot ovome postavljaju se sve veći zahtjevi za priznanja jednakih prava govornika manjinskih jezika, a politika višejezičnosti, koja priznaje ravnopravnost službenih jezika Evropske unije, dovodi u pitanje dominaciju engleskog jezika. No bez obzira na probleme koji se javljaju, očito je da poznavanje jezika kao prednost slobodnog kretanja kapitala, robe i usluga, ima veće značenje nego ikada ranije, a višejezičnost zauzima središnje mjesto u jezičkoj politici Evropske unije. U tom smislu treba institucionalno razvijati programe učenja pojedinih jezika kao stranih jezika u odnosu prema programima učenja maternjih jezika.

Stjecanje kompetencija edukatora za interkulturalne komunikacije

Novi mediji i internetska era nameću potrebu da se putem edukacije posveti značajnija pažnja u stjecanju kompetencija edukatora za interkulturalne komunikacije i obrazovanje razvijajući vještine djelotvornosti, samorganiziranja, svestranosti i cjelovitosti, kako bi se uspješnije ostvarivale pretpostavke za dolazeće društvo znanja.

Ekvivalentno prevođenje teksta iz jezik u jezik

Bilingvizam je realnost današnjice i buduće edukacije jer se javlja potreba komuniciranja među ljudima na više jezika. Za te potrebe mladih generacija treba razvijati kvalitetno prevođenje teksta sa jednog jezika na drugi. Prevođenje bi trebalo zasnivati na djelatnosti prebacivanja, odnosno prenošenja skupa simbola iz jednog jezika u drugi, te da se tom prilikom prenosi informacija, odnosno poruka, a ne riječ i rečenica. Prilikom prevođenja treba da se postigne ekvivalentnost teksta koji se prevodi uz ključno razumijevanje poruke, a da se istovremeno zadovolje gramatičke, leksičke i stilske komponente teksta.

Novi modeli učenja stranih jezika

Imajući u vidu najtješnju korelaciju između jezika i kulture, nastava stranih jezika je jedna od najpogodnijih oblasti za učeničko i studentsko dugoročno usvajanje elementa strane kulture i njegovo pozitivno približavanje zajednici koja se tim jezikom služi. Ovakav interkulturalni

pristup, koji učeniku i studentu, kroz usvajanje stranog jezika u širem sociokulturnom okruženju, obezbjeđuje interkulturalne komunikativne kompetencije, veoma je kompleksan i zahtijeva idealne materijano-tehničke uvjete, te obavezno preispitivanje kvaliteta kurikuluma nastave stranih jezika, kao i sposobnosti samih nastavnika. Znati komunicirati na stranom jeziku nije siguran garant uspješne komunikacije ako se ne poznaje kulturni milje iz kojeg je ponikao taj jezik. To znači da učenici i studenti, pod sigurnim nadzorom kulturološki osviještenog i obrazovanog nastavnika, moraju učiti „živi jezik“, a ne samo floskule i fraze koje se podvode pod kulturološku komponentu stranog jezika. Uvođenje novih metoda i modela učenja stranih jezika kroz integraciju nastav jezika i nastave stručnih predmeta (CLIL) daje pozitivne rezultate i treba ih razvijati u digitalnom dobu.

Uvođenje proučavanja koncepta mikrohistorije

Mikrohistorija se u svojim metodama oslanja na historijsku antropologiju, uzimajući kao predmet izučavanja pojedinačni slučaj ili konkretnog čovjeka. Posuđeno od kulturne antropologije omogućava se ispitivanje individua i individualnih slučajeva čime se stvara puno više prostora za istraživanje kulturnog, ekonomskog i socijalnog određenja pojedinca. Da bi definirala kulturni identitet, mikrohistorija teži realističnijem opisu ponašanja konkretnog čovjeka unutar relativne slobode koja omogućava individualno djelovanje. Takav pristup omogućava praćenje simboličkog svijeta i uvažavanje ne samo pisanih izvora nego i materijalnih i duhovnih dostignuća, te mikrohistoriju spušta razinu proučavanja na jednu malu ograničenu teritoriju, čime se stvara poseban metodološki poučak, odnosno intenzivno proučavanje dokumentarnih materijala, a pri tome se ne gubi iz vida širi i složeniji društveni kontekst. Mikrohistorijski pristup određuje probleme stjecanja znanja o kulturnom identitetu čovjeka kroz proučavanje raznih posrednih pokazatelja, znakova i simptoma. Prije svih naglašava se individualni život i događaj, ali ne odbacuje mogućnost općenitijih zaključaka i razotkrivanje općenitijih fenomena. Mikrohistorijske teme su: kultura, identitet, selo, čovjek, porodica, religijske grupe, crkveni redovi, lokalne pobune, ubojstva, brak, razonoda, svakidašnji život.

Individualizacija u nastavi

U nastavi bi trebalo polaziti od individualnih mogućnosti učenika, a ne prilagođavati se njihovim mogućnostima jer stalno prilagođavanje nastave učeničkim mogućnostima dovodi do smanjenja pretpostavki za podizanje nivoa spoznajnih mogućnosti. Individualizacija u

nastavi uspješna je samo onda ako polazi od teorijskih pretpostavki da je moguće utjecati na potencijalne sposobnosti učenika i preko funkcionalnog jezičkog obrazovanja. Nije dovoljno konstatirati da je slab rezultat učenika zato što nisu usvojili određene programske sadržaje, jer mi ne znamo šta bi oni mogli sve uraditi ukoliko bi se stvorile određene pretpostavke za poboljšanje uspjeha. Brojna istraživanja pokazuju da su učenici koji ne uspijevaju u nekim segmentima nastavnog procesa oštećeni u zadovoljavanju određenih potreba još u ranom djetinjstvu. Često se govori o uskraćivanju emocionalnih potreba, neadekvatnoj motivaciji različitih aktivnosti u okviru kojih dijete stječe različita iskustva, riječ je o nizu razloga koji, nerijetko, proizlaze iz uvjeta života. Nema dileme da se svakom učeniku mora prići kao cjelovitoj ličnosti, a ne podijeljenoj na pojedinačne komponente (umni razvoj, moralni razvoj, verbalni razvoj, emocionalni razvoj).

Afirmacija kreativnosti mladih generacija

Škola je mjesto gdje bi se kreativni potencijali trebali identificirati i poticati, ali su odgojno-obrazovne institucije na svim nivoima uglavnom usmjerene na reproduktivno usvajanje znanja i školsko postignuće, što onemogućuje razvoj kreativnosti o kojem se mora početi voditi intenzivna briga zbog humanizacije odgojno-obrazovnog procesa za nadarenu djecu, ali i zbog napretka društva. Kreativni učenici predstavljaju nacionalni resurs na koji društvo može da se osloni u svom budućem razvoju, ukoliko uspije da im pruži odgovarajuće uslove za razvoj i zadrži ih u zemlji planiranjem budućeg angažovanja na radnim mjestima i poslovima koji će biti poticajni, atraktivni i provokativni za iskorištavanje njihovih znanja i kreativnosti. Zbog toga preporučuje se: izmjena propisa u korist nadarene djece, omladine i odraslih; kreiranje i uvođenje fleksibilnih kurikuluma u predškolske, školske i visokoškolske ustanove koji će zadovoljiti potrebe nadarenih da se obrazuju u skladu sa svojim individualnim potrebama, interesovanjima i mogućnostima; razvijanje programa za usavršavanje nastavnika i dodatno obrazovanje roditelja nadarene djece; osnivanje ustanova u kojima će se kreirati i realizirati posebni programi za razvoj nadarenosti i kreativnosti djece i omladine; kreiranje politike zapošljavanja koja će zadržati nadarene pojedince u zemlji planiranjem budućeg angažovanja na radnim mjestima i poslovima koji će biti poticajni, atraktivni i provokativni za iskorištavanje njihovih znanja i kreativnosti.

Razvijanje sposobnosti učenika

S ciljem podizanja kvaliteta na viši nivo, u narednim aktivnostima nastavnu djelatnost trebalo bi posmatrati s aspekta jedinstva nekoliko komponenti: s aspekta nastavnih zadataka, s aspekta adekvatnog sadržaja zadataka, s aspekta sistema operacija i sistema kontrole. Za svakog učenika važno je pronaći određene forme usvajanja znanja koje će mu animirati postojeću rezervu.

U radu s učenicima koji pokazuju neuspjeh važno je da trenutno postignuće ne kvalifikujemo kao njihov domet, vrhunac preko kojeg oni ne mogu ići. Neuspjeh bi trebalo razumjeti kao činjenicu da se kroz proces usvajanja znanja usvajaju i određene sposobnosti. Proces usvajanja znanja moramo razumjeti i kao proces mijenjanja sposobnosti s obzirom na aspekt formiranja novih načina usvajanja pojmova. Ukoliko učenik pokazuje neuspjeh, odnosno ukoliko rezultati usvojenih znanja nisu zadovoljavajući, važno je ispitati proces usvajanja znanja.

Ukoliko učenik u nekoj oblasti pokazuje neuspjeh, trebalo bi ispitati status verbalnih sposobnosti, ili pojačati rad na razvijanju verbalnih sposobnosti. Da bi došlo do razvoja jezičkih kompetencija u nastavnom procesu, treba da postoje nove pretpostavke za njihov razvoj. Za savladavanje određenih barijera iz oblasti verbalnih sposobnosti potrebno je ovladati adekvatnim sistemom operacija koje su neophodne za određene suptilnije analize.

