

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

OBRAZOVANJE ODRASLIH

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

ADULT EDUCATION

Journal for adult education and culture

IZDAVAČ:

Bosanski kulturni centar Sarajevo
i

Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza
visokih narodnih škola (DVV International)
Ured u Bosni i Hercegovini

ZA IZDAVAČA:

Mr. Marijo Pejić

REDAKCIJA ČASOPISA:

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić, prof. dr. Jusuf Žiga, prof. dr. Šefika Alibabić,
prof. dr. Mirjana Mavrak, prof. dr. Senada Dizdar, Emir Avdagić, M. A.,
Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:

prof. dr. Miomir Despotović, Beograd, prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb,
prof. dr. Radivoje Kulić, Kosovska Mitrovica

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA:

prof. dr. Mirjana Mavrak

LEKTOR:

Srđan Arkoš, prof.

PRIJEVOD NA ENGLESKI I NJEMAČKI JEZIK:

Aida Fatić

DTP:

Indira Isanović

ŠTAMPA:

Forma Graf, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

Bosanski kulturni centar,
Braničeva 24, 71000 Sarajevo, BiH
tel/fax: +387 33 586-777
e-mail: bkc@bih.net.ba
web: www.bkc.ba

DVV International – Ured u Bosni i Hercegovini
Kulovića 8, 71000 Sarajevo, BiH
tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290
e-mail: info@dvv-international.ba
web: www.dvv-soe.org; www.dvv-international.de

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.
Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01,
od 29. 10. 2001. godine, časopis «Obrazovanje odraslih» je oslobođen poreza na promet i upisan je u
register medija.

Sadržaj:

ČLANCI

<i>Amela Dautbegović, Mirna Marković Pavlović, Mustafa Šuvalija</i>	
Razlike u studentskim procjenama važnosti karakteristika nastavnika s obzirom na spol i godinu studija	11
<i>Sibela Zvizdić, Amela Dautbegović</i>	
Prevencija profesionalnog sagorijevanja nastavnika u visokom obrazovanju.....	37
<i>Emina Kečo - Isaković</i>	
Medijska slika i metaslika tranzicijskih društava na Balkanu	57
<i>Merima Čamo</i>	
Edukacijske silnice ruralnog načina života u savremenom (urbanom) društvu ..	69
<i>Mirza Emirhafizović</i>	
Ljudski kapital – obrazovanje – socijalna mobilnost izvan domovine na primjeru bosanskohercegovačkih migranata i njihovih potomaka u Austriji	79

DOKUMENTI

Zakon o obrazovanju odraslih Zeničko-dobojskog kantona.....	93
---	----

PRIKAZ KNJIGE

<i>Jelenka Voćkić Avdagić</i>	
Informacijska pismenost – ključna kompetencija za 21. stoljeće	107

HRONIKA, KRITIKA, POLEMIKA

<i>Mirjana Mavrak</i>	
Personal View of “Through the Window: Kinship & Elopement in Bosnia-Herzegovina” by Keith Doubt.....	113

OSVRT

<i>Emina Dženita Ferizović</i>	
U povodu internacionalne konferencije <i>Remembering for the Future:</i> Pogled na dodjelu Grundtvigove nagrade iz očiju studenta.....	119

Content:

ARTICLES

<i>Amela Dautbegović, Mirna Marković Pavlović, Mustafa Šuvalija</i>	
Differences in assessments of importance of teacher characteristics by students with regard to gender and academic year	11
<i>Sibela Zvizdić, Amela Dautbegović</i>	
Prevention of professional burnout of teachers in higher education.....	37
<i>Emina Kečo - Isaković</i>	
Media depiction and meta picture of transitional societies on the Balkans	57
<i>Merima Čamo</i>	
Educational principles of rural lifestyle in a modern (urban) society.....	69
<i>Mirza Emirhafizović</i>	
Human capital – education – social mobility outside the homeland in the case of migrants from Bosnia and Herzegovina and their descendants in Austria	79

DOCUMENTS

Law on adult education of Zenica-Doboj Canton.....	93
--	----

BOOK PRESENTATION

<i>Jelenka Vočkić Avdagić</i>	
Information literacy – key competence in the 21st century	107

CHRONICLE, CRITICISM, POLEMICS

<i>Mirjana Mavrak</i>	
Personal View of “Through the Window: Kinship & Elopement in Bosnia-Herzegovina” by Keith Doubt	113

REVIEW

<i>Emina Dženita Ferizović</i>	
On occasion of the international conference <i>Remembering for the future:</i> Grundtvig Award presentation from the students’ point of view	119

Inhalt:

ARTIKEL

<i>Amela Dautbegović, Mirna Marković Pavlović, Mustafa Šuvalija</i>	
Unterschiede in den Studentenbewertungen hinsichtlich der Bedeutung der Lehrereigenschaften unter Berücksichtigung des Geschlechts und Studienjahrgangs von Studenten	11
<i>Sibela Zvizdić, Amela Dautbegović</i>	
Prävention des beruflich bedingten Burnouts bei Hochschullehrern.....	37
<i>Emina Kečo - Isaković</i>	
Mediendarstellung und Metabild von Transitionsgesellschaften auf dem Balkan	57
<i>Merima Čamo</i>	
Bildungsprinzipien der ruralen Lebensweise in der modernen (urbanen) Gesellschaft	69
<i>Mirza Emirhafizović</i>	
Humankapital – Bildung – Soziale Mobilität außerhalb des Heimatlandes dargestellt am Beispiel bosnisch-herzegowinischer Migranten und ihrer Nachkommen in Österreich	79

DOKUMENTE

Erwachsenenbildungsgesetz des Zenica-Doboj Kantons.....	93
---	----

BUCHPRÄSENTATION

<i>Jelenka Vočkić Avdagić</i>	
Informationskompetenz – Schlüsselkompetenz für das 21. Jahrhundert.....	107

CHRONIK, KRITIK, POLEMIK

<i>Mirjana Mavrak</i>	
Personal View of “Through the Window: Kinship & Elopement in Bosnia-Herzegovina” by Keith Doubt.....	113

RÜCKBLICK

<i>Emina Dženita Ferizović</i>	
Anlässlich der Internationalen Konferenz <i>Remembering for the Future:</i> Verleihung des Grundtvig-Preises aus dem Blickwinkel der Studenten.....	119



ČLANCI

Amela Dautbegović¹,
Mirna Marković Pavlović²,
Mustafa Šuvalija³

UDK : 371.136:378-057.875
378.147

RAZLIKE U STUDENTSKIM PROCJENAMA VAŽNOSTI KARAKTERISTIKA NASTAVNIKA S OBZIROM NA SPOL I GODINU STUDIJA

- Sažetak -

Istraživanjem se nastojalo ispitati da li postoje razlike u studentskim procjenama važnosti karakteristika nastavnika s obzirom na spol i godinu studija. Istraživanje je provedeno na uzorku od N=197 studenata druge i četvrte godine (tj. prve godine drugog ciklusa studija) Fakulteta za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije i Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Metodom grupno vođenog rada, podaci su prikupljeni tokom mjeseca maja i juna 2014. godine. Korišten je Upitnik procjene poželjnih karakteristika i ponašanja nastavnika u nastavnom procesu koji sadrži 83 čestice. Rezultati dobiveni nakon primjene analize varijance ukazuju da na manjem broju čestica (N = 15) postoje statistički značajne razlike u

-
- 1 Amela Dautbegović, zaposlena na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. U zvaniju više asistentice angažovana na predmetima iz oblasti edukacijske psihologije i mentalnog zdravlja te na predmetu Zdravstvena psihologija.
E-mail: amela.dautbegovic@ff.unsa.ba.
 - 2 Mr. sc. Mirna Marković Pavlović, magistrica psiholoških znanosti. Na odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu angažovana kao viša asistentica na predmetima iz oblasti organizacijske/industrijske psihologije i kognitivne psihologije.
E-mail: mirna.markovic@ff.unsa.ba.
 - 3 Mustafa Šuvalija, diplomirani psiholog, student postdiplomskog studija na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Zaposlen na Fakultetu za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije Univerziteta u Sarajevu. Član Upravnog odbora Društva psihologa u Federaciji Bosne i Hercegovine. Član ZINK-a, prvog znanstveno - istraživačkog inkubatora u BiH, u svojstvu istraživača pri Institutu za filozofska, znanstvena i psihološka istraživanja.
E-mail: msuvalija@fkn.unsa.ba.

procjeni važnih karakteristika nastavnika između studenata druge i četvrte godine studija, dok je broj čestica na kojima su dobivene statistički značajne razlike između muških i ženskih učesnika znatno veći ($N = 45$). Dat je osvrt na značaj ovih nalaza za interpretaciju studentskih evaluacija nastavnika te unaprjeđenje kvaliteta rada nastavnika. Rezultati ovog i sličnih istraživanja mogu biti značajan izvor informacija nastavnicima u razumijevanju potreba studenata i oblikovanju njihovog budućeg rada.

Ključne riječi: važnost karakteristika nastavnika, studentske evaluacije, kvalitet rada nastavnika.

Uvod

Studentske evaluacije nastavnika predstavljaju jednu od najvažnijih aktivnosti koje obrazovne ustanove mogu poduzeti na planu unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa, odnosno njegovog najvažnijeg elementa, efikasnog prenošenja znanja. Argumenti koji opravdavaju evaluiranje rada nastavnika dosta su jasni i jednostavnii: znanje i ocjene koje studenti dobiju u toku obrazovanja ne mogu se smatrati posljedicom, odnosno rezultatom samo njihovog truda i sposobnosti. Dio odgovornosti za znanje koje student (ne) usvoji pripada samom nastavniku te je stoga potrebno povremeno evaluirati efikasnost i kvalitetu rada nastavnika. Metoda procjene rada nastavnika ima mnogo. Paulsen (2002.) navodi da pojedini autori, uz studentske evaluacije nastavnika, kao najčešće korištene metode navode i samoprocjene nastavnika te procjene od strane kolega, dok neki drugi autori navode i znatno veći broj evaluacijskih metoda (Berk, 2005.). Ipak, od svih postojećih pristupa provjere kvalitete rada nastavnika, najuticajnijom mjerom smatraju se studentske procjene (Chen i Hoshower, 2003.). Iako popularan, ovaj metod nije bez svojih nedostataka. Jedan u nizu prigovora koji se mogu uputiti na račun upotrebe studentskih evaluacija jeste i to da ova procedura ne može uvijek ponuditi korisne informacije o radu nastavnika s obzirom da se može dovesti u pitanje kompetentnost studenata da procjenjuju određene karakteristike i ponašanja nastavnika. Ukoliko studenti neke relevantne karakteristike nastavnika iz svoje subjektivne perspektive ne procjenjuju važnim, prepostavljamo da na te karakteristike neće obratiti dovoljno pažnje, zbog čega se može dovesti u pitanje i pouzdanost njihove ocjene o mjeri u kojoj je određena karakteristika nastavnika prisutna.

S obzirom da na nekim univerzitetima studentske procjene često predstavljaju jedan od najuticajnijih izvora informacija za odluke o ugovorima i napredovanjima, te da ih nastavnici koriste za unaprjeđivanje efikasnosti vlastitog rada (Emery, Kramer i Tian, 2003.; Seldin, 1997.), dobivanje nepouzdanih povratnih informacija od studenata može nанijeti dvostruku štetu nastavnicima. Kao prvo, to može doprinijeti donošenju nepravednih odluka prema nastavniku od institucije za koju radi i otežati mu napredovanje, kao i ostvarivanje vlastitih potencijala u što je moguće većoj mjeri. Studenti koji putem svojih evaluacija šalju nejasne ili *pogrešne* poruke nastavniku ne mogu očekivati napredak u njegovom radu, što kod studenata može voditi ka razočarenju i smanjenju motivacije za saradnju s tim nastavnikom. Sve to u konačnici može voditi i slabijoj kvaliteti nastave. Dakle, s ciljem unaprjeđenja procesa evaluacije, a u konačnici i samog nastavnog procesa, neophodno je analizirati i utvrditi u kojoj mjeri su očekivanja studenata koja se odnose na određene karakteristike i ponašanja nastavnika usklađena s nekim objektivnijim pokazateljima efikasnog rada nastavnika. Potrebno je, osim poznavanja same činjenice da razlike između ovih dviju perspektiva postoje, imati i određene pretpostavke o uzrocima tih razlika. Pretpostavke o uzrocima razlika mogu staviti rezultate evaluacije nastavnika u kontekst i pomoći da se otkrije u kojoj mjeri evaluacija odražava činjenično stanje, a u kojoj mjeri je odraz uticaja subjektivnih faktora procjenjivača. Bolje poznavanje uzroka tih razlika može poslužiti kao značajan izvor informacija korisnih za rad sa studentima, što se najčešće ogleda u otvaranju mogućnosti za uvođenje određenih promjena. Nastavnik neće biti u mogućnosti ukloniti postojanje razlika između ovih dviju perspektiva, ali će mu povratne informacije na određeni način pomoći da osvijesti kako studenti vrednuju njegov rad. Također, kod pojedinih nastavnika može doći do povećanja senzibiliteta za prepoznavanje individualnih razlika koje postoje među studentima, što može rezultirati inkluzivnijim pristupom nastavnika te općenito povećanjem kvalitete nastavnog procesa.

Pregledom literature i istraživanja iz ovog područja jasno je da je izuzetno mali broj istraživanja usmjerenih na ispitivanje procjene važnosti karakteristika i ponašanja nastavnika s obzirom na određena obilježja studenata. Kako bi imao mogućnost bolje razumjeti i prilagoditi se očekivanjima studenata, od izuzetnog značaja je da nastavnik dobije uvid koja obilježja studenata mogu u značajnoj mjeri odrediti njihove stavove i ponašanja u akademskom kontekstu. U ovom istraživanju su se nastojale ispitati razlike u studentskim procjenama važnih karakteristika nastavnika s obzirom na spol i godinu studija (razlike

između studenata druge godine prvog ciklusa studija i prve godine drugog ciklusa studija).

Metoda istraživanja

Instrumentarij

Za potrebe istraživanja konstruiran je *Upitnik procjene poželjnih karakteristika i ponašanja nastavnika u nastavnom procesu*, koji ima 83 čestice. Svaka od čestica opisuje određenu karakteristiku ili ponašanje nastavnika. Karakteristike i ponašanja nastavnika koje su obuhvaćene česticama upitnika preuzete su iz tri upitnika o evaluaciji rada nastavnika: upitnika koji je primjenjivan na Fakultetu za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije UNSA, upitnika koji se koristi za evaluaciju nastavnika na Filozofskom fakultetu UNSA te upitnika pod nazivom Studentske procjene kvaliteta obrazovanja (Student Evaluations of Educational Quality - SEEQ), čiji je autor Herbert Marsh i koji predstavlja najčešće korišteni upitnik u istraživanjima objavljenim u relevantnoj naučnoj literaturi (Richardson, 2005.). Osnovna razlika između čestica iz navedena tri upitnika i čestica u upitniku koji je na osnovu njih konstruiran jeste u tome što čestice u konstruiranom upitniku nisu formulisane na način da ispituju u kojoj je mjeri određena karakteristika prisutna kod nastavnika (u našem slučaju se evaluacije nisu odnosile na određenog nastavnika, nego općenito na ulogu nastavnika), već na procjenu o tome koliko je svaka od navedenih karakteristika važna iz perspektive studenta. Ponuđeno je pet odgovora: 1. (U potpunosti mi je nevažno), 2. (Uglavnom mi je nevažno), 3. (Niti mi je važno niti mi je nevažno), 4. (Uglavnom mi je važno) i 5. (U potpunosti mi je važno). S obzirom da su kao osnova korištene čestice iz različitih upitnika, jedan broj karakteristika se ponavljao. U tom slučaju isključene su čestice koje su imale manje prikladnu formulaciju.

Učesnici

Ispitivanje je provedeno na uzorku od 197 studenata druge godine prvog ciklusa studija i prve godine drugog ciklusa studija (tj. četvrte godine prvog ciklusa studija)⁴ na dva fakulteta Univerziteta u Sarajevu: Fakultetu za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije (N=94) i Filozofskom

4 Važno je naglasiti da je prva godina drugog ciklusa studija u istraživanju uzeta u obzir kao ekvivalent četvrtoj godini prvog ciklusa studija na Fakultetu za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije.

fakultetu (N=103). Pored odgovora o važnosti pojedinih karakteristika nastavnika, prikupljeni su i podaci o osnovnim sociodemografskim obilježjima ispitanika. U tabeli 1. prikazane su neke sociodemografske karakteristike uzorka. Najveći broj ispitanika su osobe ženskog spola (N = 129; 65,5%). Iz tabele vidimo da ne postoje značajne razlike u broju studenata kada se uzmu u obzir fakultet i godina studija.

Tabela 1.: Sociodemografska struktura uzorka

Tabela 1.	Struktura uzorka prema spolu, fakultetu i godini studija								
	SPOL	N	%	FAKULTET	N	%	GODINA STUDIJA	N	%
Muški učesnici	68	34,5		Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije	94	47,7	Druga godina (druga godina prvog ciklusa studija)	98	49,7
Ženski učesnici	129	65,5		Filozofski fakultet	103	52,3	Četvrta godina (prva godina drugog ciklusa studija)	99	50,3
UKUPNO	197	100,0		UKUPNO	197	100,0	UKUPNO	197	100,0

Postupak

Istraživanje, koje je bilo anonimno, realizirano je metodom grupno vođenog rada u učionicama Filozofskog fakulteta i Fakulteta za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije tokom mjeseca maja i juna 2014. godine. Nakon prikupljanja podataka, urađena je statistička obrada podataka u statističkom programu SPSS 21.

Rezultati i rasprava

Pristupajući analizi procjene važnih karakteristika nastavnika po pojedinim česticama moguće je zaključiti da nijedna od navedenih karakteristika nastavnika nije imala prosječnu ocjenu nižu od 3 (koja odražava neutralan stav: *niti mi je važno niti mi je nevažno*). Karakteristika nastavnika koja je dobila najnižu prosječnu ocjenu važnosti glasi „Ne skraćuje časove“ (M = 3,144), dok je najveću prosječnu ocjenu važnosti dobila karakteristika „Ima

jednake kriterije za sve sudente“ ($M = 4,737$). S obzirom da je najniža dobivena prosječna ocjena nešto veća od ponuđene srednje (neutralne) vrijednosti, očigledno je da kada je u pitanju raspodjela rezultata ne možemo govoriti o normalnoj distribuciji. Međutim, rezultati prije ispitivanja statističkih razlika nisu normalizirani s obzirom da je ovakva raspodjela bila očekivana. Sama činjenica da su ove karakteristike obuhvaćene prihvaćenim upitnicima o evaluaciji nastavnika sugerira da se radi o važnim karakteristikama te je izvjesno da bi ispitivanje na bilo kom drugom uzorku iz studentske populacije dalo slične rezultate.

U analizi našeg uzorka osvrnut ćemo se na primjetnu razliku u broju muških i ženskih učesnika. Postojanje ove razlike očekivano je s obzirom da podaci Federalnog zavoda za statistiku ukazuju da je od 31 063 studenta koji su školske 2012./2013. upisani na Univerzitetu u Sarajevu bilo 17 616 (56,71%) studentica (Federalni zavod za statistiku, 2013.). Statistička značajnost razlika između različitih dobnih skupina te razlike između spolova na ocjenama važnosti pojedinih karakteristika ispitana je primjenom analize varijance. S obzirom da je broj ispitanica bio veći od broja ispitanika, primjenom Levenovog testa ispitana je i statistička značajnost razlika između varijance grupe muških i ženskih ispitanika. Na većini čestica na kojima je postojala statistički značajna razlika u prosječnoj ocjeni važnosti između ispitanika muškog i ženskog spola postojala je i statistička značajna razlika između varijanci dvije grupe ispitanika. Kod čestica kod kojih je postojala statistički značajna razlika između varijanci primijenjen je neparametrijski Kruskal-Wallis test, te utvrđeno da na svim ispitivanim česticama osim jedne („Pokazuje da vlada znanjem iz predmeta iz kojeg drži nastavu“) postoji statistički značajna razlika u datim odgovorima između ispitanika muškog i ženskog spola, čime su za sve čestice osim jedne potvrđeni rezultati dobijeni analizom varijance.

Na većini ispitivanih karakteristika nije bilo statistički značajnih razlika između studenata druge i četvrte godine, dok su za većinu karakteristika ($N = 46$) pripadnici dvaju spolova davali značajno različite ocjene važnosti. U nastavku slijedi detaljnija analiza i interpretacija dobivenih rezultata.

Razlike u studentskim procjenama važnih karakteristika nastavnika s obzirom na godinu studija

Kao što je prethodno u radu navedeno, u istraživanju su učestvovali studenti druge i četvrte godine studija (prve godine drugog ciklusa studija). Kada su u pitanju studenti druge godine studija, prepostavljamo da su kroz

svoje dosadašnje iskustvo studiranja imali mogućnost upoznati određeni broj nastavnika i formirati mišljenje i stav o tome kojim karakteristikama i ponašanjima nastavnika pridaju posebnu važnost.

Ipak, za razliku od njih, studenti četvrte godine studija su tokom četiri godine studiranja imali priliku upoznati veći broj nastavnika, postići višu razinu prilagodbe na studij, što može i rezultirati nešto drugačijom procjenom važnih karakteristika i ponašanja nastavnika.

U nastavku su prikazani rezultati za one karakteristike koje su značajno drugačije procijenjene od studenata druge godine prvog ciklusa i četvrte godine (Tabela 2. i Tabela 3.).

Tabela 2.: Prikaz čestica i rezultata koji ukazuju na razlike u procjenama važnih karakteristika nastavnika s obzirom na godinu studija

Tabela 2.	Karakteristike i ponašanja nastavnika čiju važnost značajno drugačije vrednuju studenti druge godine i značajnost razlika studenata druge i četvrte godine u prosječnoj ocjeni važnosti tih karakteristika			
	Karakteristika/ponašanje	M (2. godina)	M (4. godina)	MD ⁵
Daje jasne i izvodljive zadatke za samostalni rad	4,567 (N = 97)	4,273 (N = 99)	0,294	,022
Ima prijateljski odnos prema svakom studentu	3,938 (N = 96)	3,582 (N = 98)	0,356	,028
Istiće i pohvaljuje uspjehe studenata	3,823 (N = 96)	3,361 (N = 97)	0,462	,004
Koristi humor u nastavi na prikladan način ne vrijedajući nikoga	4,126 (N = 95)	3,778 (N = 99)	0,348	,017
Pomaže studentima da razviju vještine učenja	4,340 (N = 97)	4,040 (N = 99)	0,3	,023
Potiće studente da podijele svoje ideje i znanje	4,316 (N = 98)	4,000 (N = 99)	0,316	,017
Potiće studente na kritičko razmišljanje, a ne samo na usvajanje činjenica	4,485 (N = 97)	4,242 (N = 99)	0,243	,034
Potiće studente na raspravu	4,340 (N = 97)	4,010 (N = 99)	0,33	,006
Primjenjuje različite strategije podučavanja	4,260 (N = 96)	3,979 (N = 97)	0,281	,024
Upoređuje implikacije različitih teorija	4,204 (N = 98)	3,813 (N = 96)	0,391	,001
Vodi modul dinamično i energično	4,281 (N = 96)	4,010 (N = 97)	0,271	,032

5 Razlika prosječnih vrijednosti odgovora ispitanika druge i četvrte godine.

6 Statistička značajnost razlike prosječnih vrijednosti odgovora ispitanika druge i četvrte godine.

Dakle, rezultati ukazuju da postoji određeni broj čestica tj. karakteristika i ponašanja nastavnika ($N = 11$) kojima studenti druge godine prvog ciklusa studija daju veću važnost u odnosu na studente četvrte godine studija. U nastavku slijedi osvrt na pojedine čestice te moguća objašnjenja zbog čega su navedena ponašanja i karakteristike nastavnika procijenjene izuzetno važnim iz perspektive studenata druge godine prvog ciklusa studija.

Nastavnik daje jasne i izvodljive zadatke za samostalan rad

Moguće je prepostaviti da će studenti sa nižih godina studija zbog manjeg iskustva u samostalnom radu na određenim zadacima posebno cijeniti upute koje dobiju od nastavnika prije realizacije zadatka. Detaljne te ponovljene upute o tome kako uraditi određenu zadaću su na određeni način karakteristične za srednjoškolsko obrazovanje, gdje je mnogo više prilika za interakciju s nastavnikom a time i mogućnosti da se postave dodatna pitanja i potvrdi da li je učenik dobro razumio upute. Na studiju se očekuje veća samostalnost kako u razumijevanju tako i u realizaciji zadatka koji studenti dobiju. Jasni i lakše izvodljivi zadaci za studente nižih godina studija su od izuzetnog značaja ako uzmemu u obzir da će upravo kroz uspješne realizacije zadaća steći samopouzdanje i višu razinu akademске samoefikasnosti.

Nastavnik ima prijateljski odnos prema svakom studentu

U prvim godinama studija kada studenti trebaju ostvariti pored akademske i socijalnu te emocionalnu prilagodbu na studij, od izuzetne važnosti može biti podrška nastavnika i njegov prijateljski stav. I u ovom slučaju važno je osvrnuti se na klimu srednjoškolskog obrazovanja, za koju je karakteristično da nastavnici imaju mogućnost bolje upoznati učenike te češće s njima komunicirati (zbog većeg broja časova i manjeg broja učenika u grupi). Zbog iskustava koja su nastala kroz interakciju s nastavnicima u srednjoj školi, dolaskom na studij adolescenti će zbog neučestalosti takvog obrasca interakcije s nastavnicima davati veći značaj *prijateljskom stavu* u odnosu nastavnik-student nego npr. stručnosti i kompetencijama nastavnika, što se u ovom istraživanju pokazalo izuzetno važnim studentima četvrte godine studija.

Nastavnik ističe i pohvaljuje uspjehe studenata

Uzimajući u obzir dobivene rezultate, moguće je konstatovati da je studentima druge godine važnije da dobiju pozitivne komentare i pohvale od nastavnika nego studentima starijih godina studija. Pozitivne povratne informacije i nastavnikove pohvale su važne za razvoj akademskog selfa i postizanja uspješne prilagodbe na studij. Uspjeh studenta prepoznat i istaknut od strane nastavnika može se pozitivno odraziti na njegov angažman i motivaciju, ali i na osjećaj samoefikasnosti. Stariji studenti su dolaskom do četvrte godinu studija stekli veće kompetencije i usvojili vještine i znanja koje im omogućavaju da se uspješnije nose s izazovima i zadacima koje studij pred njih postavlja. Njihova veća samostalnost i vjera u vlastite kapacitete mogu voditi ka tome da od nastavnika u manjoj mjeri očekuju pohvale i odobravanja.

Nastavnik koristi humor u nastavi na prikidan način ne vrijedajući nikoga

Humor nastavnika, baš kao i česte pohvale, može doprinijeti smanjenju razine anksioznosti koju češće osjećaju i pokazuju studenti nižih godina studija. Pri tome je značajno da nastavnikov humor ne vrijeda i ne ismijava bilo koga, jer u tom slučaju se studenti mogu osjećati ugroženima. Mlađi studenti će dati veći značaj prikladnom humoru nastavnika, budući da takav humor može umanjiti njihov osjećaj napetosti i nelagode. U Tabeli 3. moguće je vidjeti da ovu karakteristiku ne prepoznajemo kao najvažniju kod studenata četvrte godine, što može biti rezultat toga da veće iskustvo i bolje poznавanje nastavnika omogućava starijim studentima da uvide kako humor nije uzročno povezan s mnogo važnijim karakteristikama koje nastavnik treba da ima.

Nastavnik pomaže studentima da razviju vještine učenja

Na četvrtoj godini studija većina studenata raspolaže određenim vještinama i znanjima neophodnim za uspješno savladavanje i usvajanje nastavnog gradiva. Studenti druge godine studija su također mogli razviti navike vezane za učenje te usvojiti određene vještine potrebne za uspješno savladavanje gradiva, ali u manjoj mjeri nego studenti starijih godina studija. Možemo pretpostaviti da njihova prilagodba na studij još uvijek nije na zavidnoj razini, upravo zbog nepoznavanja strategija i načina kako što bolje razumjeti i usvojiti određeno nastavno gradivo. Dakle, može se očekivati da će instrukcije, savjeti i upute koje dobiju od nastavnika studenti druge godine visoko vrednovati.

Nastavnik potiče studente da podijele svoje ideje i znanja

Baš kao i pohvale, za studente nižih godina studija poticaji i ohrabrenja koja dolaze od nastavnika mogu biti izuzetno značajne za prilagodbu u akademskom kontekstu. Posebno kada je riječ o iznošenju vlastitih ideja, reprodukciji znanja pred grupom, mnogi studenti će se povući, ne zato što ne žele učestvovati, već zato što ih je potrebno potaknuti i ohrabriti. Ovdje je kod starijih studenata zbog prethodno postignutih rezultata mnogo više javnih prezentacija te uspješno okončanih godina studija moglo doći do povećanja kompetencija, razine samopouzdanja i samoefikasnosti, te na određen način neovisnosti o poticaju koji mogu dobiti od nastavnika i/ili kolega iz svoje studijske grupe. Dakle, da bi izrazili svoje mišljenje, izrekli ideje i pokazali znanje, studenti sa nižih godina studija će često trebati podršku i poticaj nastavnika, za razliku od studenata starijih godina studija.

Nastavnik potiče studente na raspravu

Uočavamo sličnost između ove i prethodno analizirane čestice, budući da studenti vlastite ideje najčešće iznose u okviru grupne rasprave. Nastavnikov poticaj studenata na učešće u raspravi može predstavljati određenu vrstu potvrde jer implicira da oni mogu na kvalitetan način doprinijeti raspravi. Moguće je pretpostaviti da nastavnik na ovaj način studentima daje određenu *slobodu i prostor* da izraze svoje stavove i mišljenje, što može umanjiti anksioznost te povećati njihovo samopouzdanje, ali i motivaciju za aktivno učešće u nastavi.

Nastavnik potiče studente na kritičko razmišljanje, a ne samo na usvajanje činjenica

Stariji studenti su kroz četiri godine studija imali više prilika i mogućnosti da razvijaju kritički stav i razmišljanje, za razliku od mlađih studenata. Također, kao što je i ranije navedeno, mogu biti *sigurniji u sebe* zbog znanja kojim raspolažu ali i zbog emocionalne i socijalne zrelosti koju zbog većeg iskustva na studiju mogu imati. Poticanje kritičkog razmišljanja može kod studenata povećati osjećaj kompetentnosti te im omogućiti da sebe percipiraju kao nekog ko je uvažen od nastavnika i kolega. Poticanje na kritičko razmišljanje također omogućava studentima da testiraju svoje implicitne teorije te doprinosi tome da postanu fleksibilniji i otvoreniji za nove ideje, mogućnosti i drugačije perspektive.

Primjenjuje različite strategije poučavanja

Raznolikost strategija poučavanja studenti druge godine studija mogu procijeniti poželjnim iz više razloga. Prije svega, upotreba različitih strategija može nastavu učiniti zanimljivijom i povećati motivaciju za aktivno učešće studenata. Također, upotreba različitih strategija omogućava svakom studentu da se informira i prepozna koja mu strategija i način učenja najviše odgovara, te u konačnici formira i svoj vlastiti stil i pristup učenju. Prepostavljamo da studenti na četvrtooj godini studija imaju jasnije razvijene preferencije u vezi sa strategijama i načinom poučavanja, zbog čega će u određenim situacijama manje preferirati raznolikost strategija, odnosno primjenu različitih strategija neće staviti u fokus kada je u pitanju procjena važnih karakteristika nastavnika. Stariji studenti će i zbog boljih metakognitivnih strategija biti u stanju samostalno procijeniti koje im strategije učenja odgovaraju te kako ih primijeniti u procesu učenja i usvajanja gradiva.

Upoređuje implikacije različitih teorija

Na drugoj godini studija, kada se studenti još uvijek upoznaju s različitim znanstvenim polazištima i perspektivama, pristup nastavnika u okviru kojeg prakticira upoređivanje, ukazuje na sličnosti i razlike te mogućnosti implikacije različitih teorija, omogućiti će studentima bolje razumijevanje i ovladavanje nastavnim sadržajem. Dakle, usporedba implikacija različitih teorija može voditi ka jasnjem postavljanju granica među različitim teorijama i znanstvenim pristupima, što vodi ka boljem razumijevanju i usvajanju sadržaja.

Vodi modul dinamično i energično

I kroz ovu česticu saznajemo da su studenti na drugoj godini studija puno više usmjereni na stil poučavanja nastavnika, zbog čega će mu dati veći značaj u odnosu na studente četvrte godine. Dinamično i energično predavanje najčešće osigurava da studenti tokom nastave održe pažnju te ostanu do kraja časa koncentrirani. Uzimajući u obzir dobivene rezultate, moguće je prepostaviti da će studenti s nižih godina studija često svoje interese vezati upravo za predmete na kojima im je privlačniji nastavnikov stil predavanja, bez obzira na sadržaj predmeta i njihovu motivaciju za savladavanje tog sadržaja.

U Tabeli 3. prikazane su čestice koje ukazuju na one karakteristike nastavnika koje su se nakon analize procjena od strane studenata četvrte godine izdvojile kao najvažnije karakteristike nastavnika.

Tabela 3.: Prikaz čestica i rezultata koji ukazuju na razlike u procjenama važnih karakteristika nastavnika s obzirom na godinu studija

Tabela 3.	Karakteristike i ponašanja nastavnika čiju važnost značajno više vrednuju studenti četvrte godine i značajnost razlika između studenata druge i četvrte godine u prosječnoj ocjeni važnosti tih karakteristika			
Karakteristika/ponašanje	M (2. godina)	M (4. godina)	MD	p
Adekvatno raspravlja o trenutnim trendovima u dатој области	4,021 (N = 96)	4,293 (N = 99)	-0,272	,028
Zainteresovan za nastavu	4,546 (N = 97)	4,758 (N = 99)	-0,212	,037
Čini modul (kolegij) intelektualno izazovnim i poticajnim	4,268 (N = 97)	4,515 (N = 99)	-0,247	,032
Održava predavanja koja su korisna za pripremu ispita	4,429 (N = 98)	4,626 (N = 99)	-0,197	,046

I u ovom dijelu rada slijedi osvrt na pojedine čestice tj. ponašanja i karakteristike nastavnika visoko vrednovane iz perspektive studenata četvrte godine.

Nastavnik adekvatno raspravlja o trenutnim trendovima u dатој области

Na četvrtoj godini studija većina studenata je ovladala bazičnim znanjima iz određene oblasti ili predmeta zbog čega će pokazati interes da prošire svoja saznanja, a najjednostavniji način za to jeste da dobiju nove informacije od svojih nastavnika. Dakle, veće kompetencije i više znanja vodi ka tome da studenti očekuju više informacija iz određene oblasti.

Nastavnik čini modul (kolegij) intelektualno izazovnim i poticajnim

U pitanju je još jedna čestica koja ukazuje na to da su za razliku od studenata druge godine, koji su više usmjereni na emocionalni i socijalni aspekt odnosa sa nastavnikom, studenti četvrte godine više fokusirani na to koliko je nastavnikov stil za njih poticajan u intelektualnom smislu. Ovo obilježje se, kao i prethodno, značajnim dijelom veže za kompetencije nastavnika. Ova tvrdnja nam na izvjestan način ukazuje da je studentima četvrtne godine važno da nastavnik dobro vlada gradivom, što mu omogućava da ga učini intelektualno izazovnim i poticajnim za studente. Dakle, stariji studenti će više cijeniti izazove i pomjeranje granica kada su u pitanja njihova postignuća i razine aspiracije jer su se već u značajnoj mjeri prilagodili i savladali osnove iz oblasti koje studiraju.

Nastavnik pokazuje interes za nastavu

Pretpostavljamo da će stariji studenti biti svjesniji razlika u kvaliteti nastavnog procesa koje često proizlaze iz različite razine motiviranosti i interesa za predmet i nastavu kod samog nastavnika. Studenti četvrte godine studija su imali priliku upoznati veći broj predavača u odnosu na studente druge godine, što im olakšava da uvide važnost koju ima nastavnikova motiviranost i entuzijazam. U istraživanjima koje su realizirali Brinkworth i sur. (2008.) studenti izdvajaju entuzijazam nastavnika kao najpoželjniju karakteristiku. Prema njihovim rezultatima istraživanja, nastavnici kod kojih je prepoznat entuzijazam su nastavnici od kojih su studenti najviše naučili tokom studija (Brinkworth i sur., 2009.).

Nastavnik održava predavanja koja su korisna za pripremu ispita

Stariji studenti su kroz studij stekli i određena iskustva koja im omogućavaju da prepoznaju kako se što efikasnije pripremiti za ispite. Ukoliko na predavanjima ne dobiju smjernice i sadržaje koji se direktno odnose na ispit, to će otežati samu pripremu za ispit. Dakle, stariji studenti su se kroz svoje duže iskustvo studiranja uvjerili da će se brže i lakše pripremiti za ispit ukoliko od nastavnika tokom predavanja dobiju što više uputa, smjernica i materijala koji se odnose na sam ispit. Ipak, u ovom slučaju se postavlja pitanje da li studenti na ovaj način nastoje što više izbjegći samostalan rad na zadacima te da li su tokom studiranja postali usmjereni samo na cilj, zanemarujući proces koji vodi ka ostvarenju tog cilja.

Razlike u studentskim procjenama važnih karakteristika nastavnika s obzirom na spol studenata

U okviru ovog istraživanja istražene su i spolne razlike adolescenata u akademskom kontekstu, a koje se specifično odnose na procjenu važnih karakteristika njihovih nastavnika. S obzirom na velik broj čestica na kojima su se pokazale značajne spolne razlike, analiza dobivenih rezultata koncipirana je tako da su one čestice koje opisuju istu kategoriju ponašanja nastavnika (npr. *Konstruktivno organizira i izvodi provjeru znanja studenata*) razmatrane zajedno. U nastavku slijedi osvrt na dobivene rezultate.

Konstruktivno organizira i izvodi nastavu

Tabela 4.: Prikaz čestica i rezultata koji ukazuju na spolne razlike u procjeni važnih karakteristika nastavnika u okviru kategorije „Konstruktivno organizira i izvodi nastavu“

Tabela 4.	Karakteristike i ponašanja nastavnika čiju važnost značajno drugačije vrednuju muški i ženski ispitanici i značajnost razlika između muških i ženskih ispitanika u prosječnoj ocjeni važnosti tih karakteristika						
	Konstruktivo organizira i izvodi nastavu						
Karakteristika/ponašanje	Analiza varijance				Levenov test		Kruskal-Wallis test
	M (m)	M (ž)	MD	p ⁷	F ⁸	p ⁹	p ¹⁰
Daje konkretnе povratne informacije	4,309 (N = 68)	4,698 (N = 129)	-0,389	,001	11,795	,001	,000
Održava zanimljiva predavanja	4,412 (N = 68)	4,643 (N = 129)	-0,231	,030	6,159	,014	,022
Izlaže gradivo tako da djeluje kao logička cjelina	4,060 (N = 67)	4,383 (N = 128)	-0,323	,010	,391	,532	/
Na kraju pravi rezime glavnih elemenata	3,912 (N = 68)	4,180 (N = 128)	-0,268	,045	1,639	,202	/
Zadaje zadaće, obavezne materijale itd. koji doprinose tome da se materijala bolje razumije i cijeni	3,567 (N = 67)	4,134 (N = 127)	-0,567	,000	5,601	,019	,000
Pregledno izlaže tematske cjeline tokom predavanja	4,090 (N = 67)	4,398 (N = 128)	-0,308	,005	,159	,690	/
Za obavezno čitanje određuje materijale koji su korisni	3,925 (N = 67)	4,449 (N = 127)	-0,524	,000	2,845	,093	/
Predaje na način koji olakšava pravljenje bilješki	4,045 (N = 67)	4,349 (N = 129)	-0,304	,025	,619	,432	/
U toku predavanja prilagođava tempo kako bi ga svi studenti pratili	4,000 (N = 67)	4,532 (N = 126)	-0,532	,000	1,750	,187	/
Daje jasna objašnjenja	4,426 (N = 68)	4,798 (N = 129)	-0,372	,000	26,528	,000	,000
Daje jasne i izvodljive zadatke za samostalan rad	4,059 (N = 68)	4,609 (N = 128)	-0,55	,000	15,152	,000	,000

U organizaciji i izvedbi nastave postoje nekoliko elemenata koje i djevojke i mladići cijene posebno važnim. Davanje jasnih objašnjenja uz pregledno izlaganje tematskih cjelina te prilagođavanje tempa izlaganja kako bi bio razumljiv svim studentima su samo neki od onih elemenata koji izvedbu

7 Statistička značajnost razlike između prosječnih vrijednosti odgovora muških i ženskih ispitanika.

8 F vrijednost na Levenovom testu.

9 Statistička značajnost razlike varijanci muške i ženske skupine ispitanika.

10 Statistička značajnost razlike srednjih vrijednosti (medijana) odgovora muške i ženske skupine ispitanika.

nastave čine uspješnijom i prijemčljivijom za studente. I djevojke i mladići u našem uzorku smatraju da je održavanje zanimljivih predavanja, koja su uz to logična i jasna, važno, no čini se da djevojke svim prethodno pomenutim elementima, tako i ovim, pridaju nešto veći značaj nego mladići. One su također sklonije više vrednovati značaj povratne informacije koju daje nastavnik, te spremnost nastavnika da svoja predavanja prilagodi u funkciji olakšavanja studentima u pravljenju bilješki.

Konstruktivno organizira i izvodi provjeru znanja studenata

Čini se da je rijetko koji segment djelovanja nastavnika u nastavnom procesu toliko izložen vrednovanju i kritici kao što su pripremanje i provedba provjera znanja te u konačnici vrednovanje studentskih uradaka. Može se očekivati da se ove aktivnosti cijene kao vrlo značajne u studentskim evaluacijama. Iako ponekad polaze od različitih kriterija vrednovanja uspješnosti nastavnika u provedbi ovih aktivnosti, studenti su najčešće saglasni oko toga šta ih smeta i gdje prepoznaju prostor za postizanje veće objektivizacije procesa provjere znanja.

Tabela 5.: Prikaz čestica i rezultata koji ukazuju na spolne razlike u procjeni važnih karakteristika nastavnika u okviru kategorije „Konstruktivo organizira i izvodi provjeru znanja studenata“

Tabela 5.	Karakteristike i ponašanja nastavnika čiju važnost značajno drugačije vrednuju muški i ženski ispitanici i značajnost razlika između muških i ženskih ispitanika u prosječnoj ocjeni važnosti tih karakteristika						
	Konstruktivo organizira i izvodi provjeru znanja studenata						
Karakteristika/ponašanje	Analiza varijance				Levenov test		Kruskal-Wallis test
	M (m)	M (ž)	MD	p	F	p	p
Provjerava poznavanje gradiva onako kako je najavio	4,273 (N = 66)	4,547 (N = 128)	-0,274	,028	4,595	,033	,036
Priprema testove koji su relevantni za ocjenjivanje znanja iz predmeta	4,500 (N = 66)	4,766 (N = 128)	-0,266	,002	29,486	,000	,018
Daje korisne povratne informacije u vezi sa ispitima/ocjenjivanim aktivnostima	4,431 (N = 65)	4,674 (N = 129)	-0,243	,036	6,090	,014	,024
Održava predavanja koja su korisna za pripremu ispita	4,338 (N = 68)	4,628 (N = 129)	-0,29	,005	9,850	,002	,011

U našem uzorku, studenti i studentice između ostalih prepoznaju da je provjera zanja izvedena u skladu s onim kako ju je nastavnik najavio jako važna. Mogućnost anticipacije kako će se određena situacija razvijati, posebno kada je riječ o stresnim kontekstima kao što je provjera znanja, sasvim je u korelaciji s jasnoćom koju student ima o tome kako će npr. znanje biti procjenjivano (npr. zadacima objektivnog tipa ili esejskim uracima, itd.), koliko će imati vremena za rad, na koji način će ta provjera znanja utjecati na konačnu ocjenu iz tog predmeta, itd. Predvidivost će smanjiti vjerovatnost za razvoj stresne reakcije koja interferira s kognitivnim kapacitetima koje student uobičajeno ima na raspolaganju za izvedbu ovakve vrste aktivnosti. Pored toga, studenti u našem uzorku cijene važnim i dostupnost povratnih informacija nastavnika o ocjenjivanom radu ili aktivnosti studenta. Povratna informacija o uspješnosti izvedbe na nekom zadatku može biti vrlo korisna osnova u procesu samoregulacije učenja. Ona će omogućiti stvaranje jasnih dojmova o tome gdje se student trenutno nalazi na putu ka realizaciji nekog cilja (npr. uspješnog savladavanja gradiva iz nekog predmeta) i omogućiti uspješnije planiranje narednih aktivnosti usmjerenih ostvarenju cilja. Povratna nastavnikova informacija je utoliko važnija ukoliko student još nema dovoljno dobru metakognitivnu poziciju u odnosu na to koliko kvalitetno nešto radi i šta je potrebno da bi se postigao cilj u učenju. Ponekad se studentska percepcija o razini vlastite izvedbe i kvalitetu razlikuje od one koju ima nastavnik, stoga razgovor o uspješnosti može u procesu rada biti vrlo značajan za studente. Iako nas ovi nalazi nisu iznenadili, zanimljivom se čini to da oba ova segmenta: provjeravanje znanja u skladu s prethodno najavljenim, kao i dostupnost korisne povratne informacije, djevojke procjenjuju nešto važnijim od mladića.

*Kreira pozitivnu klimu za rad***Tabela 6.: Prikaz čestica i rezultata koji ukazuju na spolne razlike u procjeni važnih karakterstika nastavnika u okviru kategorije „Kreira pozitivnu klimu za rad“**

Tabela 6.	Karakteristike i ponašanja nastavnika čiju važnost značajno drugačije vrednuju muški i ženski ispitanici i značajnost razlika između muških i ženskih ispitanika u prosječnoj ocjeni važnosti tih karakteristika						
	Kreira pozitivnu klimu za rad						
Karakteristika/ponašanje	Analiza varijance				Levenov test		Kruskal-Wallis test
	M (m)	M (ž)	MD	p	F	p	p
Kreira atmosferu koja potiče na učenje	4,328 (N = 67)	4,605 (N = 129)	-0,277	,010	4,156	,043	,006
Koristi stil predavanja koji drži vašu pažnju tokom časa	4,299 (N = 67)	4,612 (N = 129)	-0,313	,006	3,336	,069	/
Uspješan je u komunikaciji sa studentima	4,385 (N = 65)	4,672 (N = 28)	-0,287	,002	7,703	,006	,002
Komunicira sa studentima na razumljiv i poticajan način	4,224 (N = 67)	4,581 (N = 129)	-0,357	,003	7,640	,006	,005
Spreman je da od studenata sasluša kritiku svog rada	4,246 (N = 65)	4,465 (N = 127)	-0,219	,047	,626	,430	/
Istiće i pohvaljuje uspjehe studenata	3,323 (N = 65)	3,727 (N = 128)	-0,404	,017	8,901	,003	,049
Potiće studente da jasno i precizno izražavaju svoje ideje	3,985 (N = 68)	4,326 (N = 129)	-0,341	,012	,001	,972	/
Potiće studente da podijele svoje ideje i znanje	3,882 (N = 68)	4,302 (N = 129)	-0,42	,002	,030	,862	/
Potiće studente da svoje zadatke izvršavaju na vrijeme	3,836 (N = 67)	4,147 (N = 129)	-0,311	,027	1,798	,182	/
Potiće studente na raspravu	4,000 (N = 67)	4,264 (N = 129)	4	,039	2,767	,098	/
Ohrabruje studente da iznesu svoje mišljenje i/ili ospore tvrdnje nastavnika	4,059 (N = 68)	4,364 (N = 129)	-0,305	,023	,000	,997	/
Ohrabruje studente da uzmu učešće u raspravama u toku časa	4,029 (N = 68)	4,318 (N = 129)	-0,289	,018	,000	,997	/
Potiće studente na kritičko razmišljanje, a ne samo na usvajanje činjenica	4,164 (N = 67)	4,465 (N = 129)	-0,301	,012	,487	,486	/
Izražava pozitivna očekivanja od studenata	3,706 (N = 68)	4,094 (N = 127)	-0,388	,008	6,828	,010	,012
U komunikaciji pokazuje poštovanje prema studentu	4,369 (N = 65)	4,742 (N = 128)	-0,373	,001	18,583	,000	,001

U akademskom prostoru djelovanja, koje se prepoznaće u interakciji nastavnik-studenti, moguće je identificirati obrasce ponašanja koji oblikuju manje ili više pozitivnu, poticajnu atmosferu za rad. U tom prostoru uzajamnog djelovanja mnogo se toga dovodi u poziciju *naspram*, pa tako prepoznajemo da se u uobičajenoj interakciji student-nastavnik pored znanja, vještina i iskustva, nerijetko polariziraju vrjednosni sistemi, osobine ličnosti, stilovi mišljenja. Ukoliko nastavnik zna kako na najefikasniji način iskoristiti ove razlike, prevodeći ih u demokratski povod za kritičko promišljanje sadržaja i procesa, bit će uspješan u kreiranju poticajnog okruženja za rad. Samo u takvom okruženju, koje svim sudionicima pruža osjećaj pripadnosti i uvaženosti, koje otvara prostor za kritičko prosuđivanje, izražavanje vlastitih stavova i mišljenja, moguće je računati s aktivnim učešćem studenata u oblikovanju nastavnog procesa i ostvarivanju očekivanih ishoda rada. Uspostavljanje jasne i svršishodne komunikacije sa studentima, koja ne oskudijeva u pohvalama i poticajima, predstavljaće važan aspekt osnaživanja studenata u preuzimanju inicijative i aktivnog učešća u nastavi. Upravo iz ranije navedenih razloga, moglo se očekivati da će studenti i studentice u našem uzorku davati visoke ocjene važnosti onim ponašanjima i karakteristikama nastavnika koje se mogu zajedno nazvati *kreiranje pozitivne klime za rad*. No ono što provocira dodatnu analizu jeste nalaz koji sugerira da studentice u našem uzorku značajno više u svojim odgovorima skreću pažnju na važnost pomenutih ponašanja i karakteristika nastavnika. Naime, iako i mladići i djevojke cijene da su ponašanja nastavnika usmjerena na kreiranje pozitivne poticajne klime za rad jako važna, djevojke ih cijene važnijim nego mladići.

Pokazuje pristupačnost i motiviranost za saradnju sa studentima

Dostupnost nastavnika za konsultacije u vezi s nastavom i nastavnim gradivom studenti u našem uzorku procjenjuju jako važnom. Tokom konsultacija pruža se mogućnost studentima da razriješe određene dileme i zauzmu sigurniju perspektivu u promišljanju i ovladavanju nastavnim gradivom. Superviziranje rada studenta koje se može odvijati i tokom nastave, ali najčešće za vrijeme konsultacija, vrlo je važan proces u vođenju studenta kroz uzbudljiv, iako nerijetko naporan, put ka samostalnom ovladavanju akademskim izazovima.

Tabela 7.: Prikaz čestica i rezultata koji ukazuju na spolne razlike u procjeni važnih karakteristika nastavnika u okviru kategorije „Pokazuje pristupačnost i motiviranost za saradnju sa studentima“

Tabela 7.	Karakteristike i ponašanja nastavnika čiju važnost značajno drugačije vrednuju muški i ženski ispitanici i značajnost razlika između muških i ženskih ispitanika u prosječnoj ocjeni važnosti tih karakteristika						
	Pokazuje pristupačnost i motiviranost za saradnju sa studentima						
Karakteristika/ponašanje	Analiza varijance				Levenov test		Kruskal-Wallis test
	M (m)	M (ž)	MD	p	F	p	p
Dostupan u vrijeme konsultacija	3,985 (N = 68)	4,581 (N = 129)	-0,596	,000	14,888	,000	,000
Dostupan za komunikaciju putem e-maila	4,209 (N = 67)	4,578 (N = 128)	-0,369	,004	20,191	,000	,040
Čini da se studenti osjećaju dobrodošlim da traže pomoć/savjete u toku i van nastave	4,323 (N = 65)	4,574 (N = 129)	-0,251	,032	2,723	,101	/
Pomaže da savladate i razumijete materijale korištene u okviru modula	4,191 (N = 68)	4,419 (N = 129)	-0,228	,022	,059	,808	/
Pomaže i nadgleda studente za vrijeme samostalnog ili grupnog rada u toku nastave	3,569 (N = 65)	4,034 (N = 118)	-0,465	,001	8,197	,005	,003
Pomaže studentima da razviju vještine učenja	3,896 (N = 67)	4,341 (N = 129)	-0,445	,001	6,410	,012	,004
Ima korektni odnos sa studentima	4,379 (N = 66)	4,698 (N = 129)	-0,319	,004	15,931	,000	,006
Studentima koji nisu zadovoljili kriterije uspjeha omogućuje dopunske aktivnosti	3,881 (N = 67)	4,205 (N = 127)	-0,324	,022	1,595	,208	/

Studenti u našem uzorku prepoznaju da su upravo takva pristupačnost i motiviranost koju nastavnik pokazuje za saradnju sa studentima vrlo značajne karakteristike koje dolaze do izražaja i u akademskom kontekstu. Iako je ovo stav koji dijele i djevojke i mladići u našem uzorku, čini se da su djevojke sklonije pripisivati im nešto veći značaj.

Pokazuje profesionalnost i korektnost u radu sa studentima

Iskustvo studenata u vezi s metodama provjere znanja, kriterijima ocjenjivanja kao i s dobivanjem povratnih informacija o njihovom uratku često će se naći u fokusu studentskih evaluacija profesionalnosti i korektnosti rada nastavnika. Koliko su metode procjene znanja pravedne i prikladne, da li su kriteriji ocjenjivanja jasni te da li su povratne informacije o uratku dostupne i pravovremene, samo su neke od važnih tema kojih će se studenti dostaći u ovom kontekstu. Stoga i ne čudi da su se ove karakteristike i ponašanja nastavnika našle u fokusu studenata u našem uzorku.

Tabela 8.: Prikaz čestica i rezultata koji ukazuju na spolne razlike u procjeni važnih karakteristika nastavnika u okviru kategorije „Pokazuje profesionalnost i korektnost u radu sa studentima“

Tabela 8.	Karakteristike i ponašanja nastavnika čiju važnost značajno drugačije vrednuju muški i ženski ispitanici i značajnost razlike između muških i ženskih ispitanika u prosječnoj ocjeni važnosti tih karakteristika						
	Pokazuje profesionalnost i korektnost u radu sa studentima						
Karakteristika/ponašanje	Analiza varijance				Levenov test		Kruskal-Wallis test
	M (m)	M (ž)	MD	p	F	p	p
Nastavu počinje i završava u skladu s predviđenim rasporedom	3,746 (N = 67)	4,178 (N = 129)	-0,432	,005	3,203	,075	/
Primjenjuje pravedne i prikladne metode procjenjivanja rada studenata	4,090 (N = 67)	4,625 (N = 127)	-0,535	,000	13,620	,000	,000
Ima jasne kriterije ocjenjivanja	4,493 (N = 67)	4,752 (N = 129)	-0,259	,017	12,297	,001	,012
Pokazuje zanimanje za svakog pojedinačnog studenta	3,687 (N = 67)	4,087 (N = 127)	-0,4	,007	5,100	,025	,020
Pravovremeno daje povratne informacije studentima o njihovim postignućima	3,971 (N = 68)	4,597 (N = 129)	-0,626	,000	14,678	,000	,000
Daje literaturu primjerenu po opsegu	4,235 (N = 68)	4,535 (N = 29)	-0,3	,022	6,638	,011	,044
Daje studentima dostupnu literaturu	4,618 (N = 68)	4,789 (N = 128)	-0,171	,044	7,232	,008	,007

Obavezivanje studenata na korištenje one literature koja je raspoloživa i primjerena po opsegu studenti također cijene kao vrlo važne. Uz to se ističe

kao bitno i to da se nastavnik pridržava unaprijed dogovorenog rasporeda za početak i završavanje nastave. Ovakvi nalazi su sasvim u skladu sa psihološkom interpretacijom koja akcentira potrebu studenata (posebno onih koji se nalaze na početku studija) za poznatošću i predvidivošću koja proizlazi iz manje-više jasne strukture nastavnog procesa. U kontekstima koji pružaju sasvim dovoljnu (iako ne pretjeranu) razinu predvidivosti procesa, atmosferu sigurnog, poticajnog okruženja za rad, prepoznajemo zlaganje nastavnika u stvaranju profesionalog odnosa prema nastavi i studentima. Taj odnos je, između ostalog, determiniran poštovanjem pravila i dogovora u radu sa studentima kao i pokazivanje interesa za svakog studenta i njegovu dobrobit. I u ovom kontekstu je zanimljivo da djevojke u našem uzorku pridaju nešto veći značaj pomenutim nastavnikovim karakteristikama i ponašanjima u odnosu na mladiće, iako, generalno gledajući, i jedni i drugi daju visok značaj tim istim karakteristikama i ponašanjima nastavnika.

Završni osvrt na dobivene rezultate

Rezultati studije pokazuju da i mladići i djevojke procjenjuju visoko značajnim većinu karakteristika i ponašanja nastavnika ponuđenih u našem instrumentariju. I pored te činjenice, zanimljivo je to da na više od polovine čestica djevojke pridaju veći značaj tim istim karakteristikama i ponašanjima u odnosu na mladiće.

Polazna osnova za interpretiranje spolnih razlika u različitim domenima često se pronalazi u teorijama koje nastoje objasniti spolne razlike u osobinama ličnosti. Iako se i danas smatra da su mnoge od prepostavki ili tvrdnji izrečene u ovom okviru kontroverzne, treba imati na umu da ove teorije najčeće nisu uzajamno isključive te da ostvaruju neosporan doprinos u tumačenju spolnih razlika. Među najcitanijim su biopsihološke i sociopsihološke teorije.

Biološka tumačenja spolnih razlika u osobinama ličnosti polaze od premise da su ove razlike proizašle iz urođenih razlika u temperamentu, koje su rezultat prirodne selekcije. Tako, naprimjer, evolucijska psihologija (Buss, 1995., prema Costa Jr., Terracciano i McCrae, 2001.) prepostavlja da će se spolovi razlikovati u onim domenima u okviru kojih su se suočavali s različitim zahtjevima za adaptacijom tokom evolucijske istorije. Na ovaj način se tumači npr. evolucijski utemeljeno veće ulaganje majke u odnos s djetetom (zbog bioloških razloga, poput: trudnoće, poroda, dojenja itd.). U tom smislu se prepostavlja da su one majke koje su bile prijatnije, pokazivale veći interes za njegovanjem djece, mogле obezbijediti veće šanse za njihovo preživljavanje. Tumačenje hormonalnih razlika i njihov efekat

na raspoloženje i ličnost, kao i na psihopatološke predispozicije također se nalazi u domeni interesovanja bioloških teorija. Iako su nalazi do određene mjere nekonzistentni, novija istraživanja sugeriju kako bi spolne razlike u lučenju hormona tokom ranih razvojnih stadija ipak mogle imati značajnog utjecaja na interesovanja, aktivitet i agresiju kod pojedinca (npr. Berenbaum, 1999., prema Costa Jr., Terracciano i McCrae, 2001.).

Nešto direktnija i proksimalnija tumačenja spolnih uloga su data u okviru sociopsiholoških teorija. Neke od njih, poput Modela socijalnih uloga (Eagly, 1987., prema Costa Jr., Terracciano i McCrae, 2001.) polaze od pretpostavke da su spolne razlike u osobinama ličnosti nastale kao rezultat usvajanja rodnih uloga koje definiraju prikladno vladanje (ponašanje) muškaraca i žena. Nešto drugačija sociopsihološka tumačenja rodnih razlika nudi Model artifakta (Feinglod, 1994., prema Costa Jr., Terracciano i McCrae, 2001.) koji uporiše za ovakve opažene razlike vidi u mogućem utjecaju percepcije o socijalnoj poželjnosti (npr. ponašanja i osobina kod muškarca odnosno žene) koja će muškarca, odnosno ženu, odrediti u njihovom ponašanju tako što će i jedno i drugo usvajati i pokazivati tako određene (očekivane) rodno-relevantne osobine.

Smisao povezivanja opaženih spolnih razlika u procjeni važnih karakteristika i ponašanja nastavnika, s jedne strane, i spolnih razlika u osobinama ličnosti, s druge, bit će elaboriran u nastavku.

Značajan broj studija, uključujući nekoliko metaanalitičkih studija, koje se bave ispitivanjem spolnih razlika u osobinama ličnosti, sugerije da su muškarci asertivniji od žena i spremniji preuzeti rizik (npr. Brody i Hall, 2000.; Byrnes, Miller, i Schafer, 1999., prema Schmitt, Realo, Voracek, i Allik, 2008.). Te iste studije sugeriju da su žene anksioznije od muškaraca, te fleksibilnije i manje isključive pri donošenju odluka. Ovakvi rezultati su dobiveni i u jednom velikom istraživanju koje su proveli McCrae i sar. 2005. (prema Schmitt, Realo, Voracek, i Allik, 2008.). Od studenata se tražilo da identificiraju nekog njima poznatog muškarca i ženu, a zatim koristeći se NEO-PI-R-om (psihološki inventar ličnosti) pokušaju procijeniti njihove osobine ličnosti. Muškarci su najčešće procjenjivani kao asertivniji od žena, otvoreniji za nove ideje i skloniji traženju uzbuđenja. Ženama su češće pripisivane osobine poput: anksioznije, vulnerabilnije, sklonije estetskom doživljavanju, te fleksibilnije i manje isključive pri donošenju odluka.

Efekti ovakvih spolnih razlika vode predvidivim razlikama u ponašanju muškaraca i žena u njihovo slobodno vrijeme, ali i odabiru zanimanja i ishodima koji su povezani s njihovim zdravstvenim stanjem (npr. Lippa,

2005., prema Schmitt, Realo, Voracek, i Allik, 2008.). Iako spolne razlike u, npr., kognitivnim stilovima, samopoštovanju, kao i u atribucijskom stilu, postoje, čini se da su mnogo manje nego spolne razlike u osobinama ličnosti. S obzirom na ovakvu empirijsku poziciju, naša je pretpostavka da je upravo preko osobina ličnosti donekle moguće objasniti i spolne razlike u studentskoj percepciji važnih karakteristika i ponašanja nastavnika koje smo dobili u ovom istraživanju. Tako, naprimjer, isticanje važnosti pojedinih karakteristika i ponašanja nastavnika, poput *dostupnost u vrijeme konsultacija, pružanje pomoći u savladavanju i razumijevanju materijala, superviziranje rada, ohrabruvanje studenata da izražavaju svoje mišljenje itd.*, moglo bi biti važnije onim osobama, u našem slučaju studenticama, koje ispoljavaju veću anksioznost i stoga pozitivnije reaguju na bolje stukturirane, predvidive i suportivne kontekste. Kreiranje pozitivne klime za rad te pristupačnost i motiviranost nastavnika za rad sa studentima rijetko će kada biti moguće ostvariti odnosno manifestirati bez iskazivanja spremnosti za saradnju i otvorenosti ka iskazivanju osjećanja. Stoga je moguće pretpostaviti da će takve karakteristike i ponašanja nastavnika prepoznati i vjerovatno prije istaknuti kao važne one osobe koje i same pokazuju spremnost za saradnju i sklonost ka pokazivanju osjećanja, odnosno žene.

Zaključna razmatranja

Na osnovu prikazanih rezultata i njihove interpretacije moguće je zaključiti da su studenti druge godine prvog ciklusa studija procijenili najvažnijim one karakteristike i ponašanja nastavnika koji se odnose na njegov doprinos stvaranju pozitivne emocionalne klime u razredu. Za razliku od njih, studenti četvrte godine studija tj. prve godine drugog ciklusa studija su pokazali usmjerenost na stručnost, kompetentnost i motiviranost nastavnika procjenjujući pri tome kao najvažnije one čestice koje ukazuju na navedena ponašanja.

Kada su u pitanju spolne razlike, dobiveni rezultati sugerisu da i mladići i djevojke procjenjuju visoko značajnim većinu karakteristika i ponašanja nastavnika ponuđenih u našem instrumentaru. I pored te činjenice, zanimljivo je da na više od polovine čestica djevojke pripisuju veći značaj tim istim karakteristikama i ponašanjima u odnosu na mladiće. Pored navedenih analiza koje su za cilj imale nagovijestiti jedan od smjerova u tumačenja opaženih razlika u studentskim procjenama važnih karakteristika nastavnika,

otvara se sasvim novi prostor za istraživanja. Rijetka su, naime, istraživanja razlika s obzirom na spol i godinu studija u ovoj domeni. S ciljem dobivanja podrobnijih objašnjenja neophodno je u budućim istraživanjima uzeti u obzir više relevantnih faktora i načina procjene.

DIFFERENCES IN STUDENT EVALUATIONS OF THE IMPORTANCE OF TEACHER CHARACTERISTICS ACCROSS GENDER AND YEAR OF STUDY

- Abstract -

This research examined the differences in student evaluations of importance of teacher characteristics accross gender and different years of study. The research was implemented on a sample of N=197 students of the second and fourth year (i.e. first year of the second cycle) of study at the Faculty of Criminal Justice and Security and the Faculty of Philosophy of the University of Sarajevo. The Questionnaire on the evaluation of desireable characteristics and behaviors of teachers in the teaching process, containing 83 items, was used as a research tool. Results of ANOVA showed statistically significant difference between students of different years of study on a small number of items (N=15), while number of items with significant statistical differences between genders was much larger (N=45). Implications of these findings for student evaluations of teachers and the improvement of teacher quality are reviewed. Results of these and other simillar researches can be important source of informations that could be useful for teachers in better understanding students needs and improving their work.

Key words: **importance of teacher characteristics, student evaluations, teacher quality.**

Literatura

- Berk, R. A. (2005.). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–62.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. i Nordstrom, K., 2009. First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), pp. 157-173.
- Chen, Y., i Hoshower, L. B. (2003.). Student Evaluation of Teaching Effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71–88.
- Costa PT Jr, Terracciano A, i McCrae RR (2001.). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Emery, C. R., Kramer, T. R., i Tian, R. G. (2003.). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37–46.
- Federalni zavod za statistiku (2013.). *Kanton Sarajevo u brojkama*. Sarajevo: Federalni zavod za statistiku.
- Paulsen, M. B. (2002.). Evaluating Teaching Performance. *New Directions for Institutional Research*, 114, 5–18.
- Richardson, J. T. E. (2005.). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415.
- Schmitt, D.P., Realo, A., Voracek, M., i Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 168-182
- Seldin, P. (1997.). Using Student Feedback to Improve Teaching. U D. DeZure (urednik), *To Improve the Academy* (vol. 16, str. 335-346). Stillwater, OK: New Forums Press and the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.

Sibela Zvizdić¹,
Amela Dautbegović²

UDK : 616-057:371.279.2
159.944.4:371.12.011.3-051

PREVENCIJA PROFESIONALNOG SAGORIJEVANJA NASTAVNIKA U VISOKOM OBRAZOVANJU

- Sažetak -

U radu su prikazana osnovna obilježja stresa i profesionalnog sagorijevanja sa posebnim osvrtom na nastavnički stres i profesionalno sagorijevanje nastavnika iz visokog obrazovanja. Operacionalizirani su termini koji se najčešće koriste u izučavanju navedene problematike te su razmatrani faktori koji imaju značajnu ulogu u pojavi i prevenciji sagorijevanja na radu. Kada je u pitanju prevencija, autorice naglašavaju da je važnije identificirati i ako je moguće prevenirati i/ili eliminirati uzroke profesionalnog sagorijevanja nastavnika nego tretirati već razvijen sindrom sagorijevanja. S naglaskom na prevenciji, a koju je moguće realizirati na nivou organizacije i na individualnom nivou, navedene su smjernice i obrazložene aktivnosti u okviru prevencije profesionalnog sagorijevanja kod nastavnika zaposlenih u institucijama visokog obrazovanja.

Ključne riječi: profesionalno sagorijevanje, stres, prevencija, visoko obrazovanje.

1 Dr. sc. Sibela Zvizdić, doktor psiholoških znanosti. U zvanju docenta zaposlena na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu na predmetima iz oblasti edukacijske psihologije i mentalnog zdravlja.
E-mail: sibela.zvizdic@gmail.com, sibela.zvizdic@ff.unsa.ba.

2 Mr. sc. Amela Dautbegović, magistrica psiholoških znanosti. Zaposlena na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. U zvanju više asistentice angažovana na predmetima iz oblasti edukacijske psihologije i mentalnog zdravlja te na predmetu Zdravstvena psihologija.
E-mail: amela.dautbegovic@ff.unsa.ba.

Stres i profesionalno sagorijevanje

Termin stres je bio u upotrebi i prije njegovog razmatranja i proučavanja iz perspektive znanosti. U 14. stoljeću ovaj termin je bio u upotrebi kada su se nastojale označiti teškoće, tegobe i nesretne okolnosti, a njegova upotreba u znanstvenom kontekstu prvi put se javila u 17. stoljeću u okviru fizikalnih znanosti. Tek u 19. Stoljeću, o stresu se počinje raspravljati kao o uzroku bolesti (Lazarus i Folkman 2004) i to u okviru medicinskih nauka (Hudek-Knežević i Kardum 2006). Danas je jedna od najčešće citiranih definicija u znanstvenoj i stručnoj literaturi ona prema kojoj stres predstavlja stanje poremećene psihofizičke ravnoteže pojedinca nastalo bilo zbog fizičke bilo psihičke ili socijalne ugroženosti pojedinca ili njemu bliske osobe (Havelka 1998). Stres je veoma osobno iskustvo. Simptome stresa moguće je podijeliti na:

- *bihevioralne* (gubljenje stvari, veći broj nesreća, lakih udaraca i padova, manje pažnje za ličnu higijenu i dotjerivanje, pretjerano ili premalo konzumiranje hrane, korištenje psihoaktivnih supstanci, poteškoće spavanja);
- *tjelesne* (glavobolja, loša probava, koprivnjača, umor, iscrpljenost, gubitak energije, bol u leđima, prolazne vrtoglavice, srčane palpitacije);
- *psihološke*, u koje spadaju emocionalni i kognitivni simptomi. *Emocionalni* simptomi su: anksioznost/tenzija, iritabilnost/gubitak kontrole/neobičan bijes, osjećaj skrhanosti, promjene raspoloženja, tuga, pretjerana zabrinutost. U *kognitivne* simptome spadaju: konfuzija, gubitak pamćenja, poteškoće u koncentriranju, nesposobnost donošenja odluka, zaboravljanje, reducirani raspon pažnje.

Termin profesionalno sagorijevanje (engl. burnout) uveden je u znanstvenu literaturu sedamdesetih godina prošloga stoljeća i to od strane američkog kliničkog psihologa njemačkog porijekla Herberta J. Freudenbergera i američkog psihologa Christine Maslach. Koncept profesionalnog sagorijevanja na poslu, dakle, prvi uvodi Freudenberger (1974.) te opisuje profesionalno sagorijevanje kao ...gubitak motivacije i predanosti u radu ljudi koji su izloženi učestalom i dugotraјnom stresu. (Martinko 2010: 100). Profesionalno sagorijevanje je fizički, mentalni i emocionalni odgovor na konstantne razine visokog stresa. Opisuje se kao niz tjelesnih i mentalnih simptoma iscrpljenosti, tj. kao odložen odgovor na hronične emocionalne

i interpersonalne stresogene događaje na radnom mjestu (Maslach, Schaufeli i Leiter 2001). Termin *burnout* se još prevodi i kao ‘izgaranje’ ili ‘pregorijevanje’.

Burnout traje tokom određenog perioda te predstavlja *proces*, a ne događaj, koji obično rezultira promjenom u stavovima, vrijednostima i emocijama prema poslu i klijentima (Pousette 2001). Vrhunac ovog procesa je gubitak “ispunjenoosti” poslom.

Neophodno je razlikovati stres od profesionalnog sagorijevanja budući da *burnout* nije samo ekscesivan stres. Znakovi sagorijevanja su slični simptomima stresa, ali nisu identični. Znakovi *burnouta* su: manjak energije za rad, osjećaj tjelesne i emocionalne iscrpljenosti, hronični umor i slabost, preosjetljivost na podražaje, napetost mišića, bolna leđa, česte glavobolje i mučnine, problemi prehrane, gubitak težine, nesanica, gastrointestinalni poremećaji, učestalo obolijevanje, povećana upotreba alkohola, duhana, stimulirajućih sredstava i lijekova, osjećaj bespomoćnosti i beznađa, sklonost suzama, a ponekad i nekontroliranom plaću, nedostatak emocionalne energije nužne za svakodnevne životne aktivnosti, tzv. osjećaj *da više nemamo šta da ponudimo*. Prisutna je i razdražljivost te niska tolerancija na frustraciju, bijes, učestaliji sukobi i agresivni ispadci, smanjeno uživanje na poslu i u kontaktima s drugim ljudima, a što obično rezultira usamljenošću, obeshrabrenošću i razočarenjem. U znakove profesionalnog sagorijevanja spada gubitak zanimanja za suradnike i neosjetljivost za druge, gubitak osjećaja osobne vrijednosti, samokritičnost, sumnjičavost, rigidnost, neprilagodljivost, osjećaj inferiornosti, nekompetentnosti, gubitak seksualnog interesa i pojave seksualnih problema, neodlučnost, pesimizam, osjećaji hladnoće i mrzovolje koji nikada prije nisu doživljeni, cinizam, negativno procjenjivanje drugih ljudi (npr. studenata, kolega, prijatelja), negativizam vezan za sebe i za ciljeve posla ili organizaciju u kojoj radi (negativni stavovi prema sebi, poslu i samom životu) te izražene komunikacijske poteškoće.

Postoje tri dimenzije profesionalnog sagorijevanja (Maslach, Schaufeli i Leiter 2001):

- 1) emocionalna iscrpljenost;
- 2) depersonalizacija;
- 3) percepcija smanjene profesionalne efikasnosti (percepcija smanjenog osobnog postignuća).

Emocionalna iscrpljenost odnosi se na osjećanja emocionalne preopterećenosti i iscrpljenost zbog posla (Rakovec-Felser 2011). Depersonalizacija se može izraziti kroz negativne stavove prema klijentima

i radnom okruženju (Kovacs 2010) te izražen cinizam. Prema rezultatima istraživanja, povećani zahtjevi na radnom mjestu (npr. previše poslova u prekratkom vremenu) su snažno i konzistentno povezani s profesionalnim sagorijevanjem, posebno s dimenzijom emocionalne iscrpljenosti (Maslach, Schaufeli i Leiter 2001).

Izazovi na poslu nisu isto što i profesionalno sagorijevanje. Naime, za izazov na poslu je karakterističan porast energije na psihološkom i fiziološkom planu, zatim motivacija za učenje novih vještina i za savladavanje zadataka, osjećaj relaksiranosti i zadovoljstva te zdrav i produktivan rad. Sagorijevanje se javlja kada izazov postane zahtjev posla koji se ne može savladati, kada osjećaj relaksiranosti biva zamijenjen iscrpljenošću i kada se zadovoljstvo pretvori u osjećaj stresa.

Ko je podložan profesionalnom sagorijevanju?

Sagorijevanje ovisi o:

- faktorima vezanim za posao/rad (šta osoba radi, gdje radi i sl.);
- ličnim faktorima (demografske karakteristike, osobine ličnosti, odnos prema radnom mjestu, stil suočavanja i sl.).

Stres na poslu izazivaju: zahtjevi posla, fizičko okruženje, radni odnosi (interpersonalni odnosi), stil rukovođenja, karakteristike organizacije, ekonomска stabilnost i sigurnost posla. Poslovi koji imaju veliki potencijal za *burnout* su oni koji zahtijevaju veliku odgovornost za druge ljudе (npr. nastavnici, psiholozi, pedagozi, liječnici, sudije...), koji predstavljaju ekstremno repetitivan posao, posao pod vremenskim ograničenjem. Smatra se da je profesionalno sagorijevanje karakteristično za osobe koje rade s drugim ljudima te da je povezano sa situacijama u kojima se osoba osjeća preopterećenom posлом, podcijenjenom, zbumjenom oko očekivanja i prioriteta, zabrinutom zbog sigurnosti posla te pretjerano odgovornom zbog obaveza.

Osobe kod kojih postoji veći rizik za profesionalno sagorijevanje su obično moralne, dinamične, talentovane osobe koje su perfekcionisti u poslu te koje su u potpunosti posvećene radu. To su osobe kojima je posao jedino područje potvrđivanja. Pretjerano su vezane za posao te imaju visoka nerealna očekivanja od posla i od sebe. Imaju poteškoća u uspostavljanju osobnih limita, jer vjeruju samo sebi, te nisu u stanju delegirati poslove drugima. Veoma su uporne, često tvrdoglavе i rigidne u postizanju cilja te imaju izraženu potrebu za uspjehom. Nadalje, osobe podložne profesionalnom sagorijevanju imaju

potrebu za stalnom i potpunom kontrolom situacije na poslu te pokazuju potrebu da se osjećaju neophodnima. Imaju izraženu potrebu za odobravanjem od strane osoba iz okruženja te često osjećaju pretjeranu odgovornost za druge ljude (ekscesivna empatija koja iscrpljuje). Profesionalno sagorijevanje je prisutnije kod osoba s *eksternalnim lokusom kontrole* (osobe koje su uvjerenе da sudbina, predodređenost, sreća i slučajnost određuju šta će im se dogoditi, odnosno kakvi će biti ishodi njihovih ponašanja) u odnosu na osobe sa *internalnim lokusom kontrole* (osobe kod kojih je izraženo uvjerenje da mogu uticati na životne događaje i njihove ishode) (Rakovec-Felser 2011) te kod osoba s nižim *samopoštovanjem* i *izbjegavanjem* kao stilom suočavanja (Semmer 1996; prema Rakovec-Felser 2011).

Najčešće posljedice profesionalnog sagorijevanja su:

- snižen moral i produktivnost;
- povećana odsutnost sa posla;
- napuštanje posla ili dobijanje otkaza (Rakovec-Felser 2011).

Zdravstvene posljedice profesionalnog sagorijevanja su: zloupotreba sredstava ovisnosti, anksioznost, depresija, snižena razina samopoštovanja (Maslach, Schaufeli i Leiter 2001).

Nastavnički stres i profesionalno sagorijevanje nastavnika u visokom obrazovanju

Nastavničko zvanje je vrlo stresna i zahtjevna profesija. Nastavnik u visokom obrazovanju ima više uloga:

- znanstvenik koji se bavi znanstveno-istraživačkim radom;
- nastavnik koji satima radi na poslovima vezanim za poučavanje (pripreme za nastavu);
- nastavnik koji poučava i voditelj koji motivira studente za učenje;
- nastavnik koji provjerava i vrednuje znanja studenata;
- nastavnik koji mnogo vremena potroši na administrativne poslove vezane za istraživanja, nastavu i studente;
- učenik kroz cjeloživotno obrazovanje.

Izvori stresa u našem kontekstu kod nastavnika iz visokog obrazovanja mogu biti siromaštvo radnih uvjeta (nedostatak ljudskih i materijalnih resursa), nizak socijalni status nastavničke profesije uz nedostatak adekvatnog vrednovanja nastavnika (nastavnici nisu dovoljno plaćeni za svoj rad i i zalaganje), loši međuljudski odnosi (izostanak podrške kolega na poslu i/ili nedostatak timskog rada s kolegama), posljedice provedbe bolonjske reforme,

nedovoljno ili gotovo nikakvo učestvovanje u donošenju odluka koje se tiču visokog obrazovanja, slabe prilike za napredovanje u karijeri, izražen vremenski pritisak uz povećan broj nastavnih sati, predugo neposredno angažiranje u radu sa studentima, slabo pripremljeni studenti, površna komunikacija na relaciji student – nastavnik, povećana birokratizacija, otežavajuća uloga žene-nastavnika u smislu opterećenja različitim ulogama (zahtjevi karijere, briga o djeci, obiteljske i općenito kućne obaveze) uz konflikt uloga koji može rezultirati kompeticijom sa suprugom (kompeticija oko dnevnog rasporeda obaveza, finansije i sl.).

Autorice Slišković, Maslić Seršić i Burić (2012.) iz Hrvatske navode da je u posljednjih dvadesetak godina u visokom obrazovanju došlo do značajnijih promjena. Naime, prisutan je porast broja studenata koji nije praćen dovoljnim porastom broja nastavnika, što je dovelo do porasta broja radnih sati nastavnika (Cownie 2004; Gillespie i sur. 2001; Kinman 1998; Kinman i Jones 2008b; Parry i sur. 2008; Shaw i Cassell 2007; Tytherleigh 2003; Winefield i Jarett 2001; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012). Karakteristične su i promjene u načinu studiranja, gdje je naglasak na mentorskom radu i nastavi u manjim grupama (Parry i sur. 2008; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012), a to znači više nastavnih i administrativnih obaveza za nastavnike u visokom obrazovanju. Nadalje, Slišković i suradnice (2012: 84) ističu da je uočljiv ...veći broj studenata koji plaćaju studij, internacionalnih studenata te manje kvalitetnih studenata... uz povećana očekivanja studenata o dostupnosti nastavnika.

Rezultati istraživanja ukazuju da u izvore stresa na poslu za visokoškolske nastavnike spadaju:

- manjak ljudskih i materijalnih resursa (Gillespie i sur. 2001; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- nesigurnost posla i otežana mogućnost napredovanja (Gillespie i sur. 2001; Kinman 1998; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- loši međuljudski odnosi, osobito nedostatak podrške kolega i/ili nadređenih (npr. Narayanan, Menon i Spector 1999; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- osjećaj podcijenjenosti i nedovoljne plaćenosti posla koji obavljaju (Barkhuizen i Rothmann 2008; Gillespie i sur. 2001; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- radni zadaci prelaze okvire zakonom propisanih zahtjeva posla (Kinman 1998; Thorsen 1996; Tytherleigh 2003; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);

- doživljaj vremenskoga pritiska zbog prevelikoga broja nastavnih, istraživačkih i administrativnih obaveza (Barkhuizen i Rothmann 2008; Gillespie i sur. 2001; Kinman 1998; Thorsen 1996; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- izraženi zahtjevi za istraživanjima (Blix, Cruise, Mitchell i Blix 1994; prema Salami 2011), s tim da istraživači konzistentno izvještavaju o vremenskom pritisku (Barnes, Agago i Combs 1998; prema Salami 2011);
- mnogobrojni stresori u istraživačkoj domeni, s tim da se od nastavnika/znanstvenika zahtijevaju vještine prikupljanja materijalnih sredstava za istraživačke projekte (Cownie 2004; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- pritisak za objavljivanjem, koji stalno raste (Blix, Cruise, Mitchell i Blix 1994; prema Salami 2011; Cownie 2004; Kinman 1998; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012) i koji demoralizira nastavnike (Gillespie i sur. 2001; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- podučavanje sve većeg broja studenata koji su zahtjevniji (Gillespie i sur. 2001; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- prilagođavanje novim programima studiranja (Parry i sur. 2008; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- prisutnost kontrole kvalitete podučavanja (Cownie 2004; Winefield i sur. 2003; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- visoka očekivanja od strane samih nastavnika (Smith, Anderson i Lovrich 1995; prema Salami 2011);
- suočavanje s vlastitim negativnim emocionalnim reakcijama (Carson, Templin i Weiss 2006; Montgomery i Rupp 2005; Sutton 2004; prema Jennings i Greenberg 2009) pošto su nastavnici konstantno izloženi emocionalno provokativnim situacijama. Naime, kada situacija isprovocira snažnu emocionalnu reakciju, nastavnici imaju ograničene opcije za samoregulaciju (npr. kada se osjeti uznemirenim, nastavnik je obavezan ostati u razredu sa studentima, što znači da nije u mogućnosti napustiti nastavu dok se ne smiri). Negativne emocionalne reakcije mogu djelovati na kognitivno funkcioniranje nastavnika i na njegovu motivaciju, a nepoželjni oblici ponašanja studenata često izazivaju ometajuće negativne emocije koje se mogu negativno odraziti na podučavanje (Emmer 1994; Emmer i Stough 2001; International Labour Office 1993; prema Jennings i Greenberg 2009);

- zbog preopterećenosti istraživačko-nastavnim i administrativnim obavezama postaje nejasna granica koja dijeli radni i privatni život nastavnika (Barkhuizen i Rothmann 2008; Cownie 2004; Kinman i Jones 2008a, Kinman i Jones 2008b; Tytherleigh i sur. 2005; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012).

Opadanje broja kandidata koji se žele baviti nastavničkim zanimanjem, češće obolijevanje nastavnika od psihosomatskih oboljenja od ljudi koji se bave drugim zanimanjima, povećan broj nastavnika koji odlaze u prijevremenu penziju predstavljuju samo neke od posljedica izloženosti nastavnika iz visokog obrazovanja mnogobrojnim stresorima na poslu.

Na temelju rezultata dosadašnjih istraživanja, utvrđene su posljedice djelovanja mnogobrojnih stresora na poslu kod visokoškolskih nastavnika:

- preokupiranost poslom može ometati spavanje ili opuštanje u slobodnim trenucima (Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- niže razine psihičke dobrobiti (Barkhuizen i Rothmann 2008; Winefield i sur. 2003; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- povišene razine sagorijevanja na poslu (Lackritz 2004; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012; Salami 2011);
- često doživljavanje frustracija i negativnih emocija (npr. ljutnje, krivnje i tuge) kod nastavnika može reducirati intrinzičnu motivaciju i osjećaj samoefikasnosti te tako dovesti do profesionalnog sagorijevanja (Kavanaugh i Bower 1985; prema Jennings i Greenberg 2009);
- psihosomatska oboljenja (Blix i sur. 1994; Gillespie i sur. 2001; Kinman 1998; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- opadanje zadovoljstva poslom (Kinman 1998; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- smanjenje radnog učinka (Barkhuizen i Rothmann 2008; Jacobs, Tytherleigh, Webb i Cooper 2007; Parry i sur. 2008; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012);
- nezadovoljstvo poslom (Kinman i Jones 2008; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012) i visoka razina namjere napuštanja posla (Barkhuizen i Rothmann 2008; Gillespie i sur. 2001; Kinman i Jones 2008; prema Slišković, Maslić Seršić i Burić 2012).

Općenito, profesionalno sagorijevanje može imati negativan utjecaj na emocionalno i fizičko zdravlje te sreću nastavnika. Također, može imati negativan utjecaj i na studente budući da nastavnik koji sagorijeva ima slabiji kvalitet podučavanja, manje je empatičan i posvećen poslu, manje je u interakciji sa studentima, te im može pružati manje informacija i manje potkrepljenja (Salami 2011). S obzirom na velik broj stresora sa kojima se nastavnici iz visokog obrazovanja svakodnevno susreću sasvim je očekivano da na koncu imamo nastavnika koji je emocionalno „potrošen“ i profesionalno neefikasan te koji ima poteškoća u interakciji ne samo sa studentima već i s radnim kolegama i članovima obitelji.

S druge strane, Fredrickson (2001; prema Jennings i Greenberg 2009) te Gu i Day (in press; prema Jennings i Greenberg 2009) navode da nastavnici koji redovito doživljavaju više pozitivnih emocija u radu mogu biti rezilijentniji. Faktori koji su povezani sa rezilijencijom nastavnika su:

- visoko samopoštovanje i povjerenje u vlastite snage i sposobnosti;
- kapacitet za osmišljavanje realističnih planova te koraka za njihovu realizaciju;
- razvijene komunikacijske vještine i vještine rješavanja problema;
- postojanje kapaciteta za savladavanje snažnih emocija i impulsa.

Zapravo, rezilijentniji nastavnici posjeduju razvijene vještine traženja pomoći, savjeta ili resursa kada su im isti neophodni te imaju efikasne pristupe u rješavanju problema. Za njih je karakteristično i traganje za najboljim načinima balansiranja radnog i privatnog života pa su samim tim i manje pod rizikom za profesionalno sagorijevanje.

Prevencija profesionalnog sagorijevanja nastavnika iz visokog obrazovanja

Kada je u pitanju prevencija profesionalnog sagorijevanja, mnogo je važnije identificirati i ako je moguće prevenirati i/ili eliminirati uzroke nastavničkog *burnouta* nego tretirati već razvijen sindrom sagorijevanja. Prevenciju profesionalnog sagorijevanja moguće je realizirati kroz tri nivoa preventivnih intervencija:

- 1) primarna prevencija, čiji je cilj spriječiti pojavu mentalnozdravstvenih problema, potaknuti osobni rast i razvoj te reducirati stopu incidencije, dakle broj novih slučajeva profesionalnog sagorijevanja;
- 2) sekundarna prevencija, čiji je cilj rana identifikacija i tretman prvih simptoma prije nego se potpuno razvije sindrom sagorijevanja

- tj. reduciranje negativnog djelovanja stresora te preveniranje progresivnog razvoja mentalnozdravstvenih problema;
- 3) tercijarna prevencija, u okviru koje osoba koja je nedavno patila od poremećaja prima određeni vid intervencije kako bi joj se olakšali oporavak i rehabilitacija te preveniralo ponovno javljanje profesionalnog sagorijevanja (Conyne 1991).

Ove preventivne intervencije moguće je realizirati na *nivou organizacije* (promjene u okviru akademskog okruženja) i na *individualnom nivou* (cilj je osnažiti nastavnikove resurse za suočavanje sa stresom).

Primarna prevencija

Napori stručnjaka u okviru primarne prevencije idu u smjeru modifikacije nastavničkog posla s ciljem da nastavnici imaju više kontrole nad njihovim poslovnim okruženjem te više resursa za suočavanje sa svakodnevnim zahtjevima i izazovima nastavničkog posla (Wood i McCarthy 2002). Ovaj nivo prevencije bavi se uklanjanjem faktora rizika i uzroka koji mogu dovesti do profesionalnog sagorijevanja.

Prevencija profesionalnog sagorijevanja podrazumijeva ovladavanje stresom uz organizacijske promjene, što rezultira zdravim radnim mjestom za nastavnike. Ovladavanje stresom znači edukaciju nastavnika o prirodi stresa i njegovim izvorima, o utjecaju stresa na čovjekovo fizičko i mentalno zdravlje te o vještinama za reduciranje stresa (npr. upravljanje vremenom ili vježbe relaksacije). Primarna prevencija profesionalnog sagorijevanja nastavnika na *individualnom nivou* odnosi se i na jačanje samofikasnosti i sposobnosti da se zadrži pozitivna perspektiva vezano za dnevne događaje, što značajno ublažava anksioznost nastavnika (Greenberg 1999; prema Wood i McCarthy 2002). Organizacijske promjene podrazumijevaju poboljšanje radnih uvjeta, identificiranja stresogenih aspekata rada i osmišljavanje strategija za reduciranje i/ili eliminiranje identificiranih stresora, što zapravo predstavlja načine za reduciranje stresa na poslu. Poboljšanje radnih uvjeta podrazumijeva poboljšanje timske podrške, prepoznavanje potreba nastavnika (stimulacija), priznavanje uspjeha nastavnika, obezbjeđivanje permanentne edukacije – stručno usavršavanje te obezbjeđivanje uvjeta za razvoj karijere.

Strategije za preveniranje profesionalnog sagorijevanja nastavnika

Budući da se nastavnici često osjećaju izoliranim uprkos prisustvu većeg broja kolega koji rade u istoj zgradbi, neophodno je da nastavnici traže pomoći i inspiraciju upravo od svojih kolega. Naime, akademska institucija bi trebala omogućiti nastavnicima da budu u interakciji tj. da surađuju, razmjenjuju ideje, opserviraju jedni druge te da učestvuju u grupnom rješavanju problema. Nadalje, poželjno je povezati se sa iskusnim, kvalitetnim nastavnicima putem interneta te posjećivati blogove za edukatore s ciljem prikupljanja informacija o uspjesima i izazovima s kojima se suočavaju drugi prosvjetni radnici (Provini 2013). Za reduciranje razine stresa korisno je i podijeliti posao s kolegama. Ukoliko okolnosti dozvoljavaju, dobro je s drugim nastavnikom zajedno planirati predavanja, seminare i druge aktivnosti sa studentima. S vremenom na vrijeme neophodno je da nastavnici svoje vrijeme za pauzu provedu s drugim kolegama, kako bi imali priliku razgovarati, podijeliti poslovna iskustva te općenito bolje upoznati druge kolege-nastavnike.

Neophodno je fokusirati se na ono što nastavnik dobro obavlja (Provini 2013). Naime, sa tako mnogo izazova tokom radnog dana veoma je lako biti usmjeren samo na negativna dešavanja i negativne stvari te je stoga neophodno načiniti listu manjih uspjeha, poboljšanja u radu, dakle, stvari u kojima nastavnik uživa te dostignuća na koja je nastavnik ponosan. Nakon teškog dana ili kada god postoji potreba za opuštanjem autorica Provini (2013) preporučuje ponovno čitanje liste sa pozitivnim stvarima, jer će to nastavnicima omogućiti da ostanu svjesni svih pozitivnih događaja te će im pomoći da cijene izazove i nagrade koje im donosi nastavnički posao.

Postavljanje ciljeva i izazova je veoma važno. Ciljevi usmjeravaju našu pažnju na zadatku, mobiliziraju napor, povećavaju upornost i promoviraju razvoj novih strategija kada stare strategije zakažu. Utvrđeno je da specifični, umjereni teški ciljevi, za koje postoji vjerovatnoća da će biti ostvareni u bliskoj budućnosti, povećavaju motivaciju i upornost (Pintrich i Schunk 1996; prema Slavin 2009). Specifični ciljevi nude jasne standarde za prosuđivanje realizacije cilja, dok umjereni teški ciljevi nude razuman izazov za pojedinca. Važni su jasno definirani ciljevi, koji su konkretni, specifični, realni i smisleni (Erez i Zidon 1984; prema Slavin 2009) te ostvarivi u životnom kontekstu nastavnika. Nadalje, ciljevi koji se odnose na osobni profesionalni razvoj pomažu nastavnicima da se podsjetete zašto su se počeli baviti nastavničkom profesijom. Cjeloživotno obrazovanje, učenje, je odličan način da se zadrži pozitivan odnos prema radu. Nastavnici mogu izabrati jednu ili više oblasti u kojima se žele usavršavati. Kada se osjete preplavljeni fakultetskim zahtjevima,

samoinicijativno mogu koristiti materijale iz raznih izvora (biblioteka, medija i sl.) kojima bi mogli obogatiti nastavni silabus te omogućiti sebi distancu od jednolične svakodnevice. Trebaju čitati i primjenjivati sve ono što se odnosi na tehnike jačanja samopoštovanja.

U prevenciji profesionalnog sagorijevanja neophodno je naučiti kvalitetno upravlјati vremenom. Budući da posao nastavnika zapravo nikada ne prestaje, neophodno je da nastavnici nauče *ne nositi posao kući*, što predstavlja veoma korisnu strategiju za reduciranje stresa. Samim tim naučit će uživati u drugim stvarima nakon posla, osobito sa članovima svoje obitelji. Visokoškolski nastavnici ne bi trebali dozvoliti drugima da kontroliraju njihov dnevni raspored te je poželjno unaprijed obavijestiti kolege i bliske osobe o vlastitim vremenskim ograničenjima. Potrebno je odrediti prioritete u poslu te isplanirati pauze između obaveza. Prioritetne stvari treba obavljati jednu po jednu, nikada sve zajedno. Nadalje, rutinske zadatke treba raditi jednom dnevno, po mogućnosti u isto vrijeme, a monotone poslove bi trebalo slijediti zanimljivim. Nastavnici trebaju naučiti delegirati poslove i odgovornosti. Dakle, nije poželjno pretrpavati se dnevnim obavezama te je važno naučiti potkrepljivati se za efikasno riješene radne izazove.

Radi što boljeg upravljanja vremenom, nastavnicima se preporučuje da ranije dolaze na posao kako bi imali mogućnost da na miru pregledaju pripremu za predavanje, da pripreme materijale za studente ili, pak, da obave hitne administrativne poslove vezane za fakultet. Raniji dolazak na posao nastavnicima će omogućiti potpunu posvećenost studentima za vrijeme nastave, obavljanje posla bez stresa i uživanje s prijateljima ili članovima obitelji nakon posla. Nadalje, poželjno je da nastavnici već u petak, tokom radnih sati, isplaniraju i pripreme se za sve aktivnosti koje ih očekuju naredne sedmice. Na taj način će vrlo efikasno izbjjeći rad kod kuće tokom vikenda te paniku i stres koji se obično javljaju u nedjelju poslijepodne. Dakle, nije poželjno opteretiti se poslovnim brigama tokom vikenda, kada se svakako očekuju mnogobrojni kućni poslovi te kada je neophodno odmoriti se od poslovnih aktivnosti i obaveza. Vikende treba iskoristiti za putovanja ili druženja s bliskim ljudima. S vremenom na vrijeme nastavnici bi trebali iskoristiti dio svoga odmora (ljeti i zimi) samo za relaksaciju. Zato je neophodno isplanirati vrijeme za neometano opuštanje i razmišljanje te pokušati izbjegavati stalnu brigu. Bilo bi poželjno obezbijediti nastavnicima prostor bez buke, gdje bi se mogli opustiti, uživati u tišini tokom radnog dana ili gdje bi imali mogućnost uživati u aktivnostima poput slušanja muzike ili crtanja i sl.

Razvijanje otpornosti na stres moguće je pravilnim balansom odnosno ravnotežom života u smislu ispravne podjele vremena na poslovni, obiteljski i društveni život (fizičke, intelektualne i duhovne aktivnosti, kultura i sl.). Na individualnom nivou (Kyriacou 2001; prema Amimo 2012) nastavnici trebaju organizirati osobne živote koristeći zdravu ishranu, relaksaciju i savladavanje osobnih životnih stresora. Tjelesnu i psihološku otpornost mogu stići zdravim životnim navikama (tjelovježbom ili bavljenjem sportom, kvalitetnom ishranom i dovoljnom količinom sna), kvalitetnim upravljanjem vremenom i postavljanjem poslovnih prioriteta, bavljenjem hobijima (rekreacija, kultura i sl.), održavanjem stabilnih odnosa s bliskim osobama, treningom asertivnosti, učenjem tehnika relaksacije te izgrađivanjem tolerancije na frustraciju. Iako postoji potreba za reduciranjem zahtjeva koji se postavljaju pred nastavnike, kontinuiranom edukacijom i razvojem univerziteta, neophodno je raditi i na osnaživanju njihove samoefikasnosti i kompetencija te autoriteta u donošenju odluka. Na kraju, ne treba zaboraviti da se za religiju i spiritualnost ističe da imaju potencijalno preventivnu funkciju.

Primarna prevencija profesionalnog sagorijevanja nastavnika na organizacijskom nivou se odnosi na dozvoljavanje nastavnicima da imaju kontrolu nad njihovim dnevnim izazovima.

Kyriacou (2001; prema Amimo 2012; Wood i McCarthy 2002) predlaže slijedeće primarno preventivne korake na organizacijskom nivou, koji mogu reducirati stres kod nastavnika:

- Prilikom razvoja nastavnih planova i programa, zatim predmetnih silabusa, planiranja instrukcija te drugih stručnih stvari, neophodno je konsultirati se s nastavnicima, što ima direktni utjecaj na njihove razrede.
- Obezbijediti adekvatne resurse i uvjete kako bi se pružila podrška nastavniku u praksi.
- Obezbijediti jasan opis posla i jasna očekivanja s ciljem izbjegavanja konflikta i nejasnoća s radnom ulogom.
- Uspostaviti i očuvati otvorenu komunikaciju između nastavnika, studenata i fakultetskih administrativnih službi pružanja administrativne podrške i povratne informacije o izvedbi, a koje mogu ublažiti djelovanje stresora.
- Dozvoliti i ohrabrvati razvojne profesionalne aktivnosti, poput mentorstva i umrežavanja nastavnika, koje bi trebale značajno doprinijeti osjećaju ostvarenosti i potpunijeg profesionalnog identiteta nastavnika.

- Edukacijama i treninzima za nastavnike moguće je unaprijediti kompetencije nastavnika, a samim time poboljšati kvalitetu univerzitetskog okruženja. Također, kroz cjeloživotno obrazovanje nastavnika te obezbjeđivanje mentorstva za nastavnike početnike moguće je značajno pomoći nastavnicima da razviju svoje kompetencije kada je u pitanju rukovođenje razredom, realizacija sadržaja silabusa i metode poučavanja. Trebalo bi im obezbijediti edukacije, radionice iz područja kojima se bave, dakle kontinuirano usavršavanje kako bi povratili entuzijazam i osjećaj samoefikasnosti.
- Neophodno je graditi profesionalnu zajednicu s ciljem obezbjeđivanja konstantne podrške, motivacije i kapaciteta koji omogućavaju nastavnicima da ponovno počnu cijeniti svoj poziv te da se identificiraju s kulturom poučavanja.
- Pomoći nastavnicima da razviju novi tip profesionalizma koji im omogućava inkorporiranje novih tehnologija u nastavu, organizacijsku kompetentnost, suradnju, fleksibilnost i mobilnost s ciljem uklapanja u novu ulogu koju univerzitet ima kao obrazovna institucija.

Općenito, mjere na radnom mjestu obuhvataju: kreiranje zdravog radnog okruženja, prepoznavanje učinka nastavnika na radu (nagrade, priznanja, novac i sl.), uz edukacije administrativnog osoblja i uprave fakulteta, koji imaju ključnu ulogu u preveniranju profesionalnog sagorijevanja njihovih radnika tj. nastavnika.

Sekundarna prevencija

Fokus sekundarne prevencije je na ranoj detekciji problema prije nego dođe do potpunog razvoja poteškoća. U okviru sekundarne prevencije iznimno je važna rana identifikacija (prepoznavanje prvih simptoma) te intervencije prije nego se potpuno razvije sindrom profesionalnog sagorijevanja. Dakle, cilj je reducirati negativno djelovanje stresora te prevenirati progresivni razvoj mentalnozdravstvenih problema kod nastavnika.

Amimo (2012) ističe da simptomi nastavničkog stresa, koji doprinose razvoju profesionalnog sagorijevanja, mogu imati različite forme ispoljavanja. Na temelju rezultata istraživanja (Brown i Ralph 1998; Hinton i Rotheiler 1998; Kyriacou 2001; Troman i Woods 2001; prema Wood i McCarthy 2002) utvrđeni su rani simptomi nastavničkog stresa i sagorijevanja: potreba da se ne ide na posao ili stvarno izostajanje s posla, poteškoće pri koncentriranju na zadatke, osjećaj prenatripanosti poslovima uz osjećaj neadekvatnosti za

obavljanje postavljenih zadataka, osjećaj gubitka kapaciteta i nesposobnost za profesionalno obavljanje nastavničkog posla, povlačenje od kolega ili pak upadanje u konfliktne odnose sa suradnicima, studentima te općenito iritabilnost vezana za fakultet, insomnija, poremećaji digestivnog trakta, glavobolje, srčane palpitacije i druge fiziološke reakcije. Savladavanje stresa, treninzi relaksacije, meditacije, uz poboljšanje radnih uvjeta mogu pomoći nastavnicima u ovoj fazi (Amimo 2012).

Ukoliko se kod nastavnika javljaju prvi simptomi sagorijevanja, neophodne su određene aktivnosti kako bi se poboljšalo tjelesno, mentalno i socijalno stanje nastavnika. Naime, neophodno je da nastavnik posjeti liječnika i obavi sistematski pregled. Važan je odmor nastavnika s ciljem potpunog tjelesnog obnavljanja uz zdravu ishranu i tjelovježbe (vježbe istezanja, duge šetnje) koje mogu oslobođiti od tenzije. Usljed sagorijevanja na poslu nastavnici često osjećaju da pružaju veoma mnogo te da su konstantno u stanju stresa bez vremena za relaksaciju i uživanje u životu. Stoga se nastavnicima preporučuje: razvijanje strategija suočavanja sa stresom (tehnike mišićne relaksacije, duboko disanje, tehnike samoohrabrivanja i optimistično redefiniranje situacije), prepoznavanje osobnih kapaciteta i slabosti s ciljem boljeg nošenja sa svakodnevnim stresorima, učenje upravljanjem vremenom kako bi nastavnik razvio balans i kontrolu nad poslovnim i privatnim životom. Potrebno je naučiti postavljati granice, tj. profesionalni ciljevi trebaju biti realni i ostvarivi (Dedić 2005), što omogućava smjer, jasnoću i fokus u životu nastavnika. Naime, osjećaj svrhe se javlja kroz učenje i traganje za novim ostvarenjima. Nastavnik treba sebe postaviti na prvo mjesto i pronaći vrijeme samo za sebe tokom kojeg će se baviti aktivnostima u kojima uživa.

Loši odnosi s drugim ljudima mogu doprinijeti razvoju profesionalnog sagorijevanja, dok pozitivni odnosi mogu pomoći u prevenciji ili reduciraju sagorijevanja. Zbog toga su neophodni koraci koji poboljšavaju odnose na poslu i u obitelji:

- njegovanje bliskih odnosa sa djecom, partnerom ili prijateljima ima velik značaj u reduciraju sagorijevanja budući da pozitivni odnosi obnavljaju energiju i eliminiraju osjećaj podcijenjenosti;
- razvijanje dobrih međuljudskih odnosa na poslu pošto podrška od kolega pospješuje rad i umanjuje faktore koji doprinose javljanju sindroma sagorijevanja na radu;
- uključivanje u socijalnu, religijsku ili suportivnu grupu važnu za nastavnika može zapravo obezbijediti mjesto za razgovore sa osobama koje slično razmišljaju o nošenju sa svakodnevnim stresorima;

- učenje komunikacijskih vještina;
- nastavnik treba podijeliti svoje nezadovoljstvo poslom s nadređenim kako bi zajednički istražili opcije za reduciranje obaveza i ublažavanje stresa;
- ukoliko je neophodno, nastavnik treba razmotriti promjenu posla ili karijere.

Tercijarna prevencija

Tercijarna prevencija podrazumijeva suočavanje sa posljedicama profesionalnog sagorijevanja uključujući i rehabilitaciju i liječenje. Cilj je olakšati oporavak i rehabilitaciju te prevenirati ponovno javljanje profesionalnog sagorijevanja uz minimiziranje onesposobljenja. Ukoliko se utvrdi profesionalno sagorijevanje, neophodno je da nastavnik odluči da li može ili želi nastaviti sa svojim poslom. Naime, nekoliko faktora mogu utjecati na ovu odluku uključujući osobne faktore, godine nastavničkog staža, obiteljske obaveze, osobne finansije te tržište rada (Amimo 2012; Wood i McCarthy 2002). Mnogi nastavnici odlučuju napustiti posao. Drugi pak nemaju mogućnosti za promjenu karijere te su prinuđeni zadržati se na fakultetu.

U svom istraživanju, Troman i Woods (2001; prema Wood i McCarthy 2002) utvrdili su da postoje tri kategorije nastavničkih reakcija na stres i profesionalno sagorijevanje. Naime, pojedini nastavnici jednostavno prekinu svoju karijeru profesionalnih edukatora, dok drugi, pak, tragaju za olakšanjem i smanjenjem stresa tako što preuzimaju manje prestižne ili manje zahtjevne uloge ili, pak, počinju raditi pola radnog vremena. Treća grupa nastavnika se odlučuje za razvijanje interesovanja izvan svoje profesije, posvećujući više svog vremena obitelji i prijateljima ili se, ukoliko im to uslovi dozvoljavaju, prebacuju u drugo, pogodnije akademsko okruženje.

U svakom slučaju, razjašnjavanje institucionalnih vrijednosti i ciljeva te produbljivanje percepcije pripadnosti mogu poništiti simptome profesionalnog sagorijevanja (Skaalvik i Skaalvik 20011; prema Amimo 2012). Također, Amimo (2012) navodi da podrška od obitelji, prijatelja i radnih kolega, adekvatni fizički uvjeti, fleksibilna administrativna struktura, mogućnost mijenjanja zadataka i obaveza te jasna poslovna očekivanja mogu ublažiti i/ ili iskorijeniti simptome profesianog sagorijevanja.

Zaključna razmatranja

Na koncu, ključni elementi prevencije profesionalnog sagorijevanja su intervencije s fokusiranjem na radno okruženje, uz individualne intervencije. Zapravo, najefikasniji modeli intervencija predstavljaju kombinaciju intervencija na radnom mjestu i individualnih intervencija. Individualne intervencije uključuju razvijanje individualnih strategija kod nastavnika koje su usmjerenе na jačanje unutarnjih resursa ili na promjene radnog ponašanja nastavnika (Rakovec-Felser 2001). Ipak, pristupi orijentirani na individuu (kognitivno-bihevioralne tehnike, relaksacija, meditacije, upravljanje vremenom, trening asertivnosti, racionalno-emotivna terapija, učenje interpersonalnih i socijalnih vještina, upravljanje profesionalnim zahtjevima i dr.) mogu pomoći osobi da prevlada iscrpljenost, ali se zapravo ne mogu nositi s druge dvije komponente *burnouta* (cinizam i neefikasnost). Istraživanja su pokazala da situacijski i organizacijski faktori imaju veću ulogu u profesionalnom sagorijevanju od onih individualnih, pa je stoga i razumljivo da su individualne strategije relativno neefikasne na radnom mjestu, gdje nastavnik nema mnogo kontrole nad stresorima iz radnog okruženja (Rakovec-Felser 2001).

Savremeni stil života često podrazumijeva svakodnevno suočavanje sa stresom te sa sobom nosi i mnogo rizika za pojavu profesionalnog sagorijevanja. Zbog toga je od izuzetne važnosti da znanstvenici i stručnjaci ponude smjernice i preporuke koje će omogućiti uspješnije prepoznavanje i reduciranje kako stresa tako i profesionalnog sagorijevanja. Budući da institucije visokog obrazovanja predstavljaju kontekst u kojem ulaganje u pojedinca predstavlja ne samo individualni nego i društveni značaj, važno je osvijestiti problem profesionalnog sagorijevanja nastavnika i planirati aktivnosti koje će omogućiti prevenciju problema i poteškoća nastalih kao posljedica sagorijevanja na radnom mjestu nastavnika.

PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

- Abstract -

In this paper basic characteristics of stress and professional burnout are depicted, especially regarding the stress of teachers and professional burnout of teachers in higher education. We operationalised the most common terms in the respective field of research and discussed the factors which play a major role in onset and prevention of the work-related burnout. Regarding prevention the authors emphasised that it is more important to identify, and if it is possible to prevent and/or to eliminate the causes of professional burnout than to treat the burnout-syndrome after its outbreak. Prevention being the operative word here, and it is possible to realise it on both organisational and individual level, we offer guidelines and elucidate the activities within the prevention of professional burnout of teachers employed in institutions of higher education.

Keywords: **professional burnout, stress, prevention, higher education.**

Literatura:

- Amimo, C. A. (2012). Are you experiencing teacher burnout? A synthesis of research reveals conventional prevention and spiritual healing. *Educationa Rerseach Journal*. 2(11), 338-344.
- Dedić, G. (2005). Sindrom sagorijevanja na radu. *Vojnosanitetski pregled*. 62 (11): 851-855.
- Domović, V., Martinko, J., Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak*. 151 (3-4), 350-369.
- Hudek-Knežević, J., Kardum, I. (2006). *Stres i tjelesno zdravlje*. Naklada Slap: Jastrebarsko.
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. Vol. 79, No.1, 491-525.
- Koludrović, M., Jukić, T., Reić Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, br. 22, god. 55, 235-249.

- Kovacs, G. (2010). Stressors leading to teacher burnout in adult education and ways of prevention helping the language teacher. *Aarms*, Vol. 9, No. 1, 117-123.
- Kravits, K., McAllister-Black, R., Grant, M., Kirk, C. (2010). Self-care strategies for nurses: A psycho-educational intervention for stress reduction and the prevention of burnout. *Applied Nursing Research*. 23, 130-138.
- Langle, A. (2003). Burnout – Existential Meaning and Possibilities of Prevention. *European Psychotherapy*. Vol. 4 No. 1: 129-143.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52: 397-422.
- Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*. Vol. 14, br. 2, 99-110.
- Pousette, A. (2001). Feedback and Stress in Human Service Organization. Goteborg. University of Gothenburg. Department of Psychology.
- Provini, C. (2013). Four essential ways to avoid educator burnout. *Education Word*.
- Dostupno na: http://www.educationworld.com/a_curr/top-ways-to-avoid-educator-burnout.shtml.
- Rakovec-Felser, Z. (2011). Professional Burnout – What to Do? *Coll. Antropol.* 35, 2: 577-585.
- Salami, S. O. (2011). Job Stress and Burnout among Lecturers: Personality and Social Support as Moderators. *Asian Social Science*. Vol. 7, No.5, 110-123.
- Slavin, R. E. (2009). Educational Psychology, Theory and Practice. *Ninth Edition*. Pearson International Edition.
- Slišković, A., Maslić Seršić D., Burić, I. (2012). Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologische teme* 21, 1, 83-103.
- Weber, A., Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies? *Occup. Med.* Vol. 50, No. 7, 512-517.
- Wood, T., McCarthy, C. (2002). Understanding and Preventing Teacher Burnout. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. Dostupno na: <http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.htm>.

Emina Kečo- Isaković¹

UDK: 316.774 (497)

MEDIJSKA SLIKA I METASLIKA TRANZICIJSKIH DRUŠTAVA NA BALKANU

- Sažetak -

Tematiziraju se sada već svakodnevni komunikacijski problemi u svijetu, njihovo reflektiranje na komunikacijsku zbilju kod nas i u okruženju. Nastoje se bar markirati problemi i ponuditi mogući izlazi iz stanja u kojem mediji jesu. Reflektirajući se na aktualne mislioce s područja komunikacijske znanosti, pokušavamo naznačiti moguće puteve za napuštanje komunikacijskih klopki zasnovanih na upotrebi medija i novoj vrsti ideologizacije medija i upotrebi medija za dalje ideologiziranje društva. Planski se stvara gradnja medija koji ne služe osnovnim medijskim postulatima. Novinarstvo u klasičnoj formi nestaje. Mediji ni za što, mediji koji gube i osnovnu informativnu i edukativnu funkciju, a produkuju niskokvalitetnu zabavu koja planski stvara nizak ukus kod publike medija koji konzumira medije nizašta! Takva publika je idealna za dalje manipulacije u sferi politike. Hljeba i igara, isprobana krilatica davnih vremena, postaje oličenje medijskih produkcija ovdje i u okruženju, na Balkanu.

Ključne riječi: Balkan, Evropa, globalizacija, masmediji, tranzicija, kultura, umjetnost.

1 Prof. dr. Emina Kečo-Isaković, redovni profesor na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu. Doktor filozofskih znanosti. Doktorski seminar u Münchenu, na Institutu za komunikološka istraživanja i Filozofskom fakultetu u Münchenu, pohađala kao stipendist fondacije DAAD. Predaje grupu predmeta iz komunikoloških znanosti i Javno mnenje. Autor je nekoliko knjiga iz oblasti komunikologije.

Objavila velik broj radova i prijevoda u domaćim i stranim publikacijama. Gostovala na univerzitetima u Beču, Grazu, Voralbergu, Münchenu, Berlinu, Budimpešti, Londonu, Ženevi... i bivšoj Jugoslaviji. Prodekan FPN-a u Sarajevu 2005. – 2008. Osnivač je i rukovodilac prvog postdiplomskog studija iz diplomacije na Fakultetu političkih nauka u Sarajevu, 2007. Rukovodilac doktorskih studija iz oblasti komunikologije. Ambasador *at large* (putujući ambasador) Bosne i Hercegovine pri OSCE-u u Beču i uredu UN-a u Ženevi.

Uvod

Koliko je tehnologija unaprijedila komuniciranje, danas već nije tema. Od subatomskog doživljaja do mahalskog, lokalnog, trača informacije dobivamo u momentu izvedbe, događanja. O prednostima koje nam tehnologija nosi sa sobom ne raspravljamo više, samo čekamo nove modele tehničkih aparata komunikacija koje strastveno želimo kao nekadašnje generacije svoje ljubavi. Dobar iPad za susjednim stolom u kavani uzbuduje više od stvarne *LJEPOTICE*-modela, za tim istim stolom.

Usmjerenost komunikacijskih suigrača danas je prije svega tehnika.

NISU LI KOMUNIKACIJE U VREMENIMA KADA NISMO ZNALI TAKO DOBRO KOMUNICIRATI BILE ANALITIČNIJE, SERIOZNIJE, KVALITETNIJE?

NISU LI NOVINARSKI URADCI BILI KVALITETNIJI KADA SU SE INFORMACIJE “NNUŠILE” PO KULOARIMA NEGOLI DANAS KADA IH DOBIVAMO NA PLADNJU INTERNETSKIH PORTALA U MOMENTU ZBIVANJA?

DA LI SE PROFESIJA NOVINARA ZAGUBILA U VREMENU I PROSTORU TEHNIČKIH NAPREDAKA?

MCLUHANOVSKO PITANJE TKO ĆE U GLOBALNOM SVIJETU /SELU/ BITI MANIPULATOR PONAVLJAJU GOTOVU SVI MISLOCI MODERNE, OD GADAMERA DO SLOTERDIJKA, KOJI SE PITAJU O NESTANKU UMJETNOSTI U VREMENIMA NAPRETKA, ALI I BEZNAĐA, VREMENIMA U KOJIMA HUMANIZAM NE STANUJE VIŠE U NAŠIM SUSJEDSTVIMA.

PITANJE KAKVA KORIST OD SVEGA ŠTO GLEDAMO U VREMENU ZBIVANJA JE, GADAMEROVSKI GLEDANO, PITANJE ŠTA TREBA UČINITI S MEDIJIMA I KAKVA ĆE BITI NAŠA ZADACA U EVROPI.

Mediji su nam omogućili da uživo gledamo razaranja Vukovara, Dubrovnika, ubijanje Sarajeva, Mostara, novinar Ray Gutmann otkriva konclogore u Trnopolju (čija stratišta i stravične masovne grobnice tek sada obilazi predsjednik Haškog tribunala), a Gutmann je prije 20 godina za svoj novinarski uradak dobio Pulitzerovu nagradu, a nakon toga se ponovo dogodio genocid, u Srebrenici.

NIJE VIŠE FILOZOFSKO PITANJE, NEGO PRAKTIČNO PITANJE: ČEMU MEDIJI U OVOM OSKUDNOM VREMENU?

I DOK SE HÖRDERLIN ČUDIO Pjesnicima u svijetu tehnologije koje neće da razumiju, mi smo danas u prilici da u nerazumljivom svijetu medija ponovo tražimo pjesmu i pitamo se o bitku svog postojanja i postojanja medija, Adornovski, nakon svega!

Kada smo svi postali i prijenosnici i primaoci informacija istovremeno, a više nemamo u ispräžnenjem medijskom svijetu šta reći?

A ono što medijski vidimo nećemo da vidimo, jer će vlastiti komoditet doći u pitanje!

ALI NE RADI SE O TOME DA SE NAUČI NEČIM OVLADATI. UPRAVO ĆEMO DRUGOST DRUGOGA U NJEGOVOM BITU DRUGIM UVJEK IZNOVA DOŽIVLJAVATI NA SVOJIM VLASTITIM PREDRASUDAMA. TO JE KRAJNJE I NAJVISE ĆEMU MOŽEMO TEŽITI I ŠTO MOŽEMO POSTIĆI – SUDJELOVATI U DRUGOME, IMATI UDJELA U NJEMU. (Gadamer, Nasljeđe Evrope, str. 26).

Pred izraslim kulturama naroda uvijek tražimo nove nas. Umjesto da uživamo u bogatstvu različitosti i to dograđujemo kao ljepotu i kvalitet života, mi medijski tražimo surrogat koji se gleda u cijelom svijetu u varijacijama na

istu temu – *Zvijezda možeš biti ti*, ili *Farme, Džungle...*, koje su sinonimi otuđenosti, izopačenosti, ispraznjenosti duha i afirmacija nove ljudske gluposti kojoj se divimo i doprinosimo trajanju i produžetku gluposti same.

UMJETNOST MEDIJA DANAS JE DA UNIŠTI UMJETNOST, DA NE VIDI ŠTO VIDI I DA, NPR., MEDIJSKOM UMJEŠNOŠĆU PONUDI NOVI ZABORAV BITKA U KOJEM NAŠE PAMĆENJE BIVA OPTEREĆENO EVROPSKIM NASLIJEĐEM, U KOJEM JE ŠEKSPIROVA IGRA S LJUDSKOM LOBANJOM SINONIM DANAŠNJIH ŠUTANJA LJUDSKIH LUBANJA PRED KAMERAMA, JUČER U RUANDI I BOSNI, DANAS U SIRIJI I AFGANISTANU, ISILU, PREKJUĆE U AUSCHWITZU, MATHAUSENU, JASENOVCU ...!

NAPREDAK EVROPSKE ZNANOSTI JESTE U MEDIJSKOJ MODERNIZACIJI, GLOBALIZACIJI I OTKRIVANJU KULTURA, A NE TVORBI MEDIJSKIH UNIFIKATA. EVROPA KAKVU SANJAMO JE EVROPA RAZUMIJEVANJA I UPOZNAVANJA JEDNIH S DRUGIMA, A NE EVROPA OPETOVAH MEDIJSKIH SADRŽAJA I SVIJETA NAMETNOG SPEKTAKLA.

HEGEL NAM JE NAJAVIO KRAJ UMJETNOSTI, ALI SU MEDIJI OTVORILI NEKU NOVU VRSTU UMJETNOSTI, POČETAK SPEKTAKLA.

MEDIJ JESTE PORUKA, MCLUHANOVSKI, I SVE JE NAŠ PRODUŽETAK U PROSTORU I VREMENU, U NOVOM KODIFICIRANOM SVIJETU.

UMJESTO DA ISPRAVLJAMO RAZLOGE NASTANKA PICASSOVE GERNIKE, BERBEROVE ILI ZECOVE SREBRENICE, NI MEDIJSKI NISMO UKLONILI LOŠE EVROPSKO NASLIJEĐE.

Zbog toga i nema kraja umjetnosti, jer najavljeni kraj predstavlja uvijek početak nastavka novih izražajnih formi koje se rađaju iz komunikacija s nepoznatim svjetovima kojima nastojimo savladati svijet i priputomiti ga na novi način, način savremenih medija.

TO NIJE MILTONOV RAJ, nažalost, TO JE HUXLEYJEV VRLI NOVI SVIJET!
TRANZICIJSKE DRŽAVE NAŠEG OKRUŽENJA USPOSTAVILE SU NEKI NOVI KOMUNIKACIONI KOD, SASVIM SLIČAN, UPRKOS SADA JOŠ VEĆIM RAZLIKAMA MEĐU NAMA.

Generalno, zajednička nam je odrednica da ne samo ne znamo kvalitetno planirati svoju budućnost, komentirati sadašnjost, ne znamo ni čuvati svoje naslijedstvo ostavljeno nam kao kulturno blago koje je danas ugroženo upravo nesposobnoséu onih koji upravljaju tim blagom i koji ga ne znaju ni medijski plasirati, a kamoli sami zbrinuti.

MOŽDA ZATO ŠTO KULTURNO BLAGO TRAŽI VELIK ANGAŽMAN, A NE OBEĆAVA VELIK MATERIJALNI PROFIT!

Neodgovarajućim i lošim odnosom prema onom što smo naslijedili i imamo kao kulturno blago ostavlja se još više mjesta mahalskom (palanačkom) duhu. INDUSTRIJA KULTURE NAJNIŽEG ŘANGA, MANIFESTIRANA U FORMI NOVOG KIĆA NOVIH MEDIJA, JOŠ I VIŠE NEGO U VREMENIMA POČETAKA RAZVOJA KULTURNE INDUSTRIJE UNIŠTAVA ONO MALO DUŠE ŠTO JE PREOSTAJALO U SADA VEĆ KLASIČNIM KULTURNIM INDUSTRIJAMA SREDINE PROŠLOG VIJEKA.

PODSJETIMO SE DA JE VELIKI IVO ANDRIĆ, KOJI JE UNIVERZALNA BAŠTINA OVIH PROSTORA DOBIO 1961. GODINE NOBELOVU NAGRADU ZA KOMPLETEAN KNJIŽEVNI OPUS O HISTORIJI JEDNOG NARODA, IZGUBIO U RODNOM TRAVNIKU ULICU, KOJU JE IMAO, JER SE NOVIM NACIONALnim OLIGARSIMA NIJE DOPAO NJEGOV KNJIŽEVNI OPUS I PREDSTAVLJANJE NARODA NIJE BILO U DUHU NJIHOVIH PROMIŠLJANJA NEKE NOVE ESTETIKE NACIONALNIH PRIMITIVIZAMA I PALANAČKO-MAHALSKE VIZIJE BUDUĆNOSTI, A DA NAS NITKO NIJE PITAO O TOME!

Nismo čuli neke medijske opservacije i znanstvene analize o razlozima ovoga čina ili činova, jer to se istovremeno dešavalо u više gradova Bosne i Hercegovine. Neka medijska orkestracija odnekud ipak postoji, ma koliko komuniciranje kod nas na prvi pogled izgleda neorganizirano i stihjsko.

ŠTA ĆE NJIMA (NAMA) IVO ANDRIĆ U OVIM OSKUDNIM VRMENIMA KAD NI ON NE DONOSI NEKI MATERIJALNI PROFIT!!!

Nikoga, a posebno medije, ne brine što tako lahko odbacujemo vrijednosti apsolutno dokazane na svjetskom nivou. Čak ni naši edukatori ne brinu što izgubiše ispred nosa kulturnog džokera za sva vremena. Za ulice i njihove nazive, manje-više – budu i prolaze i vraćaju se, ovisi od vlasti, jer je to na Balkanu svuda veoma moguće. Prisjetimo se uklanjanja i vraćanja ogromnih spomenika u Zagrebu, Beogradu, mijenjanja imena prostora, naših prostora – trgova, ulica, mostova...

Tranzicija na Balkanu – politička, kulturna, medijska...

Medijsku i kulturnu sliku uopće na Balkanu krajem XX stoljeća određuju dvije komponente:

- razdoblje tranzicije
- okolnosti ratnih dešavanja.

Niti jedan od ovih činilaca nije kulturni, ali posljedice po kulturu i razvoj medija su time bitno određeni za period u kojem živimo ovo sada.

Materijalne posljedice ugrožavanja i razaranja kulturnih blaga se ne mogu izbrojati – od razaranja divnog grada Dubrovnika, u kojem se ponovno okupljamo kao oko vatre koja treba da nas grije evropskim ozračjem, do rušenja, na UNESCO-ovoj Listi svjetske baštine – mostova nulte vrijednosti, u Mostaru i drugdje, uništavanja, razaranja bogomolja, paljenja Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH, u kojoj je gorjela historija i države i naroda i u kojoj je pred očima Evrope s knjigama koje su svjedočile o ogromnom kulturnom blagu podneblja spaljena i savjest Evrope.

Da li uistinu i ima te savjesti, nakon svega?

Jer međunarodne trupe, koje su trebale da štite zemlju od razaranja (??), uredno su bilježile u dnevnike svaku ispaljenu granatu, metak, naravno i plamen lomače knjiga Nacionalne biblioteke u Sarajevu, što su također uredno zabilježile sve medijske kuće svijeta. Knjige dobro i dugo gore, dovoljno dugo da mediji sve medijski zabilježe, uglavnom bez komentara.

Mi danas nemamo komentara za ovo samo pitanje: Je li to evropska kultura da lomače knjiga posmatra iz daljine, da bi se kasnije naučili da i lomače ljudi bilježe spokojno i uredno, da se arhivira za historiju koju će izučavati u nekim budućim evropskim institucijama za ljudska prava?

Evropa se uredno iskupljuje, kao poslije svake kataklizme, te sanira ratne štete. U Dubrovniku je sanirano materijalno oštećenje, most u Mostaru ponovno spaja obale i nalazi se u svim evropskim turističkim prospektima, Nacionalna biblioteka, inače Vijećnica Austro-Ugarske Monarhije, ugostila

je na stotu obljetnicu početka I svjetskog rata brojne svjetske dužnosnike, ali miris paljevinu knjiga u Sarajevu, kao nekoć u Berlinu, dugo će ostati u onima koji su ga udisali.

Ali, oni koji su je pohodili svečarski na obljetnicu obilježavanja sarajevskog atentata 1914. godine, koji je potresao i preokrenuo tadašnji (ali i sadašnji) svijet, nisu osjetili tu tegobu. Samo svjetlost i medijska pozornost su dovoljne da se sve ljudske nesreće i zaborave, jer to nije spektakl!

Nematerijalne posljedice uništavanja kulture su dugotrajnije. Raspad vrijednosti, uništavanje profesionalizma, zatvorenost kultura, rezultati rata i tranzicije koriste se za opravdanje i ispriku za naše zidove i zatvorenosti koje se danas ispoljavaju u nerazumijevanju latinice i cirilice, kojima su ispisane stranice kulture ovih podneblja.

Kulturu je, npr., u Bosni i Hercegovini tek 2006. godine Vijeće ministara (Vlada BiH) uvrstilo u strategiju razvoja države. Materijalni i duhovni kolaps kao posljedica svih događanja s kraja XX i početka XXI stoljeća danas se ogleda u potpunom krahu kulture, pa čak i masovne culture, u samoj državi! Obrazovni sistem je također i urušen i podijeljen do te mjere da nam više ni historijska baština nije ista, i nju dijelimo, kao čitav obrazovni sistem koji se urušava i tokom obrazovanja ili neobrazovanja, uz pomoć mas-medija.

Poražavajuće su činjenice o zatvaranju kulturnih institucija u BiH. Zatvoren je Zemaljski muzej, Historijski muzej, Nacionalna i univerzitska biblioteka je spaljenja. Nacionalna galerija je zatvorena, a po manjim mujejskim zbirkama danas se obavljaju svadbe, prijemi i pijanke umjesto predstavljanja slika, knjiga, muzike...

Daytonskim sporazumom nisu regulirana pravila kulturnih institucija u državi. Odron bosanskohercegovačkog društva se događa rušenjem svih civilizacijskih tekovina koje smo imali i dobili u naslijeđe od naših prethodnih generacija.

Mediji su razoreni i *farme* postaju naš svijet bez naše želje, ali sa željom urušivača da se u medijima stvori ekstraprofit, koji se u kulturno razorenom društvu događa brže i više nego je to medijskim regulama i dozvoljeno.

Građani Bosne i Hercegovine uvijek su se okupljali na prosvjede prilikom zatvaranja institucija, ali nema nitko u zemlji koga je to zanimalo ili ga zanima. Sedam temeljnih institucija kulture je zatvoreno, a urušavanje medijskih servisa je na djelu uskraćivanjem financiranja, discipliniranjem i ukroćavanjem novinara koji su još preostale "gorapadi", ali građanima mogućnost nove nade, nade da će ulice Ive Andrića biti ponos zemlje i spas civilizacije koja se protjeruje iz zemlje zbog novih vilajeta, patrijaršija i kotara,

u kojima su samo vlastiti atari bitni, jer samo na svome se najbolje otima od naroda i povećava bogatstvo oligarha, bez kontrole medijskih djelatnika koje kontroliraju do te mjere da se o javnosti i civilnom društvu evropskog tipa teško može i govoriti.

Virtualna i stvarna džungla kao model življenja

MATERIJALNA I NEMATERIJALNA KRIZA, U POSTRATNOM PERIODU REFLEKTIRANA U KULTURNIM INSTITUCIJAMA DRŽAVE, OTVORILA JE ZAPRAVO RAZARAJUĆI PROSTOR, A BOGAMI I VRIJEME – SADAŠNJE I BUDUĆE – RAZORNOM DJELOVANJU KIČA, ŠUNDA, *FARMI*, KOJE SE REFLEKTIRA NA CIJELO DRUŠTVU U FORMI

RED CARPETA JAVNOG I PRIVATNOG ŽIVOTA – TZV. ZVIJEZDĀ, koje su producirane u liku nekog Ekrema, čija popularnost na portalima dostiže klikove mjerljive milionima likova, koje zapravo mogu biti i mjera našeg civilizacijskog kulturnog pada.

Ako se divimo i podržavamo emisije u kojima taj neuki Ekrem seksualno opslužuje starlete i propalice iz susjednih nam država, to bi u medijskom smislu trebalo da predstavlja nadu u zajednički život (sic!, tako tumače novi edukatori!), a u kulturnom smislu zamjenu vrijednosti barbarstva i civilizacije. Tako kič-čovjek postaje simbol naših prostora.

Bosanski kič-čovjek danas je *MAHALAC* koji se ponosi porijekлом (uglavnom iz sitnih zanatlijskih obitelji čiji članovi imaju neki biznis i ekonomsku neovisnost, voze najbolja kola, najčešće džipove kao simbole moći i nedodirljivosti, telefoniraju sa najboljih mobitela da bi nam pokazali ekonomsku moć, u markiranoj odjeći zauzimaju mjesta u nekim *carpetima*, portalima lokalnih *jet setova*...).

Činjenica da u državi ne rade muzeji i galerije ih i ne dodiruje, jer u muzeju se još može organizirati svadba novih bogatuna i današnjih medijskih miljenika, pa je neka, npr., Fata, sinonim Bosanke (danas pretvoren i u druga imena koja su tamo gostovala i *odradila* svoje farmerske zadatke iz *Farme*), sinonim današnje Bosanke koja je Zagreb odavno osvojila! Nismo tačno ustanovili kojim znanjima i vještinama! Samo se sluti, naravno, ali medijska slika novog modela Narcisa(e) širi se medijima svakodnevno, bez mogućnosti da je promijenimo pravim kulturnim vrijednostima i edukativnim sredstvima.

Nezaposlenost u BiH je dosegla cifru od 44,4 procenta! Armija nezaposlenih se danas ne obrazuje dalje, nego se uveseljava i sama razveseljava oprobanom parolom – još od vremena pada velikih imperija svijeta – “Hljeba i igara”, *farmama* i *džunglama*, da konzumenti ne razmišljaju o stravičnim posljedicama i rata i tranzicije, zaduživanjima kod međunarodnih monetarnih organizacija koje nas uvode u nove forme ropstva, u kojima obrazovana populacija i nije neka prednost, nego, dapače, opasnost da analizira i kritizira i nešto mijenja.

Vlastodršci – oligarsi – nikada nisu željeli promjene, ni u historiji ni danas. Može li nam to biti utjeha?

Obrazovanje i evropski standardi su udaljeniji nego ikad, a korupcija i političke afere postaju jedine teme u medijima, uz FARME, KOJE NAS SVE UNIZUJU I PRETVARAJU U POTENCIJALNE FARMERE, gdje popularnost izvjesnog Ekrema s pet minuta škole postaje ideal mlađih koji mediji afirmiraju prihvatanjem nekritičkog odnosa prema kulturnim nevrijednostima. Ako nešto ne promijenimo u okruženju, geografskom i medijskom, Ekrem će biti edukativni odraz Bosne, pa će, umjesto nobelovaca Andrića i Preloga, ulice po našim kasabama dobivati ekremi i hane, koji postaju edukativni idoli nove Bosne i novog medijskog Balkana, koji se nastalom *pinkizacijom* šire na našim prostorima.

Mediokritetstvo i ispraznjenost i ideja i idealeta rezultiraju poražavajućim stanjem u balkanskoj javnosti, u kojoj se emancipatorska uloga habermasovskih vidika čak ni ne nazire.

Umjesto IZRAVNE emancipacije društva, masmediji postaju promotori dekadencije društva. Te lažne elite koje mediji promoviraju postaju promotori lažnih društava. To kontinuirano prihvatanje lažnog svijeta donosi nam Narcisovu ulogu polusvijesti u kojoj se počinjemo i sami ogledati u takvima medijima kakvi jesu, kao Narcis po vodama i barama u kojima se danima gledao. Gubimo svoje lice.

Mcluhanovski, mi smo se produžili u naše medije i prihvatili ih u sopstveni sistem. Žrtva, konzument medija, postaje vremenom imuna na iritirajuće sadržaje *farmi* i *pinkizacija* postaje naša svakodnevica, umjesto Habermasove emancipacije. Mediji su promotori materijalizma u stvaranju savršenih potrošača a zaboravljaju svoju osnovnu funkciju informiranja javnosti. Edukacije javnosti u habermasovskom smislu riječi, u emancipiranju savremenog čovjeka znanjem i otvaranjem vidika, a ne zatvaranjem u primitivizme sopstvenih izgrađenih idola na ogriscima mogućih svjetskih ideaala, kao njihova loša i primitivna kopija.

Današnja elita na Balkanu sluša turbo-folk, slika se sa Severinom, Cecom ili Halidom, Karleušom ili Lukasom, učestvuje u kreiranju zvijezda (!!!) koje treba da liče na prethodne zvijezde, da pjevaju baš i njihove turbo-folk pjesme da bi bile medijski lansirane za nove profite i nove *celebrityje* u već zadanoj formi.

Otvorena društva za otvorene medije

Kada je Albert Camus izrekao: *Bez kulture i relativne slobode koju ona donosi društvo bi bilo samo džungla* nije ni slutio da će nova kultura,

tranzicijska kultura na balkanskim prostorima, donijeti i nove, ovog puta medijske, džungle!

Istina je da umjetnost (kvalitet!) ne može biti monolog. Ali, ako se prisjetimo da *Svaki zid znači vrata* (Emerson), ponovno prizivamo Camusa da izademo iz sadašnjih komunikacijskih apsurda.

Ne tražimo vrata ni izlaz drugdje, nego u zidu pored kojeg živimo. Tražimo, naprotiv, odmor, ma gdje se nađe, hoću reći usred same bitke, jer on se tamo i nalazi. Kaže se da velike ideje dolaze na svijet na nogama golubice. Kada bismo pažljivo slušali, možda bismo čak čuli usred graje carstva i nacija, neki laki lepet krila, blagi šum života i nade.

Jedni će reći da nadu donosi narod, drugi – jedan čovjek. Ja mislim da je ona izazvana, oživljena, podržavana od milijuna osamljenika, čija djela i pothvati svaki dan poriču granice i najsurovije prividnosti povijesti da bi na tren zablistala ugrožena istina koju iz svojih patnji i radosti svatko diže za sve. (A. Camus, *Govori u Švedskoj*, Zagreb, 1976, str. 189).

Možda zato naše razmjene mišljenja i iskustava mogu biti bar naša nada da vjerujemo da svijet i mediji kojima se komunicira danas mogu biti bolji, ne džungla, nego mirno plavo more sa blagim talasima i osunčanim žalom koje nas grije dok mi idemo u svijet bez *džungli i farmi*, u svijet razmjene informacija i znanstvenih i zabavnih i informativnih i edukativnih sadržaja koji nas obogaćuju i daju nadu da će komunikacija biti više od tržišne džungle i da će humanizacija društava biti ponovna medijska emancipacija, afirmacija kvaliteta i vrijednosti koje sada samo priželjkujemo, dok zatvaramo muzeje i dok se mediji nalaze u borbi za puko preživljavanje koje je moguće samo na *farmama*.

KAKO, u vremenima kada svaki dan doma ili u susjedstvu neki od vlastodržaca naših društava, država i naših života u vremenima općeg bezvlašća i okupiranih medija –prodatih tajkunima ili često ministrima, gospodarima novih medija i novih demokracija ili starih laži – drži i prostor i naše vrijeme u svojim rukama, sve dok ne završi u zatvoru, uglavnom.

KADA se može desiti emancipacija medija kao preduvjet emancipacije društva? Onda kada mediji ne budu znanje stavljali u posljednje rubrike novinskih izdanja, a emisije iz znanosti i kulture emitirali samo u sitne sate, kada populacija pretežno usni. Kada se svi zajedno razbudimo iz medijskih pećina u kojima jesmo zarad njihovih profita.

Kada svi zajedno odbijemo sadržaje *farmi* i ne učestvujemo u realizaciji takvog medijskog pomirenja, kada počnemo razmjenjivati originalne sadržaje kultura, domete saznanja, kada tehnologija bude sredstvo, ali ne i jedini razlog postojanja.

U toj nadi završavam ovo promišljanje sa željom da i sami istrajemo pronalazeći vrata iz zidova u kojima sada svi jesmo zatvoreni u omeđene medijske zidove, bez vlastitih krivnji!

Komunikacija među nama samima i izlaz iz zatvorenih sredina ka evropskim vrijednostima mogu biti put ka savremenim otvorenim društvima, otvorenim za vrijednosti koje su dometi civilizacije. Komunikacije kakve nam sada nude tzv. balkanski mediji, koji nastoje da osvoje, okupiraju, balkanski medijski prostor, sigurno nemaju cilj da ponude emancipaciju – istinsku edukaciju, nego da stvore profit radi kojeg nam nude iskrivljene slike nas samih i stvaraju nove ikone balkanskog primitivizma kojih bi se mitski Narcis stadio. Kada se školarci počnu diviti osvajačima medalja na olimpijadama znanja iz fizike ili matematike, kojima obično ni ime ne znamo, a medijski ekremi budu dio njihovih, ali ne i naših života.

Vijest o promocijama doktora znanosti je na marginama posljednjih stranica u medijima, ali su zato rezultati opstanka na *farmi* genijalnih *farmera* u naslovnicama novina i portala i elektronskih medija.

Na *FARMAMA* treba ipak da žive životinje, a u medijima znanje i kultura, koji možda donose manje novca, ali zasigurno donose više *BOLJE* budućnosti.

Mediji sami po sebi nisu ni dobri ni loši, jer ipak oni ovise o nama, hoćemo li ih prihvati ili tražiti nove sadržaje, nove puteve, to je pravo koje je naše pravo izbora i naše ljudsko pravo!

Ako prihvatimo sada (iz)nuđene sadržaje pjevaljki, krunisanih i nekrunisanih kraljica kiča, ako odgajamo generacije da postanu kopije tih modnih i muzičkih ikona (ZMBT!), na olimpijadu znanja nećemo nikada stići, nećemo i dalje znati ni imena pobjednika u znanju, nećemo čak dosegnuti ni dostignuća globalizacije, ostat ćemo samo balkansko medijsko selo. McLuhana nećemo više moći ni prizivati, a Habermasova emancipacija će nas definitivno zaobići, kao nekoć Hegelov apsolutni duh.

Konstantinovički rečeno – kriza je velika i naše šanse su velike. Pobijediti *pinkizaciju* sigurno nećemo uskoro moći, ali ugasiti TV i ne odgajati generacije na *farmama* balkanske medijazacije, sigurno još možemo. Za početak vlastite emancipacije koja može biti početak opće emancipacije Balkana.

Možda samo treba da se počnemo sami pitati kuda nas vode mediji u datim društvima. Stari Grci su odgovore znali prije nego li je pitanje postajalo glasno. A nismo li mi zaboravili postaviti pitanje? Čemu mediji ako im je cilj da nas utjeraju u sheme balkanskih *farmi*? Oskudno vrijeme traži bogate i sadržajne medije koji će nam biti izlaz iz velike krize. Možda je došlo vrijeme za medijsku edukaciju i pobunu protiv medija koji nam uništavaju edukaciju i kulturu?

AKO VEĆ NOVIM GENERACIJAMA NE MOŽEMO OSTAVITI PAMĆENJA U MUZEJIMA, JER NAM NE DAJU DA IH IMAMO, POKUŠAJMO U MEDIJIMA, KOJE MOŽDA JOŠ IMAMO, napraviti iskorak u edukaciji za budućnost, koje se nećemo stidjeti, u kojoj tradicija jest samo dio modernizacije, gdje kvalitet informacije jest znanje primjereno 21. stoljeću, jer mediji dijelom, još uvijek, zavise od nas samih.

To nisu mašine za stvaranje profita, to su sredstva za stvaranje boljeg i svršishodnijeg svijeta u kojem treba da profiliramo znanja koja nas vode u bolji, komunikativniji svijet, gdje globalizacija daje svima jednake šanse za napredak i upotrebu novih saznanja, novih kodova života u kojima globalizacija nije kontaminacija medijskog prostora, nego emancipacija tog prostora i nas samih.

Vrijeme je da naše pitanje postane glasno.

Zaključna razmatranja

Vrijeme je i za stvaranje pretpostavki za razvoj demokratskih društava, društava dijaloga, razmjene znanja, iskustava, analiza i pozitivnih i negativnih efekata medija u društvu. Mediji bi trebali da nam se približe i ponovo otkriju kulturu dijaloga, da budu istraživači društva, ne da ga kritiziraju, nego da ga mijenjaju. Mediji kojima je jedina zadaća da nam otkrivaju i nameću zvijezde i zvjezdice, koji nam život unižavaju na stupanj jeftinog preživljavanja i neduhovne egzistencije, *pinkizirani* mediji, sigurno nisu garant razvoja društva koje želi stići u civilizirani razvijeni svijet – pretpostavkē za razvoj analitičkih i kritičkih medija, medija koji nas educiraju za prihvatanje pravila civilnih društava i za razvoj takvih društava. Tek tad, moći ćemo shvatiti da je spektakl moguć samo u zabavi, a da društveni razvoj predviđa edukaciju koja se očekuje od sredstava masovnih komunikacija. Sama sredstva, dakle, sama po sebi, nisu ni dobra ni loša. Mi im moramo dati svrhu i razlog postojanja koji nije samo ekonomske prirode.

U protivnom, nastavak gradnje ovakvih medija – *medija nizašta*, skupo će nas stajati. Vrijeme je da medije čitamo na drugačiji način i da ih učinimo drugačijim, razumjeti problem je možda već mogućnost da mijenjamo sistematično izvođenje ovog nesistematičnog pristupa medijima. Oholost bi bila to ne razumjeti i ne činiti ništa da se društvo medijima promijeni.

Društvo ne može, naravno, postati umjetničko djelo preko noći (Marcuse), ali mi možemo nastojati da mijenjamo društvo i da idemo ka tom idealu educirajući se uz medije i educirajući medije same. Tehnička reprodukcija traži društvenu reprodukciju. Društvena reprodukcija očekuje umjetničku

reprodukciiju. Benjaminovski rečeno – *Mediji očekuju dušu*. Na nama je, još uvjek, da im je udahnemo.

Tiranija gledanja televizije još uvjek nije znak da vidimo. Adornovsko pitanje *Čemu još filozofija, kada se nema šta reći* moglo bi se transformirati u *Čemu mediji ako nemaju šta reći* – ako su samo oko, produžetak gledanja vidljivog svijeta oko nas.

Ali oko – produžetak nas u vizuelnim medijima treba gehlenovsku dušu da bi mediji imali svrhu postojanja. Svi mogu gledati, a rijetki vidjeti svijet oko sebe. A uvidjeti, analizirati, educirati i naučiti i druge da vide – trebalo bi biti zadatak medija u budućnosti.

Mediji još uvjek mogu pomoći da učinimo svijet prisnijim.

MEDIA DEPICTION AND META PICTURE OF TRANSITIONAL SOCIETIES ON THE BALKANS

- Abstract -

Here we address the everyday communication problems in the world and how they reflect on communication reality in the country and the region. Our intention is to mark the problems and to offer possible exits from the media landscape as it is today. Through reflections on contemporary thinkers from the field of communication science we will try to indicate possible ways to escape communication traps based on media usage and new sort of ideologisation of media as well as use of media for further ideologisation of the society. There is a construction plan for media which would not serve the basic media postulates. Journalism in its classic form vanishes. Media good-for-nothing, media that has lost its basic informative and educative function, and produces entertainment of inferior quality which systematically causes a deterioration of taste of the audience consuming media good-for-nothing! Such an audience is ideal for further manipulation in the domain of politics. Bread and circuses, an often verified idiom, becomes the reflection of media production here, in the region, on Balkans.

Keywords: Balkan, Europe, globalisation, mass-media, transition, culture, art.

Literatura

- Disorder and Order: <http://academic.evergreen.edu>. (January 2013)
- Bodriar, Ž. (1991): Simulakrum i simulacija, Novi Sad.
- Camus, A. (1975): Izabrana djela, Zagreb.
- Giddens, A. (2005): Odbjegli svijet, Zagreb.
- Gadamer (1997): Naslijede Evrope, Zagreb.
- Gehlen, A. (1967): Die Seele in Technischer Zeitalter, Hamburg.
- Klosovska, A. (2005): Sociologija kulture, Beograd.
- Langenbucher (2000): Elektronische Medien, Gesellschaft und Demokratie, BraunmüllerVerlag.
- Sloterdijk, P. (2001): U istom čamcu, Beograd.
- Flusser, W. (2012): To see Onself Die, Berlin.

Merima Čamo¹

UDK: 316.356.2

173:392.3

EDUKACIJSKE SILNICE RURALNOG NAČINA ŽIVOTA U SAVREMENOM (URBANOM) DRUŠTVU

- Sažetak -

Namjera ovog rada je da pokuša ukazati na izvorne tendencije ruralne zajednice da se održi u različitim historijskim, društvenim i prostornim uvjetima. Mada se selo neumitno mijenjalo pod utjecajem društvene dinamike čiji su se efekti ponajprije očitavali u gradu, ovaj najstariji oblik socio-prostorne organizacije ipak je uspio sačuvati neka specifična strukturalna i interakcijska obilježja koja iznova obnavljaju njenu egzistenciju. Ovaj ruralni aktivitet s atributom tradicionalni sagledan je, prije svega, kroz antropokauzalni odnos seoske i urbane sredine koji istodobno obilježava međuzavisnost i suprotstavljenost. Mada je karakter tog odnosa temporalan jer se u cjelini može uspješno analizirati samo u kontekstu određenog vremena i konkretnih društveno-ekonomskih prilika, u tekstu koji slijedi prezentirane su osnovne razlike, prednosti, mogućnosti kao i proturječja koja su vremenom iskrilila i ustalila ova dva socijalna konstrukta, što će, na koncu, ponuditi jednu šиру sliku, po mnogo čemu osebujuće urbane kompleksije. Akcenat je stavljen na analizu uzroka i posljedica urbane krize i, naravno, mogućnosti sela, koje oslojnjeno na višemilenijsko iskustvo grada može postati adekvatan socijalni lijek, fenomen-injekcija za anomično tkivo suvremenog grada.

Ključne riječi: selo, ruralni način života, grad, urbanitet, zajednica, urbanizacija, urbana kriza, ruralizacija.

1 Doc. dr. Merima Čamo, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu.
E-mail: camo.merima@hotmail.com.

Uvod

Unatrag nekoliko decenija svakodnevni život i njegove bitne sadržaje u postmodernom gradu sve više kreira proces tehnizacije, pri čemu se na realan socijalni i fizički prostor neprekidno apliciraju materijalni novumi koji usmjeravaju i olakšavaju ljudsku praksu vezanu za zadovoljenje različitih potreba, kao i vrijednosti kojima se obogaćuje i potpomaže društvena komunikacija a koje proizlaze iz virtualne realnosti. Ako se uzme u obzir da je glavni zadatak grada u toku čitave njegove historije, bio i ostao, oplemenjenje i uvećanje dimenzija svakodnevnog života putem otvorenosti, stvaranja kvalitetnijih uvjeta za socijalnu egzistenciju, liberalizacije odnosa unutar socijalnih grupa, unapređenja komunikacije, održivosti ključnih resursa koji se identificiraju u sferi stanovanja, socijalne zaštite, zdravlja, obrazovanja, tehničkog i kulturnog napretka itd., kao i činjenica da više od polovine svjetske populacije ima adrese u urbanim sredinama, onda se ovo neprekidno polistrukturiranje urbanog tkiva opravdava simplificiranim ali, za potrebe ovog teksta, prikladnim objašnjenjem a to je *težnja za boljim životom*. Međutim, u tom dugovjekom aktivitetu ka multipliciranju i usavršavanju gotovo pa sudbinske tvorevine ljudske egzistencije – *grada*, nerijetko zaiskre žive slike sela. One podsjećaju urbano biće na njegov izvor, jezgro, suplement. Naime, seoska naselja nalazimo još u rodovskim pretklasnim društvima, dok gradovi nastaju u periodu raspadanja rodovskog uređenja i njegove preobrazbe u klasno društvo. Fundament grada je socijalni derivat sela. Gradogradnja se dugo zasnivala na reproduktivnim sposobnostima sela, a kasnije i na njegovoj prostornoj raspoloživosti putem procesa urbanizacije. Oblikovanje gradskog načina života, kulturoloških identiteta, institucionalnih aranžmana, drugačiji pristup izdvojenom procesu socijalizacije i obrazovanja posebno mlađih članova socijalne zajednice, uspjeh umjetnosti i tehničkih pomagala u gradu te lakši, bolji, po nekim skoro pa atraktivni uvjeti rada i privređivanja, doveli su do formiranja dva različita obrasca naseljskog života, te trajnog, gotovo prirodnog povezivanja diferentnih karaktera lokusa, ali i do suprotstavljenosti ova dva socijalna entiteta. Suprotstavljenost se nerijetko iskazivala kroz različite forme animoziteta, stereotipija, povremene agresivnosti ruralnog mentaliteta u urbanom ambijentu, kao i političkih, socijalnih i kulturnih protivrječnosti u najširem smislu. U toj socijalnoj interakciji i/ili bolje rečeno blažem vidu socijalnog antagonizma koji nije imao disocijativno dejstvo na društvo u cjelini, grad je prednjačio. Poput nadobudnog adolescenta koji se opire prostornom agregatu iz kojeg je ponikao urbs uporno ističe svoje potencijale, snagu, prestiž. Selo se, iako

marginalizirano bar kada su u pitanju moderni društveni tokovi, mudrošću sakupljenom iz višestoljetne egzistencije gotovo retrogradnom aktivnošću održava i odupire sve evidentnijoj krizi u sistemu urbanog globusa. Po potrebi statira u svojoj stabilnosti, jednostavnosti i ustaljenom sistemu vrednota koristeći ranije uspostavljene koridore socijalne i prostorne mobilnosti na relaciji selo-grad, pokazujući pritom visok nivo socijalne fleksibilnosti spram promjena koje diktira suvremeno društvo. Ruralis posjeduje tu sposobnost rehabilitiranja kroz očuvanu putanju naslijeda, dok se metropolis polako urušava u svojoj urbanoj progresiji i sagorijeva u svom civilizacijskom (od) sjaju.

Rezidue ruralnog načina života

Za razliku od urbane sredine koja od svog postanka pljeni svojom otvorenosću i dinamikom, selo je svoju društvenu stabilnost steklo i umnogome očuvalo u “posebnoj ravnoteži, isuviše čvrsto čuvanoj da bi dopuštala rast i razvoj“ (Mamford, 2007, 119). U tom kontekstu postavlja se pitanje da li ta stabilnost, vremenom transformirana u samodovoljnost i neovisnost (stanja koja i danas prepoznajemo u ruralnim sredinama), predstavlja kočnicu ruralnom progresu ili svojevrsni socijalni štit za održivost ruralne zajednice u modernom dobu. Jedna od pouzdanih smjernica koja će umnogome pomoći pri formiranju odgovora na ovo pitanje je raslojavanje okosnice ruralnog načina života. Selo predstavlja najstariji oblik ustaljenog društvenog življenja u određenom ekološkom prostoru unutar kojeg preovladava poljoprivredna djelatnost kao primarni način privređivanja. Zajednica formirana u okviru ovog socijalnog konstrukta predstavlja skup ljudi povezanih zajedničkim radom, interesima i očekivanjima, koji njeguju specifičnu kulturu i definiraju obrasce ponašanja a sve u svrhu zadovoljenja svojih životnih potreba, te u svrhu očuvanja same zajednice koja je razvila svoje sopstvene snage, sredstva, procese i odnose s ciljem stabilne egzistencije na određenom fizičkom prostoru. Selo i seoski način života karakterizira veći stupanj izolovanosti od društvene i veća zavisnost od prirodne sredine, mali broj stanovnika, primarno grupni karakter društvenih odnosa (porodica predstavlja najvažniju socijalnu grupu), nizak stupanj podjele rada i relativna homogenost, patrimonijalni kontinuitet (imovina stečena po ocu), visok stupanj socijalne kontrole koji se temelji na tradicionalnim obrascima ponašanja (neformalni mehanizam društvenog nadzora), izražena solidarnost i kooperacija između članova zajednice, značajna uloga religije, tradicije i običaja, zastupljena i njegovana narodna ili seljačka kultura (“mala tadicija”), te vrlo ograničena društvena

mobilnost (Kostić, 1975, 145). Kao i u dosadašnjem historijskom razvoju, i danas su u toku procesi transformacije sela. Međutim, i pored značajnih promjena koje je tradicionalno selo pretrpjelo, posebno unatrag jednog stoljeća, ruralne zajednice ipak „žilavo održavaju rezidue seljačkog života“. Jedan od indikatora preživljavanja seljaštva je svakako *zemlja* kao osnovni prirodni uvjet i glavno proizvodno sredstvo čije posjedovanje predstavlja društvenu vrednotu, te *porodično gazdinstvo* (kao osnovna jedinica sela i proizvođačka skupina u poljoprivredi) „koji se mogu označiti simbolom njegove neovisnosti i samodovoljnosti u odnosu na grad“ (Musabegović, 2001, 11).

Obrazovanje – most između periferije i centra

Odgovarajuće polazište za integriranje seljaštva u drugačije društvene tokove tj. prikladna baza za njihovo prilagođavanje novom, savremenijem načinu života bio je grad. Osnovno obrazovanje, koje se u savremenim prilikama smatralo minimalnim uvjetom ne samo za svaku profesiju nego i za rad na privatnom zemljišnom gospodarstvu, nastojalo se unaprijediti i ustaliti otvaranjem novih škola, angažiranjem većeg broja prosvjetnog kadra, učeničkim zadugama u osnovnim školama i slično. Škola je imala značajnu ulogu kao faktor integracije sela u globalno društvo. Glavni učinak osnovnog obrazovanja kao prenositelja gradskog znanja u selu sastojao se u opismenjavanju. Pismenost seoskih stanovnika bila je glavni preduvjet za većinu savremenih kulturnih tekovina u selu, jer tek kada se u selu proširila pismenost mogle su se pojaviti i knjige, pisma, kalendari, molitvenici, novine, plakati, proglaši, mogli su cirkulirati pisani dokumenti i zasnivati se formalni, ugovorni odnosi. Društvene mijene od sredine prošlog stoljeća, koje su pored naših prostora zahvatile i veći dio Evrope, zahtijevale su prevazilaženje *analfabetizma*, koji je usporavao i ometao privrednu, društvenu i kulturnu emancipaciju društva u cjelini. Nepismeno i polupismeno seosko stanovništvo mnogo teže se urbaniziralo i gotovo da je bilo posve imuno na utjecaje sa strane. Edukacijski val omogućio je da nove generacije stanovnika sela ne ulaze samo u poljoprivredno zanimanje već postaju tzv. kvalitetna radna snaga koja se kroz sistem školstva privikavala na industrijsko-gradski način života (Puljiz, 1977, 151). Postupna difuzija inovacija i informacija putem korištenja sredstava masovne komunikacije, kao i novi trendovi u tipično potrošačkoj kulturi, šire u gradu i u selu slične modele ponašanja u okviru svakodnevnog života, koje jačaju sve češće kontakte seljaka i građanina, stvarajući nove oblike seoskog i gradskog načina života. Unatrag nekoliko

decenija, stanovništvo ruralnih prostora nije imalo kako informacijske i socijalne tako ni obrazovne i intelektualne preduslove da na pravi način izrazi svoj stav i iskristališe interesu kada je u pitanju odnos prema gradu. Situacija se vremenom promjenila; selo je utočište, grad resurs, uloge se mijenjaju. Tokovi deagrarizacije i deruralizacije podsticani urbanizacijom i industrijskim načinom privređivanja u društvu uvijek su bili prožeti tzv. pastirskom memorijom, privrženošću zemlji i familiji. Grad se prihvatao kao perspektiva, dok je selo, mada skromno u svojoj ponudi, (p)ostalo sigurnost, domicil. S druge strane, grad definiran urbanim načinom života, od svog postanka, u ruralnom konstruktu vidi stalnu opasnost po svoju egzistenciju. Iako bezbrojni, svakovrsni urbani atributi dominiraju seoskim ambijentom, oni gotovo po pravilu krajnje atraktivnim plaštevima mimikriziraju strah koji izvire iz činjenice da je selo razvilo mehanizme samozaštite i umnogome ojačalo svijest o samodovoljnosti (Šuvar, 1988, 200). Očigledno, „uslovi života u gradu mogli su dovesti do potpunog odbacivanja svih njegovih prednosti da nije bilo stalnog obnavljanja novim, svježim i neiskvarenim seoskim življem koje je hranilo grad svojom krvlju i nadanjima“ (Mamford, 2007, 56). Tu se prije svega misli na migracije iz sela u grad, iz nerazvijenijih u razvijenije centre, kretanje koje nije svojstveno nekom prošlom vremenu; naprotiv, ono traje i danas.

Homo urbanus - kriza identiteta

Grad predstavlja najznačajniju formu teritorijalnog grupisanja ljudi. Neka od njegovih osnovnih obilježja su veličina naselja (veće naselje urbanistički uređeno), minimalna ovisnost o prirodnim resursima (maksimalna o društvenim), kompleksnost društvenog života kao izraz velike heterogenosti stanovništva i društvenog diferenciranja uopšte, visok stupanj podjele rada koju karakteriše specijalizacija u domenu sekundarnih i tercijarnih djelatnosti te primjena tehnoloških dostignuća koja se neprekidno usavršavaju. U urbanoj zajednici (za razliku od seoske zajednice) dominiraju sekundarne veze i grupe, društveni odnosi su povremeni, formalni, na bazi interesa i ugovorene povezanosti i uglavnom regulisani pravnim propisima, dok je socijalni život svakog pojedinca segmentiran i utopljen u atmosferu anonimnosti (Mimica, Bogdanović, 2007, 166). Grad je prvi okupio, usmjerio i povećao potencijalnu moć svih pozitivnih ali i negativnih sila, koje su od strane čovjeka već davno prepoznate i označene kao nepoželjne, nepovoljne, štetne jer vode dezintegraciji i dezorganizaciji društva. U ovoj konstataciji iskri dilema – u kojoj mjeri su grad, gradski način života i njegovi sudionici uspjeli tokom

vremena suzbiti negativne sile i kanalizati ih kroz tokove urbane evolucije. Ako se osvrnemo na svakodnevna dešavanja na društvenoj sceni, prateći puls grada u kojem živimo, prepoznat ćemo i vizuelizirati neki od urboglifa („bilježenje grada“) koji u postmodernom ozračju uslijed različitih utjecaja (ratovi, recesija, globalizacija, tranzicija itd.) poprimaju negativnu konotaciju. Kritički pristup urbanom načinu života podstaknut je otuđenjem čovjeka, komercijalizacijom duhovnosti, povećanom proizvodnjom uslijed povećane potrošnje, tehnolatrijom (obožavanjem tehnike, ropski odnos prema svim rezultatima tehnike), statusfrenijom (izraženom težnjom ka stjecanju poželjnih položaja u društvu tj. nastojanje pojedinaca da se domognu onih uloga koje donose određenu društvenu moć i materijalne naknade), postavljanjem visokih individualnih i kolektivnih ciljeva pri čemu se ne uzimaju u obzir realni uvjeti, stvaranjem konkurenčkih odnosa, porastom devijantnog ponašanja, anomijama, stalnim nedostatkom vremena, siromaštvom itd. Urbana implozija je, uzdrmana sopstvenom snagom, u tkivu grada zametnula klice negativnih stanja i procesa, koji su inicirali krizu urbanog društva. Sve se to direktno odražava na ličnost u gradu i mijenja definiciju grada kakvog poznajemo. Homo urbanit se (ne)svjesno odriče socijalnog mira u korist egzaltacije (uzbuđenja, zanosa, duhovne napetosti, uzdignuća na viši položaj) u kojoj se postepeno gubi „duh urbanit(a)eta“ (Gidens, 2006, 88). „Negativni faktori u velegradskom životu mogli su da stvore uslove za viši razvoj, da im sama ekspanzija nije svojom prirodom omogućila prevlast i da nije njihovu dominaciju učinila trajnom u sve razornijim procesima.“ (Mamford, 2007, 591). Ipak, život i rast grada ne zavise od toga postoje li ili ne postoje negativni uslovi, već od toga postoji li određena ravnoteža i dovoljno stvaralačke energije da bi se omogućila stalna regeneracija, da bi se apsorbovale inovacije, regulisale količine i ustvario uzajamni odnos davanja i primanja sa svim drugim organizmima i zajednicama potrebnim za održavanje urbane ravnoteže (Mamford, 2007, 591). S obzirom na to da se tokom čitave urbane historije selo neizostavno pojavljuje kao korelat gradu u svim vitalnim fazama njegove egzistencije, postavlja se pitanje da li ono može biti dugo tražena „fenomen-injekcija“ kojom će se zaliječiti anomično tkivo grada?! Kao specifičan oblik antroposocijalnog prostora, selo je sposobno razviti novu sinergiju s gradom. Čini se neophodnim da započeti procesi deurbanizacije (negacija urbanog načina života i njegovih osnovnih komponenti: dijalog, humanosti, empatije, tolerancije itd.) moraju biti preusmjereni ka selu, koje će pomoći u njihovom relaksiranju i korigiranju, te oživjeti usporeni puls grada (Vujović, 1988, 254). U seoskim se prostorima, koji miruju u svojoj rustikalnosti i

ekološkim granicama, već duži period pojavljuje sezonsko urbano društvo, što oslikava aspiracije građanina za malim zajednicama, jednostavnošću, ustaljenim redom, prirodom. Podržavajući taj trend, pravimo kompromis i utiremo put rurbanizaciji, tačnije prevazilazimo antagonizam između sela i grada, tako što ćemo prihvati i na najbolji način ujediniti fond kvalitetnih razlika koje generiraju ova dva idealtipska naselja.

Zaključna razmatranja

Urbana kriza je donekle prilika da postmoderni grad pronađe svoj odraz u civilizacijskom ogledalu, te da u njemu prepozna najmarkantnije ruralno-arhaične crte, vodilje koje bi vrijedilo obnoviti i eventualno presaditi u današnje otuđeno urbano tkivo u kojem živi izgubljeni pojedinac i usamljena gomila. U tekstu pod nazivom „Ruralno-urbani antagonizam u dezintegracionim procesima“, autora Nijaza Musabegovića², čiji je kontekstualni sukuš bio jedna od glavnih smjernica za nastanak ovog fenomenološkog osvrta i prikladno promišljanje za njegov zaključak, između ostalog se specificira perspektiva ruralno-urbanog odnosa. Zaštita urbanih cjelina od dalje stagnacije, po Musabegovićevom mišljenu, predstavlja cilj od izuzetne društvene važnosti, kako ne bi došlo do retrogradnog civilizacijskog obrta u gradskim sredinama, koji bi vodio sumraku urbaniteta. Eventualna (istodobno prijeko potrebna) urbana misija bila bi usmjerena na ozakonjenje položaja sela odnosno na dugoročno organiziranje i potpomaganje skupa aktivnosti kojima bi se selu vratila orijentirana proizvodnja i u najširem smislu nekadašnja društvena atraktivnost, nepravedno oduzeta od gradskih otaca putem institucionalizirane moći, ostavivši ga na margini obrazovnih, komunikacijskih i kulturno-civilizacijskih veza sa svijetom. U onoj mjeri u kojoj se selu vrati relativna teritorijalno-naseobinska nezavisnost i dostojanstvo ključnog mjesta privredno neophodne djelatnosti (poljoprivrede), urbs će imati realnu mogućnost opstanka kroz dijalektičku interakciju s ruralnom strukturom, te će narasti mogućnosti za uspostavljanje ruralno-urbanog kontinuma. Unapređenje ruralnog načina življenja vodi rehabilitiranju grada i društva u cjelini.

Činjenica je da su procesi modernizacije transformirali selo, međutim, pokrenuti tokovi unificiranja nisu bili toliko uspješni da bi izbrisali njihovu originalnost. Ako se ruralna zajednica osloni na višemilenijsko iskustvo

² Musabegović, Nijaz (2002): Ruralno-urbani antagonizam u dezintegracionim procesima, [online]. Republika, Broj 296, Zadruga za intelektualne usluge RES PUBLIKA, Beograd. Dostupno na: <http://www.yurope.com/zines/republika/arhiva/2002/296/> (Preuzeto 20. januara 2006).

grada, u okviru kojeg je uspjela sačuvati svoja specifična strukturalna i interakcijska obilježja, onda je u potpunosti spremna odaslati i edukacijske silnice urbanom društvu, uputiti ga kako i na koji način ostvariti socijalni balans i ravnotežu u konkretnom prostoru i vremenu.

EDUCATIONAL FORCES OF THE RURAL WAY OF LIFE IN MODERN (URBAN) SOCIETY

- Abstract -

The purpose of this article is to point out the original tendencies of a rural community to be maintained within different historical, social and physical conditions. Notwithstanding inevitable change of a village under the influence of social dynamics whose effects initially were observed in the city, this albeit oldest form of social-physical organization had preserved some specific structural and interactional characteristics that again restore its existence. Such rural activity with a prefix 'traditional' is firstly observed through anthrop-causal relation between rural and urban area that simultaneously characterize interdependence and contradiction. Although such character is temporal given that one itself can be successfully analyzed only within certain timeframe and certain social-economic conditions, following text presents basic differences, advantages, possibilities as well as contradictions that created and established these two social developments that shall finally give a broader frame of rural-urban complex. The accent is on analysis of causes and consequences of urban crisis and opportunities of rural, which (together with multi-millenium experience of urban) can be adequate social cure, phenomenon of panacea for anomic tissue of contemporary urban community.

Keywords: **village, rural life, city, urbanity, community, urbanization, urban crisis, rural influence.**

Literatura

- Gidens, Entoni (2006): Sociologija, Ekonomski fakultet u Beogradu, Beograd.
- Kostić, Cvetko (1975): Sociologija sela, Izdavačko-informativni centar studenata, ICS, Beograd.
- Mamford, Luis (2007): Grad u historiji, Book: Marso, Beograd.
- Mimica, Aljoša, Bogdanović, Marija (2007): Sociološki rečnik, Zavod za udžbenike, Beograd.
- Musabegović, Nijaz (2001): Grad i vrijeme, časopis Socijaldemokrat, br. 5, Sarajevo.
- Šuvar, Stipe (1988): Sociologija sela 1., Školska knjiga, Zagreb.
- Puljiz, Vlado (1977): Eksodus poljoprivrednika, IDIS, Zagreb.
- Vujović, Sreten (1988): Sociologija grada, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

*Mirza Emirhafizović **

UDK 314.7:37(497.6:436)

LJUDSKI KAPITAL – OBRAZOVANJE – SOCIJALNA MOBILNOST IZVAN DOMOVINE NA PRIMJERU BOSANSKOHERCEGOVAČKIH MIGRANATA I NJIHOVIH POTOMAKA U AUSTRIJI

- Sažetak -

U radu se razmatra opći kontekst obrazovanja djece iz migrantskih porodica u drugačijem školskom sistemu i socijalnom okruženju u odnosu na zemlju porijekla njihovih roditelja, a potom se analizira obrazovna struktura bosanskohercegovačkih migranata u Austriji. Zbog postojanja migracijskog toka s dugom tradicijom između Bosne i Hercegovine (BiH) i Austrije, ova odredišna zemlja zauzima posebno mjesto na mapi bh. iseljeništva. Imajući u vidu posljedicu vanjskih migracija, a to je direktni gubitak (pro)kreativnog potencijala, iseljavanje stanovništva u radno sposobnoj dobi ujedno predstavlja i odljev ljudskog kapitala (stečeno znanje, vještine i sposobnosti). Analiza pokazuje da obrazovna struktura migranata iz BiH u velikoj mjeri odražava obrasce i motive useljavanja u Austriju (radne migracije, izbjeglištvo, studiranje, spajanje porodica itd.), kao i njihovo socijalno porijeklo. Porodična i dobna struktura bh. migranata nalaže da se obrati pažnja i na aktuelnu distribuciju njihovih potomaka prema vrstama srednjih škola. To je pitanje od posebnog interesa jer je obrazovanje, uz tržište rada, glavno područje strukturne integracije u useljeničko društvo, kao što je i austrijsko.

Ključne riječi: ljudski kapital, obrazovna struktura, socijalna mobilnost, useljeničko društvo, bh. migranti, Austrija.

* Dr. sc. Mirza Emirhafizović, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, Odsjek za sociologiju.
E-mail:emirhafizovicm@fpn.unsa.ba.

Uvod

Bosna i Hercegovina, kao tradicionalno iseljenička zemlja, već decenijama unazad bilježi trend odljeva svog ljudskog kapitala u druge zemlje¹. Austrija je posebno interesantna, ne samo kao zemlja prijema velikog broja izbjeglica već i kao jedna od najpoželjnijih destinacija za studente i radnu snagu iz BiH. Specifičnost bh. migranata, u odnosu na druge doseljeničke grupe, ogleda se u tome da je znatan procenat njih u Austriji došao kao *de facto* izbjeglice 1990-ih godina, što implicira posve drugačiji migracijski obrazac od uobičajenih ekonomskih motiva iseljenja. Val je izbjeglica, od kojih su mnogi ostali živjeti u Austriji², umnogome doprinio poboljšanju, inače loše, obrazovne strukture bh. migranata. Dotadašnju obrazovnu strukturu karakterizirao je izrazito visok udio osoba (uglavnom nekadašnjih tzv. gostujućih radnika) s potpunom ili nepotpunom osnovnom školom. S druge strane, obrazovanje potomaka prve generacija migranata odvija se u specifičnim društvenim okolnostima koje mogu utjecati na odabir škole i njihovu profesionalnu orijentaciju. Pri tome, institucionalni faktori u useljeničkom društvu, uz socijalno porijeklo učenika i individualne afinitete prema školi, igraju važnu ulogu.

Obrazovanje u useljeničkom društvu – opći kontekst

Obrazovanje i tržište rada prepoznati su kao područja od suštinske važnosti za strukturnu integraciju u useljeničkim društvima, ali mnogi smatraju da su to ujedno i slabe tačke tog procesa. Iz tog razloga, obrazovanje, skupa s poznavanjem njemačkog jezika, zauzima prvu poziciju od ukupno sedam područja akcije u Austriji koja su definirali eksperti u dokumentu naslovlenom kao “Nacionalni akcijski plan za integraciju“ (2012.)

(v. <http://www.bmeia.gv.at/en/integration/national-action-plan/>).

Zbog nepriznavanja ranije stečenih diploma u zemljama porijekla ili manjkavih jezičnih kompetencija, čime je ljudski kapital u većoj ili manjoj mjeri obezvrijeden, visok procenat pripadnika prve generacije migranata nema baš pozitivno iskustvo, jer su angažirani u skladu s potrebama i mogućnostima tržišta rada. Njihova djeca, pak, nebitno jesu li rođena u Austriji ili su tamo došla u predškolskom uzrastu, trebalo bi da imaju veće šanse za karijerni uspjeh budući da su se tamo školovali i socijalizirali.

Papademetriou i sar. (2009) izdvajaju četiri faktora čijem utjecaju se u najvećoj mjeri može pripisati početna silazna socijalna mobilnost migranata: jezične barijere, razlike u obrazovnom postignuću, poteškoće

koje se javljaju prilikom priznavanja istovrijednosti obrazovnih kvalifikacija stečenih u drugim zemljama (najčešće u zemlji porijekla) i problemima u pristupu mogućnostima putem socijalnih mreža i drugih kanala kojim se vrši "regrutacija". Mnogi od ovih problema mogu biti i prevaziđeni tokom vremena. (Papademetriou et al. 2009: 2).

Školski uspjeh djece iz doseljeničkih porodica ovisi o suptilnoj kombinaciji brojnih faktora koji djeluju na: mikronivou (individualne predispozicije, kognitivne sposobnosti, motivacija, jezična kompetencija, primarna socijalizacija, socijalni i ekonomski kapital porodice), mezonivou (neposredno okruženje kao što je susjedstvo, zatim vrtić, škola, izvanškolske aktivnosti unutar omladinskih, sportskih i drugih klubova, vršnjačke grupe itd.) i makronivou (kontekst prijema, školski sistem zemlje domaćina, mjere integracijske politike u toj oblasti itd.) (cf. Heckmann 2008; Esser 2006; Leseman 2007).

Navedeni faktori često djeluju združeno, tako da je nemoguće ustanoviti koji od njih ima dominatan utjecaj na obrazovno postignuće ove populacije.

U *Zelenoj knjizi o obrazovanju djece migrantskog porijekla*, ističe se da su nedostaci u obrazovanju koji se tiču djece migrantskog porijekla povezani s nekoliko faktora. Oni se primarno odnose na individualnu situaciju učenika kao što su:

- njihova društveno-ekonomska situacija;
- gubitak vrijednosti njihovog znanja ili nepriznavanje ranije stečene kvalifikacije;
- nedostatak znanja na jeziku zemlje domaćina;
- niska očekivanja porodice i zajednice;
- odsutnost uzora.

U odjelu *Doseljenici i obrazovanje – globalni pogled*, autor Kelly polazeći od pitanja *Kako prolaze učenici imigrantskog porijekla?*, s namjerom da razluči mit od stvarnosti, poziva se na rezultate istraživanja programa PISA provedenog u 17 zemalja.

Naime, netačnim se pokazalo da:

- postoji veza između brojnosti doseljeničke zajednice i uspjeha učenika;
- učenici doseljenici ne žele učiti, odnosno da im manjka entuzijazam za školu;
- učenici doseljenici imaju slabe rezultate/postignuća u školi.

S druge strane, u praksi su se potvrdile sljedeće teze:

- obrazovni problemi će postaviti znatne izazove u kasnjem traženju posla, odnosno tržišnom pozicioniranju;
- jezik objašnjava neke od obrazovnih problema doseljenika, ali ne sve;
- pružanje posebne jezične podrške je bitno (Kelly 2010).

Fokusiranost mjera integracijske politike na obrazovanje ima opravdan razlog jer se u dokumentu “OECD Reviews of Migration Education” navodi da “u odnosu na njihove vršnjake rođene u Austriji, učenici stranog porijekla imaju lošije rezultate na svim obrazovnim nivoima” (Nusche et al. 2009: 7).

Sumarno bi se moglo izdvojiti sljedeće glavne karakteristike obrasca školovanja migranata u Austriji, ali i u nekim drugim useljeničkim zemljama:

- Manja je vjerovatnoća da djeca iz neaustrijskih porodica predškolske dobi pođu u predškolsku ustanovu/vrtić, što je loš početak obrazovnog puta;
- Ispodprosječna postignuća u usporedbi s vršnjacima bez *migrantske pozadine*;
- Skloniji su pohađanju nižeg nivoa srednje škole, politehničke škole ili novih srednjih škola općeg obrazovanja;
- Učestao neuspjeh u prelasku s nižeg na viši nivo srednjoškolskog obrazovanja;
- Visoka stopa odustajanja kako od obaveznog tako i od sekundarnog obrazovanja.

(Heckmann 2008; Klaus and Liebeg 2009, Statistik Austria 2012)

Austrijski školski sistem podvrgnut je kritici nekih autora jer se “temelji na razvrstavanju i selektivnosti” (Nusche et al. 2009: 22), pri čemu nastavnici imaju iznenađujuće veliku autonomiju. Ispostavilo se da, kako to Bacher (2003) primjećuje, “nivo obrazovanja i profesionalni status roditelja imaju utjecaj na ishod prvog procesa selekcije koji se vrši na osnovu ocjena, roditeljskih preferencija i preporuka nastavnika” (prema Krause i Liebig 2011: 60). Stoga je u preporukama OECD-ovog izvještaja naglašena potreba povećanja “inkluzivnosti austrijskog sistema obrazovanja prevazilaženjem ranog razvrstavanja učenika i reduciranjem koncentracije imigrantskih učenika u najnižim nivoima srednjoškolskog obrazovanja” (Nusche et al. 2009: 8).

U ranijim radovima nekih teoretičara (v. npr. Douglas 1964; Bourdieu 1974; Boll, Bowe i Gewirtz 1994. u: Haralambos i Holborn 2002) zagovara

se teza da su uloga roditelja i socijalno porijeklo također veoma utjecajne determinante obrazovnog toka pojedinca, što se može podvesti pod sintagmu “primarni učinak stratifikacije” (Boudon 1974 prema Haralambos i Holborn 2002). Takav nepovoljan splet okolnosti uobičajeno ne ide u prilog djeci iz migrantskih porodica.

Zbog socijalne izolacije i nevladanja lokalnim jezikom³, roditelji stranog porijekla mogu često upasti u “informativnu blokadu”, čime su objektivno spriječeni da se bolje upoznaju sa svim mogućnostima školskog sistema u useljeničkom društvu (usp. Esser 2006). Zatvoreni krug interetničkih veza ili čak nepostojanje aktivnog društvenog života izvan porodice popraćen s relativno niskim nivoom obrazovanja i indiferentnošću, pa i ignorantskim odnosom, ozbiljno ugrožava obrazovno postignuće njihovih potomaka.

Obrazovna slika bh. migranata u Austriji

Uvid u obrazovni sastav i recentnu školsku statistiku bh. migranta u Austriji bitno je izvršiti iz više razloga:

- “obrazovanje je ključni faktor u formiranju ljudskog kapitala“ (Kelly 2010: 5);
- zato što otkriva minule obrasce migracija, odnosno razloge doseljavanja (posao, izbjeglištvo, studiranje, spajanje porodica itd.) (usp. Becker et al. 2009);
- to je jedan od markera/indikatora strukturne integracije migranata u useljeničko društvo;
- radi spoznaje jesu li i oni prezastupljeni u srednjim strukovnim školama;
- u kontekstu socijalnog porijekla djece bh. migranata i njihove “obrazovne sADBine“ (Bourdieu i Passeron 1990) jer velik procenat njih je iz radničkih porodica;
- obrazovna postignuća/kvalifikacije određuju (budući) profesionalni status migranata i njihovih potomaka; i
- zbog uloge koju obrazovanje ima u projektiranju alternativnih tendencija: uzlazna socijalna mobilnost ili socio-ekonomski reprodukcija (usp. Gidens 2006).

Broj migranata rođenih u Bosni i Hercegovini dobi od 15 i više godina prema školskoj spremi, na osnovu podataka iz registarskog popisa iz 2011. godine, iznosio je ukupno 149 755.

Nešto manje od polovine (45,3%) osoba rođenih u BiH imalo je potpuno ili nepotpuno osnovno obrazovanje [ISCED⁴ 1/2]. Zanat [ISCED 3B] je izučila trećina osoba bh. porijekla (32,1%), dok je srednju strukovnu školu [ISCED 3B] završilo njih 7,5%. Dakle, skoro 85% bh. migranata koncentrirano je u navedene tri obrazovne kategorije. Gimnazijsko obrazovanje (općeobrazovna viša škola) [ISCED 3A] steklo je 4,3% osoba, a nešto viši procenat je onih koju su imali završenu višu strukovnu školu [ISCED 4A], tačnije 5%. Izuzetno je nizak postotak bh. migranata s postsekundarnim i tercijarnim nivoom obrazovanja; manje od 1 % njih posjedovalo je diplomu koledža [ISCED 5B] ili pedagoške visoke škole [ISCED 5A]. Samo 3,5% migranata iz BiH imalo je visoku stručnu spremu u rangu nekog od fakulteta [ISCED 5A] (Statistik Austria, Registerzählung 2011).

Slična obrazovna struktura bila je i deset godina ranije kad je proveden popis stanovništva (2001), s tim da je udio osoba na najnižoj ljestvici obrazovne skale bio tad viši (55%), i istovremeno niži procenat osoba s najvišim nivoom obrazovanja (2,2%). Primjetno je da se ova struktura sporo mijenja, posebno u krajnostima obrazovne hijerarhije - prema udjelima osoba s najnižom i najvišom stručnom spremom. To je razumljivo jer se ovi podaci odnose isključivo na prvu generaciju migranata, pri čemu su izuzeta njihova djeca rođena na teritoriji Austrije (ili eventualno neke druge države).

Prikazana obrazovna slika osoba iz BiH odražava dominantne tipove i motive migracije (radne i humanitarne), njihovo socijalno porijeklo pa donekle i obrazovnu strukturu u matičnoj državi – BiH. Istraživanje pod naslovom “Iskustva doživljena tokom migracije i kulturološko prilagođavanje raseljenih osoba iz Bosne i Hercegovine koji trenutno žive u Beču” provedeno 2000. godine na uzorku veličine 110 ispitanika u dobnom rasponu 21 – 72 godine, sadržavalo je i pitanje školske spreme (Kučera i Lueger-Schuster 2000). Prema navedenom izvoru, više od dvije trećine osoba završilo je srednju školu (68,2 %), dok je skoro petina (23,6 %) ispitanika imala višu ili visoku stručnu spremu (fakultet). Ostatak od 8,2 % završilo je osmogodišnje obrazovanje, što ukazuje na neusporedivo bolju obrazovnu strukturu od one ustanovljene popisom iz 2001. godine. To je i očekivano jer su u ranijim migracijskim valovima ekonomskog tipa uglavnom sudjelovale osobe s nižim obrazovanjem, odlazeći u Austriju i druge zemlje radi obavljanja neprestižnih poslova (usp. Mesić 2002). Neselektivna migracija izazvana ratom prisilila je mnoge ljude da napuste svoje domove i odu izvan domovine, bez mogućnosti izbora, tako da su jedan značajan udio izbjegličkog kontingenta činile i visoko obrazovane osobe. Drugo je pitanje da li su oni koji su ostali u Austriji uspjeli

pronaći posao adekvatan nivou svog obrazovanja.

U cilju dobivanja potpunije obrazovne slike bh. migranata, potrebno je raspolagati i podacima gdje su se pripadnici prve generacije školovali: u Austriji, BiH ili kombinirano u obje zemlje, jer ta okolnost, osim što može signalizirati razlike u jezičnim sposobnostima, nerijetko objašnjava i postojanje nepremostivih prepreka prilikom pronalaska posla u struci. Dekvalifikacija je često povezana s nepriznavanjem istovrijednosti nacionalnih i stranih diploma, što je u Nacionalnom akcijskom planu prepoznato kao jedan od problema. Komplicirana administrativna procedura verifikacije diploma stečenih u inostranstvu⁵ dodatno usložnjava situaciju u pogledu *transfera* ljudskog kapitala, doprinoseći time pojavi *brain waste* (traćenje pameti)⁶ (Emirhafizović 2013).

Autorica Herzog-Punzenberger (2003: 23) tvrdi da je „sudjelovanje u obrazovanju druge generacije važan faktor kako bi se situacija u društvu, potom i na tržištu rada kao i međugeneracijska društvena pokretljivost mogle shvatiti“.

Pri interpretiranju promatrane distribucije frekvencije učenika prema vrstama škola i shodno tome izvođenju određenih zaključaka, ne treba previdjeti činjenicu da je obrazovna politika Austrije usklađena s potrebama tržišta rada koje potražuje određene kvalifikacijske profile, iz čega proizlazi i kapacitiranost strukovnih (srednjih i viših) škola.

Slijedom uvodnih napomena o važnosti praćenja obrazovnog toka djece s migrantskom pozadinom, u nastavku će se dati pregled aktuelne distribucije učenika s bh. državljanstvom.

Tabela 1.: Distribucija učenika s bh. državljanstvom prema vrstama škola u školskoj 2012./13. godini

Ukupno	Odabrane vrste škola								
	Niža osnovna škola	Viša osnovna škola	Nova srednja škola	Specijalna škola	Politehnička škola	(AHS) Općeobrazovna viša škola (gimnazija)	Zanatska škola	(BMS) Srednja strukovna škola	(BHS) Viša stručna škola
11 659	3.228	1.673	1.673	175	358	1.239	1.223	738	1.551

Izvor: Statistik Austria 2014.

Podaci iz Tabele 1. pokazuju raspodjelu učenika s bh. državljanstvom u školskoj 2012./13. godini u primarnom i sekundarnom stepenu obrazovanja. Fokusiramo li se na broj gimnazijalaca (1.239), koji posljednjih godina znatnije ne varira, s velikom vjerovatnoćom može se prepostaviti da će oni nastaviti daljnje školovanje na univerzitetima, i time ostvariti svoje obrazovne

ambicije. Mogućnost studiranja nije isključena ni za učenike strukovnih škola, ukoliko polože ispit zrelosti (maturu).

Dostupnost škola u većini slučajeva ne bi trebalo da bude problematična, ako se zna podatak da oko 60% bh. migranata živi u gradskom tipu naselja, što bitno određuje sadržaj i kvalitetu njihovog socijalnog života.

U zimskom semestru akademske 2012./2013., na javnim univerzitetima u Austriji studirala su 2.632 državljana BiH (skoro 4% svih redovnih studenata), od kojih 62% (1628) s mjestom studiranja u Beču, a 27% (708) u Gracu. Studenti iz BiH su četvrti po brojnosti stranih državljanina, i ujedno prednjače u odnosu na studente iz pojedinih zemalja bivše Jugoslavije (Statistik Austria 2014).

Ekspanzija visokog obrazovanja među bh. migrantima stvara realne prepostavke za socijalnu promociju koja je usko povezana s dobivanjem “profesionalnog državljanstva” (pojam: Standing 2009), odnosno boljim šansama za karijerno napredovanje po okončanju studija. Na osnovu predočenih podataka, izvjesna je optimistična prognoza da će se u doglednoj budućnosti desiti kvalitativna prekompozicija obrazovnog sastava uvjetovana porastom broja visokoobrazovanih osoba bh. porijekla, uz simultano smanjivanje udjela onih koji imaju niži stepen obrazovanja uslijed *biološkog povlačenja* starijih generacija.

Zaključna razmatranja

Prema svojoj obrazovnoj strukturi, bh. migranti u Austriji, promatrano u cjelini, pripadaju stranoj radnoj snazi s nižim nivoom obrazovanja. Međutim, to nikako ne znači da na zahtjevnom tržištu rada njihova znanja i vještine, stečene uglavnom u BiH, nisu prepoznate i iskoristene. Heterogenost bh. migranata kao grupe može se promatrati po više osnova: socijalno porijeklo, različiti razlozi dolaska u Austriju, što se vidno reflektiralo i na njihov obrazovni sastav. Ranije radne migracije uglavnom su privlačile manje kvalificiranu radnu snagu, dok je među izbjeglicama, koje su u Austriju došle u prvoj polovini 1990-ih iz ratom zahvaćene BiH, bio znatan procenat i visoko obrazovanih osoba. Trend porasta broja studenata (porijeklom) iz BiH, ukoliko nakon završenog studija ostanu тамо živjeti, pruža realnu osnovu za skorije poboljšanje obrazovne strukture.

Kako je obrazovanje *conditio sine qua non* uzlazne društvene pokretljivosti, istraživačku pažnju u budućnosti trebalo bi usmjeriti na usporedbu nivoa obrazovanja, zanimanja i visine prihoda (primjenom npr. Duncanovog socioekonomskog indeksa - SEI), odnosno životni standard prve i druge

generacije bh. migranata unutar iste porodice. Nalazi istraživanja jasno bi pokazali visinu korelacije između socijalnog statusa roditelja, koji su rođeni u BiH, i obrazovnog postignuća njihove djece koja su se školovala i odrasla u drugačijem društvenom okruženju. Nadalje, detektirala bi se uloga institucionalnih faktora u određivanju toka obrazovanja i kasnijeg tržišnog ishoda, čime bi se, u konačnici, testirala uspješnost integracije u useljeničko društvo.

HUMAN CAPITAL – EDUCATION – SOCIAL MOBILITY OUTSIDE THE HOMELAND IN THE CASE OF MIGRANTS FROM BOSNIA AND HERZEGOVINA AND THEIR DESCENDANTS IN AUSTRIA

- Abstract -

This paper discusses the general context of education for children from migrant families in a different school system and social environment in relation to the country of origin of their parents, and then analyzes the educational structure of migrants from Bosnia and Herzegovina (BiH) in Austria. Due to the existence of the immigration flow with a long tradition between BiH and Austria, the country of destination has a special place on the map of BiH diaspora. Taking into account the result of external migration, and this is a direct loss of (pro)creative potential, the migration of the working age population is also an outflow of human capital (acquired knowledge, skills and abilities). The analysis shows that the educational structure of migrants from Bosnia and Herzegovina largely reflects the patterns and motives of immigration to Austria (labour migration, exile, studying, family reunification, etc.), as well as their social background. Family characteristics and the age structure of migrants in BiH require consideration to be given to the current distribution of their offspring by types of schools. It is an issue of particular interest because the education is, in addition to labour market, the main area of structural integration into a host society, such as Austria.

Keywords: **human capital, educational structure, social mobility, host society, BiH migrants, Austria.**

Literatura

- Becker, T., Hockenos, P., & Holmes, E. (2009). Remittances from Austria. Frankfurt School of Finance and Management. Vienna.
- Dostupno na: http://www.frankfurt-school.de/dms/ias/publications_2009/remittances_austria/ Assessment%20Study%20-%20Remittances%20from%20Austria.pdf.
- Bourdieu, P. and Passeron, J-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Newbury.
- Park, New Delhi: SAGE Publications.
- Emirhafizović, M. (2013). Demografske i socio-ekonomske karakteristike bosanskohercegovačkih migranta u Austriji. U: Emirhafizović, M., Čosić, E., Osmić, Repovac-Pašić, V. (ur.) *Migracije iz Bosne i Hercegovine*.
- Sarajevo: Institut za društvena istraživanja, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu / Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine (Sektor za iseljeništvo).
- Esser, H. (2006). *Migration, Language and Integration*. AKI Research Review No. 4. Berlin: Social Science Research Center.
- Gidens, E. (2006). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden Marketing.
- Heckmann, F. (2008). *Education and Migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Brussels: European Commission.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003). Die 2. Generation an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich. Unveröff. Forschungsbericht an der Wiener Integrationsfonds, Wien.
- Huddleston, T. et al. (2011). *Migrant Integration Policy Index (MIPEX)*. Brussels: Council and Migration Policy Group [Internet] Dostupno na: www.mipex.eu [pristupljeno 19. marta 2013.].
- Keely, B. (2010). *Ljudski kapital: kako ono što znate oblikuje vaš život*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije i Zavod za udžbenike.
- Krause, K. and Liebig, T. (2011). Thelabour market integration of immigrants and their children in Austria. *OECD Social, Employment and Migration Working Paper No. 127*. Paris: OECD Publishing.
- Kučera, A. i Lueger-Schuster, B. (2000). Iskustva doživljena tokom migracije i kulturološko prilagođavanje raseljenih osoba iz Bosne i Hercegovine koje trenutno žive u Beču“. U: Duraković-Belko, E. i Powell, S. (ur.) Filozofski fakultet u Sarajevu, *Psihosocijalne posljedice rata - rezultati empirijskih istraživanja provedenih na području bivše Jugoslavije*. Sarajevo, BiH, 7. i 8. jul 2000. godine, Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu. Dostupno na: <http://www.psih.org/2000b.pdf> [pristupljeno 2. augusta 2014.].
- Leseman, P. (2007). Early education for immigrant children. The Transatlantic Task Force for Immigration and Integration. Migration Policy Institute.
- Dostupno na: <http://www.migrationpolicy.org/pubs/LesemanEducation091907.pdf> [pristupljeno 19. marta 2013].
- Mesić, M. (2002). *Medunarodne migracije: tokovi i teorije*. Zagreb: Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta.

- Nusche, D., Shewbridge, C. i Rasmussen, C. L. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education: Austria*. Paris: OECD. Dostupno na: <http://www.oecd.org/austria/44192225.pdf>. [pristupljeno 2. augusta 2014.].
- Papademetriou, D. G., Sommerville, W. and Sumption, M. (2009). *The Social Mobility of Immigrants and Their Children*. Washington, DC: Migration Institute Policy.
- Standing, G. (2009). *Work After Globalisation: Building Occupational Citizenship*. Cheltenham/ Northampton: Edward Elgar.
- Statistik Austria (2009). *Arbeits- und Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich: Modul der Arbeitskräfteerhebung 2008*. Wien: Statistik Austria. [Internet] Dostupno na: www.statistik.at [pristupljeno 19. jula 2012.].
- Statistik Austria (2014). *Bildung in Zahlen*. Wien: Statistik Austria. [Internet] Dostupno na: www.statistik.at [pristupljeno 1. oktobra 2014.].
- Statistik Austria (2012). *Migration&integration: figures.data.indicators 2012*. Vienna: Statistik Austria.
- The World Bank (2011). *Migration and Remittances*. Factbook 2011 (2nd Edition). Washington DC: The World Bank.

Internetski izvori

<http://europa.eu>

www.statistik.at

<http://www.bmeia.gv.at>

Bilješke

-
- ¹ Bosna i Hercegovina je, prema procjenama Svjetske banke, i na pragu druge decenije XXI stoljeća, izuzimajući Monaco, poslije Albanije, evropska zemlja s najvišim procentom iseljeničke populacije u odnosu na ukupan broj stanovnika. Isti izvor navodi da je 2000. godine BiH druga zemlja u Evropi po stopi emigracije visoko obrazovnih osoba sa udjelom od 23,9 % (prvu poziciju iste godine zauzimala je Makedonija). Među njima je nemali broj univerzitetskih profesora i vrhunskih stručnjaka (ljekara, inženjera i drugih) iz različitih oblasti (World Bank, 2011). Intelektualni egzodus takvih razmjera zasigurno je izazvao velike poremećaje u normalnom funkcioniranju društvenih tokova, prijeteci da izazove kolaps sistema. Kad se ima u vidu da je, prema rezultatima popisa stanovništva provedenog uoči rata 1991. godine, udio osoba koje su stekle nivo tercijarnog obrazovanja iznosio manje od 4 %, onda su posljedice vanjske migracije 1990-ih godina drastične.
 - ² Austrija je između 1992. i 1995. godine prihvatile oko 90.000 izbjeglica iz Bosne i Hercegovine kojima je najprije dodijeljena privremena boravišna dozvola. Po završetku rata, otprilike se trećina njih vratila u svoju domovinu, dok se oko 60.000 osoba uspješno integriralo na tržište rada i ostalo živjeti u Austriji (Krause i Liebig, 2011).
 - ³ Posebnu važnost uloge jezika u procesu strukturne integracije migranata naglašava autor Esser „jer predstavlja i sredstvo svakodnevne komunikacije i resurs, posebno u kontekstu obrazovanja i tržišta rada“ (Esser, 2006).

- ⁴ ISCED je akronim *međunarodne standardne klasifikacije obrazovanja* (engl. *International Standard Classification of Education*).
- ⁵ U publikaciji MIPEX (Migrant Integration Policy Index) navodi se da je uzrok tome komplikirani administrativni postupak priznavanja kvalifikacije stečene u inostranstvu, koji otežava pronalazak adekvatnog posla (Huddleston et al., 2011).
- ⁶ Prema rezultatima Anekte o radnoj snazi iz 2008. godine, naročito visok udio dekvalificiranih u radnom odnosu zabilježen je kod migranata/ica iz BiH (35,7 %), s tim da su žene više pogodene ovom negativnom pojавom (Statistik Austria, 2009).

DOKUMENTI



Godina XIX - Broj 5

ZENICA, petak, 31.10.2014.

SKUPŠTINA

376.

Na osnovu člana 37. stav 1. tačka f), Ustava Zeničko-dobojskog kantona („Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine“, broj: 7/96, „Službene novine Zeničko-dobojskog kantona“, broj: 1/96, 10/00, 8/04 i 10/04), a u skladu sa članom 20. stav 2. Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini („Službeni glasnik Bosne i Hercegovine“, broj: 18/03), Skupština Zeničko-dobojskog kantona na 60. sjednici održanoj 13.08.2014. godine, d o n o s i:

ZAKON O OBRAZOVANJU ODRASLIH

DIO I. OPĆE ODREDBE

(Predmet Zakona)

Zakonom o obrazovanju odraslih (u daljem tekstu: Zakon) uređuje se:

- obavljanje djelatnosti obrazovanja odraslih;
- opća pitanja u vezi sa organizacijom, finansiranjem, upravljanjem i rukovođenjem procesom obrazovanja odraslih;
- uvjeti koje mora ispunjavati organizator obrazovanja odraslih;
- prava i obaveze nadležnih organa u oblasti obrazovanja odraslih;
- izdavanje javnih isprava, i druga pitanja od značaja za obavljanje djelatnosti obrazovanja odraslih na području Zeničko-dobojskog kantona (u dalnjem tekstu: Kanton).

Član 2.

(Značenje pojedinih izraza)

Pojedini izrazi upotrijebljeni u ovom Zakonu imaju sljedeće značenje:

- odrasli** su lica starija od 15 godina koja nisu završila osnovno obrazovanje, odnosno lica starija od 18 godina koja su završila osnovno obrazovanje u redovnom školovanju i druga lica koja se obrazuju, a da pri tom nemaju status učenika ili studenta;
- prvo zanimanje** je obrazovanje i ospozobljavanje nakon završene osnovne škole, s ciljem uključivanja u rad i obavljanje manje složenih poslova;
- dokvalifikacija** je stjecanje novog znanja u okviru istog zanimanja s ciljem povećanja kompetencija, odnosno dodatno stručno obrazovanje prema posebno utvrđenim diferenciranim programima, radi stjecanja višeg stepena kvalifikacije u okviru istog zanimanja;
- prekvalifikacija** je obrazovanje i ospozobljavanje za drugo zanimanje, radi zapošljavanja, odnosno obrazovanje i ospozobljavanje koje osobi koja je već prethodno stekla neko stručno zvanje odnosno zanimanje omogućava da stekne nove kompetencije za obavljanje novog zanimanja ili nove profesionalne djelatnosti;
- specijalizacija** je obrazovanje i ospozobljavanje u okviru istog zanimanja/ zvanja radi stjecanja posebnih znanja i radnih vještina;
- usavršavanje** je svaki oblik obrazovanja nakon završenog inicijalnog obrazovanja ili tokom radnog vijeka koje treba pomoći osobi da poboljša ili aktualizira svoja već stečena znanja i/ili kompetencije, da stekne nove kompetencije u pogledu profesionalnog napredovanja i da se lično u profesionalno usavršava;
- osposobljavanje** je obrazovanje i ospozobljavanje za uključivanje u rad nakon završene osnovne škole, za obavljanje jednostavnih i manje složenih poslova određenog zanimanja;
- posebni programi** su programi za povećanje općeg obrazovanja i kulturnog nivoa stanovništva i povećanje stručnih i drugih kompetencija;

- i) **javno važeći obrazovni program** je program obrazovanja koji je donio, odnosno odobrio nadležni organ;
- j) **ishodi učenja** su izjave o tome šta polaznik obrazovanja odraslih treba da zna, razumije i može da obavlja na kraju završenog procesa učenja, odnosno programa obrazovanja (znanja, vještine i kompetencije);
- k) **znanje** je rezultat usvajanja informacija kroz proces učenja, odnosno skup činjenica, principa, teorija i praksi koje se odnose na područje rada ili izučavanja;
- l) **vještine** predstavljaju sposobnost primjene znanja i korištenja principa "znati kako" da se izvrši određeni zadatak i da se riješi problem;
- m) **kompetencije** su sposobnost primjene znanja, vještina i personalnih, socijalnih i metodoloških sposobnosti, na radnom mjestu ili tokom učenja, kako u privatnom tako i u profesionalnom razvoju;
- n) **pismenost odraslih** obuhvata:
 - 1) **osnovnu pismenost**, kao sposobnost odraslih da komuniciraju na vlastitom jeziku i da s razumijevanjem čitaju i pišu kratke, jednostavne izjave o njihovom svakodnevnom životu;
 - 2) **funkcionalnu pismenost**, kao sposobnost odraslih da razumiju i koriste medijske i druge informacije u svrhu planiranja i ostvarenja vlastitog razvoja, kao i sposobnost odraslih da se uključe u aktivnosti u kojima je pismenost, koja podrazumijeva i korištenje informacionih i komunikacijskih tehnologija, potrebna za njihovo bolje svakodnevno funkcioniranje i učešće u životu zajednice;
- o) **cjeloživotno učenje** podrazumijeva integraciju formalnog, neformalnog i informalnog učenja kako bi se stekle mogućnosti za stalno unapređenje kvaliteta življena.

Član 3. (Obrazovanje odraslih)

- (1) Obrazovanje odraslih obuhvata cjelinu procesa učenja odraslih namijenjenu:
 - a) ostvarivanju prava na slobodan razvoj ličnosti;
 - b) osposobljavanju za zapošljavanje, stjecanju kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikaciji, dokvalifikaciji, stjecanju i produbljivanju stručnih znanja, vještina i kompetencija;
 - c) osposobljavanju za aktivno građanstvo.
- (2) Obrazovanje odraslih dio je jedinstvenoga obrazovanog sistema Zeničko-dobojskog kantona i predstavlja djelatnost od posebnog interesa za Kanton.

Član 4. (Upotreba rodnoosjetljivog jezika)

Gramatički izrazi upotrijebljeni u ovom zakonu za označavanje muškog ili ženskog roda podrazumijevaju oba roda.

Član 5. (Načela obrazovanja odraslih)

Obrazovanje odraslih temelji se na načelima:

- a) cjeloživotnog učenja- uvažavanja potreba i mogućnosti odraslih za učenje i razvoj tokom cijelog života;
- b) uvažavanja različitosti potreba i mogućnosti, prethodnih znanja i iskustava, te s tim u vezi i specifičnosti obrazovanja i učenja odraslih;
- c) slobode izbora odgovarajućeg obrazovanja, kao i oblika, metoda i načina učenja;
- d) dostupnosti i raznovrsnosti obrazovne ponude;
- e) osiguranja odgovarajućeg kvaliteta obrazovanja;
- f) promoviranja jednakih vrijednosti ishoda učenja u formalnom i neformalnom obrazovanju, te informalnom učenju;
- g) profesionalnosti i odgovornosti organizatora obrazovanja odraslih, te profesionalnosti i etičnosti andragoškog kadra;
- h) poštovanja ličnosti i dostojanstva svakog učesnika u procesu obrazovanju odraslih;
- i) informiranja, savjetovanja i vođenja u daljem obrazovanju i/ili karijernom napredovanju.
- j) povezivanja obrazovanja sa potrebama tržista rada;
- k) saradnje u oblasti obrazovanja odraslih - organa uprave nadležnih za oblast obrazovanja, privrede, rada, zapošljavanja, socijalne zaštite, ustanova i drugih organizacija nadležnih za razvoj, obezbeđenje i unapređenje obrazovanja odraslih, jedinica lokalne samouprave, kao i socijalnih partnera (Privredna/Obrtnička komora, Udrženje poslodavaca Zeničko-dobojskog kantona, reprezentativni sindikati).

Član 6. (Ciljevi obrazovanja odraslih)

Obrazovanje odraslih ima za cilj:

- a) omogućiti stjecanje najmanje osnovnog obrazovanja;
- b) podizati osnovnu i funkcionalnu pismenost odraslih;
- c) osposobljavati za zapošljavanje odrasla lica koja nemaju završeno formalno obrazovanje i stjecanje kvalifikacija za prvo zanimanje;

- d) omogućavati dalje obrazovanje i obuku, odnosno mogućnost dokvalifikacije, prekvalifikacije i kontinuiranog stručnog usavršavanja tokom cijelog radnog i životnog vijeka;
- e) omogućavati obrazovanje i stjecanje znanja, vještina i kompetencija u skladu sa ličnim sposobnostima, afinitetima i životnom dobi pojedinca;
- f) omogućavati formalno/javno priznavanje i potvrđivanje rezultata prethodnog učenja odnosno stečenih znanja, vještina i kompetencija, bez obzira na način njihovog stjecanja;
- g) povećati profesionalnu mobilnost i fleksibilnost radno aktivnog stanovništva.

Član 7. (Vrste obrazovanja odraslih)

- (1) Obrazovanje odraslih odvija se kao formalno, neformalno, informalno i/ili samousmjereno učenje
- (2) Formalno obrazovanje odraslih je djelatnost koja se realizira u javnim i privatnim obrazovnim ustanovama verificiranim od strane Ministarstva radi stjecanja općeg obrazovanja, odgovarajućih kvalifikacija, znanja, vještina i kompetencija u skladu sa propisanim standardima i nastavnim planovima i programima donesenim ili odobrenim od strane Ministarstva.
- (3) Formalno obrazovanje odraslih obuhvata:
 - a) osnovno obrazovanje odraslih;
 - b) srednjoškolsko obrazovanje odraslih: stjecanje srednje školske ili stručne spreme, niže stručne spreme, prekvalifikaciju, dokvalifikaciju, osposobljavanje i usavršavanje;
 - c) obrazovanje na visokoškolskim ustanovama lica koja su stekla visokoškolsko obrazovanje.
- (4) Formalno obrazovanje odraslih provodi se u skladu s javno važećim obrazovnim programom.
- (5) Neformalno obrazovanje odraslih označava organizirane procese učenja usmjereni ka osposobljavanju odraslih osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti, te za lični razvoj.
- (6) Neformalno obrazovanje mogu organizirati i provoditi centri za obrazovanje odraslih, osnovne škole, srednje škole, visokoškolske ustanove, škole/centri stranih jezika, škole/centri za informaciono-komunikacione

tehnologije, centri za kulturu i obrazovanje, auto-škole, ustanove za smještaj i brigu o osobama s posebnim potrebama, te penološke i druge ustanove, udruženja građana, privredni subjekti i druga pravna lica koja su, između ostalog, kao svoju djelatnost navela neformalno obrazovanje odraslih.

- (7) Informalno učenje odraslih označava aktivnosti u kojima odrasla osoba prihvata stajališta i pozitivne vrednote te vještine i znanja iz svakodnevnog iskustva i različitih drugih utjecaja i izvora iz svoje okoline.
- (8) Samousmjereno učenje odraslih označava aktivnosti u kojima odrasla osoba samostalno uspostavlja kontrolu nad procesom učenja kao i odgovornost za rezultate učenja.

Član 8. (Specifičnosti organiziranja obrazovanja odraslih)

Organizacija nastave iz pojedinih predmeta ili oblasti, napredovanje i način provjeravanja znanja, vještina i kompetencija prilagodava se specifičnostima i potrebama, odnosno mogućnostima polaznika obrazovanja, prema andragoškim principima, u skladu sa programom.

DIO II. PROVOĐENJE I STICANJE OBRAZOVANJA

- ### **Član 9. (Javno važeće obrazovanje)**
- (1) Javno važeće obrazovanje odraslih je obrazovanje koje se stiče po javno važećem obrazovnom programu osnovnog i srednjeg obrazovanja, ili po prilagođenom javno važećem obrazovnom programu ili dijelu tog programa, u skladu sa posebnim propisom koji uređuje tu oblast obrazovanja.
 - (2) Odrasli mogu stjecati znanja, vještine i kompetencije po donesenom, odnosno odobrenom programu obrazovanja ili dijelu tog programa, u skladu sa ovim Zakonom.
 - (3) Obrazovanje stečeno u smislu stava (2) ovog člana, nakon provjere od strane ovlaštene ustanove je javno važeće obrazovanje i dokazuje se javnom ispravom.
 - (4) Sadržina i postupak izdavanja javne isprave utvrđit će se posebnim pravilnikom koje donosi Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport (u daljem tekstu: Ministarstvo).

Član 10.
(Organizatori obrazovanja odraslih)

- (1) Formalno, odnosno neformalno obrazovanje odraslih prema ovome Zakonu mogu provoditi centri za obrazovanje odraslih, osnovne škole, srednje škole, visokoškolske ustanove, škole/centri stranih jezika, škole/centri za informaciono-komunikacione tehnologije, centri za kulturu i obrazovanje, auto-škole, ustanove za smještaj i brigu o osobama s posebnim potrebama, te penološke i druge ustanove, udruženja građana, privredni subjekti i druga pravna lica koja su, između ostalog, kao svoju djelatnost navela obrazovanje odraslih i koje ispunjavaju uvjete propisane ovim Zakonom.
- (2) Standarde i normative, te način i postupak za utvrđivanje uvjeta koje mora ispunjavati organizator obrazovanja odraslih za izvođenje formalnih programa obrazovanja odraslih (u daljem tekstu: Standardi i normativi) donosi Ministarstvo, uz prethodnu saglasnost Vlade Kantona.
- (3) Centar za obrazovanje odraslih kao ustanovu može osnovati domaće i strano pravno i fizičko lice (u daljem tekstu: osnivač) u svim oblicima svojine.
- (4) Centar za obrazovanje odraslih, kao javnu ustanovu, može osnovati Kanton ili jedinica lokalne samouprave.
- (5) Osnivač osigurava sredstva potrebna za osnivanje i rad ustanove, u skladu sa Standardima i normativima za realizaciju programa obrazovanja odraslih.

DIO III. CENTAR ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Član 11.
(Osnivanje centra za obrazovanje odraslih)

- (1) Centar za obrazovanje odraslih, može se osnovati ako:
- postoji potreba za njegovim osnivanjem (kada se osniva kao javna ustanova);
 - su obezbjedena sredstva za finansiranje, odnosno sufinsaniranje programa za obrazovanje odraslih;
 - je osiguran adekvatan prostor koji ispunjava higijensko-tehničke uvjete u skladu sa standardima i normativima prostora i opreme, ima potreban broj predavača, stručnih saradnika i ostalih zaposlenih, i;
 - su obezbjedena sredstva za rad od strane osnivača.

(2) Osnivač je dužan da, uz zahtjev za izdavanje rješenja o ispunjavanju uslova za osnivanje centra za obrazovanje odraslih, Ministarstvu dostaviti:

- osnivački akt;
- elaborat o opravdanosti osnivanja (za javnu ustanovu);
- podatke o licu ovlaštenom za zastupanje;
- dokaz o osiguranim uvjetima i sredstvima za rad.

(3) Ispunjenošć uvjeta za osnivanje centra za obrazovanje odraslih utvrđuje komisija koju imenuje ministar za obrazovanje, nauku, kulturu i sport (u daljem tekstu: ministar).

(4) Troškove postupka utvrđivanja ispunjenosti uvjeta za osnivanje centra za obrazovanje odraslih snosi osnivač.

(5) Postupak utvrđivanja ispunjenosti uvjeta za osnivanje centra za obrazovanje odraslih utvrđit će se posebnim pravilnikom koji donosi Ministarstvo.

Član 12.
(Uvjeti za izvođenje nastavnog plana i programa za obrazovanje odraslih)

Ministar rješenjem imenuje posebnu komisiju koja utvrđuje ispunjenost uvjeta za izvođenje nastavnog plana i programa za obrazovanje odraslih i u slučajevima kada postojeće obrazovne ustanove žele da se bave i obrazovanjem odraslih, u skladu sa ovim Zakonom.

Član 13.
(Registar ustanova za obrazovanje odraslih)

- (1) Ustanova za obrazovanje odraslih upisuje se u Registar ustanova za obrazovanje odraslih (u daljem tekstu: Registar) koji vodi Ministarstvo.
- (2) Bliži propis o postupku utvrđivanja uvjeta, o sadržaju i načinu vođenja Registra donosi Ministarstvo.
- (3) U Registar se mogu upisati samo ustanove koje ispunjavaju uvjete utvrđene ovim Zakonom.
- (4) Provjeru uvjeta za upis u Registar vrši komisija koju formira ministar, a na zahtjev osnivača.

Član 14.
(Provjera ispunjenosti uvjeta za rad)

- (1) Ministarstvo vrši provjeru ispunjenosti uvjeta rada ustanove za obrazovanje odraslih svake četiri godine.

- (2) Ako se prilikom kontrole utvrdi da ustanova ne obavlja djelatnost na način utvrđen Zakonom ili ne ispunjava uvjete propisane Zakonom, Ministarstvo će utvrditi rok za otklanjanje nepravilnosti koji ne može biti duži od tri mjeseca.
- (3) Dok utvrđene nepravilnosti iz stava (2) ovog člana ne budu otklonjene, ustanova ne može vršiti prijem i upis polaznika niti obavljati druge aktivnosti vezane za obrazovanje odraslih.
- (4) Ako ustanova u roku iz stava (2) ovog člana ne otkloni nepravilnosti, Ministarstvo donosi odluku o zabrani rada i pokreće postupak brisanja ustanove iz Registra.

Član 15. (Brisanje iz Registra)

- (1) Ustanova za obrazovanje odraslih briše se iz Registra kada prestane da ispunjava uvjete propisane ovim zakonom i bližim propisima koje donosi Ministarstvo.
- (2) Brisanje ustanove za obrazovanje odraslih iz Registra objavljuje se u „Službenim novinama Zeničko-dobojskog kantona“.

DIO IV. PROGRAMI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Član 16. (Programi obrazovanja odraslih)

- (1) Programi obrazovanja odraslih mogu biti programi formalnog obrazovanja odraslih i programi neformalnog obrazovanja odraslih.
- (2) Programi formalnog obrazovanja odraslih su:
- programi osnovnog obrazovanja odraslih;
 - programi za stjecanje srednje stručne spreme;
 - posebni programi na visokoškolskim ustanovama;
 - programi za stjecanje prvog zanimanja;
 - programi prekvalifikacije;
 - programi dokvalifikacije;
 - programi ospozobljavanja za manje složene poslove
- (3) Programi neformalnog obrazovanja odraslih su:
- programi ospozobljavanja;
 - programi usavršavanja;
 - programi zaštite okoline i ekologije;
 - programi stranih jezika;

- e) programi za rad na računaru;
- f) programi poduzetništva i menadžmenta;
- g) programi rada u struci;
- h) programi iz poznavanja nauke i tehnologije;
- i) programi kreativnog i umjetničkog izražavanja;
- j) programi za stjecanje drugih znanja, vještina i kompetencija potrebnih za lični i profesionalni razvoj.
- (4) Programi obrazovanja odraslih (u dalnjem tekstu: programi) prilagođeni su dobi, prethodnom obrazovanju, znanju, vještinama i kompetencijama odraslih.
- (5) Programe iz stava (2) ovoga člana, donosi Ministarstvo.
- (6) Programe iz stava (2) ovog člana može donijeti i ustanova za obrazovanje odraslih uz prethodnu saglasnost Ministarstva.
- (7) Programe iz stava (3) ovog člana donosi organizator obrazovanja.
- (8) Programi neformalnog obrazovanja, koji su od posebnog interesa za Kanton, mogu postati javno važeći programi ukoliko budu odobreni od strane Ministarstva.

Član 17. (Ogledni programi)

- (1) Kada postoji potreba zbog uvođenja organizacionih promjena, primjene savremene tehnologije, zahtjeva tržišta rada za deficitarnim zanimanjima, programi obrazovanja ili dijelovi programa mogu se uvoditi i provjeravati oglednim programom, na prijedlog ustanove, privredne komore, obrtničke komore, udruženja poslodavaca, zavoda za zapošljavanje ili drugih zainteresiranih organizacija.
- (2) Organizatora obrazovanja odraslih koji će izvoditi ogledni program određuje Ministarstvo.
- (3) Izvođenje oglednog programa prati Pedagoški zavod.

Član 18. (Komore i udruženja poslodavaca)

- (1) Privredna komora, Obrtnička komora i udruženja poslodavaca Zeničko-dobojskog kantona predlažu zanimanja za koja se pripremaju odgovarajući programi iz člana 17. ovog Zakona.

- (2) Privredna komora, Obrtnička komora i udruženja poslodavaca Zeničko-dobojskog kantona:
- organiziraju savjetovanja i specijalizacije za zapošlene;
 - učestvuju u koncipiranju programa učenja uz rad;
 - predlažu standarde praktičnih znanja;
 - predlažu programe usvršavanja i osposobljavanja;
 - vode registre poslodavaca kod kojih se obavlja praktičan rad.
- (3) Način provjere i verifikacije poslodavaca kod kojih se obavlja praktičan rad, sadržaj i način vodenja Jedinstvenog registra poslodavaca utvrđuje se pravilnikom koji donosi Ministarstvo, na prijedlog Privredne komore.

Član 19.

(Programi obrazovanja odraslih koji se realiziraju kroz praktičan rad)

- Programi obrazovanja koji se realiziraju kroz praktičan rad mogu se ostvariti kod organizatora obrazovanja, kod drugog organizatora obrazovanja ili poslodavca.
- Ako se praktičan rad izvodi u objektima koji ne pripadaju organizatoru obrazovanja, međusobna prava i obaveze organizatora obrazovanja i drugog organizatora obrazovanja ili poslodavca uredaju se ugovorom, a međusobna prava polaznika obrazovanja i drugog organizatora obrazovanja ili poslodavca ugovorom o praktičnom radu.

Član 20.

(Sadržaj programa za obrazovanje odraslih)

Programom formalnog obrazovanja se obavezno utvrđuje:

- naziv programa;
- cilj(evi) programa;
- znanja, vještine i kompetencije koje se stječu završetkom programa;
- uvjeti za upis, napredovanje i završetak programa;
- nastavni predmeti/moduli i/ili nastavni sadržaji;
- ukupno trajanje programa i trajanje programa po nastavnim predmetima/modulima i/ili nastavnim sadržajima (izraženo u nastavnim satima);
- načini/oblici izvođenja programa;
- kadrovske, didaktičke, prostorne i drugi uvjeti za izvođenje programa;
- način provjere ishoda učenja;
- način evaluacije programa.

Član 21.

(Zahtjev za odobravanje izvođenja programa obrazovanja odraslih)

- Zahtjev za odobravanje izvođenja programa u sistemu formalnog obrazovanja podnosi se Ministarstvu.
- Uz zahtjev se prilaže:
 - programi obrazovanja;
 - dokazi o andragoškim radnicima koji izvode programe;
 - dokazi o prostoru, opremi i nastavnim sredstvima;
 - dokazi o načinu osiguranja sredstava za izvođenje programa;
 - dokaz o uplati naknade za troškove postupka utvrđivanja ispunjenosti uvjeta za izvođenje programa.
- Naknada iz stava (2) tačke e) koristi se za troškove postupka utvrđivanja ispunjenosti uvjeta za izvođenje programa obrazovanja odraslih.
- Ispunjenošć uvjeta za izvođenje programa obrazovanja odraslih utvrđuje Komisija za ispunjenost uvjeta za izvođenje programa (u daljem tekstu: Komisija) koju imenuje ministar.
- Postupak odobravanja izvođenja programa bliže se reguliše podzakonskim aktom koji donosi Ministarstvo.

Član 22.

(Načini izvođenja programa za obrazovanje odraslih)

- Program se može izvoditi: redovnom nastavom, konsultativno-instruktivnom nastavom, dopisno-konsultativnom nastavom, kroz praktičan rad, nastavom na daljinu, te na drugi primjereno način.
- Program može imati modularnu strukturu.
- Polaznici obrazovanja su dužni prisustrovati redovnoj nastavi.
- Za polaznike obrazovanja koji nisu u mogućnosti svakodnevno prisustrovati redovnoj nastavi, organizira se konsultativno-instrukтивna nastava, koja u programima za stjecanje osnovnog i srednjeg obrazovanja, odnosno prekvalifikacije i dokvalifikacije može biti zastupljena sa najviše 30% od ukupno predviđenog trajanja nastave.

- (5) Konsultativno-instruktivna nastava se provodi putem grupnih i individualnih konsultacija.
- (6) Praktičan rad se izvodi u punom fondu predviđenih sati.
- (5) Uvjete upisa u neformalne programe obrazovanja određuje organizator obrazovanja.

DIO V. POLAZNICI, ISPITI I NASTAVNICI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Član 23. (Polaznik obrazovanja odraslih)

- (1) Odrasli koji se upisuju u program obrazovanja za odrasle stječu status polaznika obrazovanja.
- (2) Polaznik obrazovanja odraslih u smislu ovog Zakona može biti lice starije od 15 godina koje nije završilo osnovno obrazovanje, odnosno lice koje je starije od 18 godina, a da pri tom nema status učenika ili studenta.

Član 24. (Upis polaznika)

- (1) Status polaznika obrazovanja stiče se upisom u odgovarajući program obrazovanja.
- (2) Upis polaznika u programe formalnog obrazovanja vrši se na osnovu konkursa koji objavljuje organizator obrazovanja.
- (3) Programom obrazovanja odraslih propisuju se opći i posebni uvjeti koje mora ispunjavati polaznik obrazovanja odraslih.
- (4) Konkurs sadrži:
- a) opće i posebne uvjete za upis;
 - b) broj slobodnih mjesta za upis i programe obrazovanja;
 - c) rješenje o odobravanju izvođenja programa;
 - d) način izvođenja programa obrazovanja, trajanje i uvjete za njegovo završavanje;
 - e) naziv i značaj javne isprave koja se izdaje po završetku programa obrazovanja;
 - f) visinu školarine po jednom polazniku, ukoliko obrazovanje nije finansirano ili sufinansirano iz budžeta, javnih prihoda i dr.;
 - g) ako se na konkurs prijavi više kandidata nego što je moguće upisati, organizator obrazovanja dužan je prilikom izbora kandidata uzeti u obzir stepen ispu-

njenosti uvjeta u pogledu prethodnog obrazovanja i iskustva;

- h) popis potrebne dokumentacije za upis.

- (5) Uvjete upisa u neformalne programe obrazovanja određuje organizator obrazovanja.

Član 25. (Ugovor o obrazovanju)

Prilikom upisa u formalni program obrazovanja, organizator obrazovanja i polaznik zaključuju ugovor o obrazovanju kojim uredaju međusobna prava i obaveze.

Član 26. (Ocenjivanje polaznika i izdavanje isprava)

- (1) Ocjenjivanje polaznika obrazovanja odraslih za stjecanje osnovnog i srednjeg obrazovanja vrši se u skladu sa propisima koji reguliraju te oblasti obrazovanja, ako ovim Zakonom nije drugačije određeno.
- (2) Polazniku programa osnovnog obrazovanja nakon završenog od prvog (I) do osmog (VIII) razreda izdaje se uvjerenje, a nakon završenog devetog (IX) razreda, svjedodžba.
- (3) Polazniku programa srednjeg obrazovanja odraslih za stjecanje srednje stručne spreme na kraju svakog završenog razreda izdaje se svjedodžba, a nakon završnog ispita svjedodžba o završnom ispitu ili diploma.
- (4) Polazniku programa prekvalifikacije i dokvalifikacije, po završetku programa izdaje se svjedodžba o završnom ispitu, odnosno diploma o stjecanju kvalifikacije.
- (5) Polazniku koji završi javno važeći program osposobljavanja izdaje se uvjerenje o osposobljenosti.
- (6) Polazniku koji završi javno važeći program usavršavanja izdaje se uvjerenje o usavršavanju.

Član 27. (Javne isprave)

- (1) Znanja, vještine i kompetencije stečene obrazovanjem odraslih u okviru formalnog obrazovanja ili neformalnog obrazovanja po javno važećim programim u skladu sa ovim Zakonom dokazuju se javnim ispravama.
- (2) Naziv, sadržaj i oblik isprave iz stava (1) ovog člana propisuje Ministarstvo.

Član 28.**(Trajanje izvođenja programa za obrazovanje odraslih)**

- (1) Izvođenje programa za stjecanje osnovnog obrazovanja za odrasle traje za prvi (I), drugi (II), treći (III), četvrti (IV) i peti (V) razred po tri mjeseca, za šesti (VI), sedmi (VII), osmi (VIII) i deveti (IX) razred po šest mjeseci.
- (2) Izvođenje programa za stjecanje srednje stručne spreme odraslih traje godinu manje od izvođenja programa za obrazovanje redovnih učenika.
- (3) Izvođenje programa prekvalifikacije i dokvalifikacije traje najmanje šest mjeseci.
- (4) Izvođenje programa ospozobljavanja po javno važećim programima traje najmanje 200 sati.
- (5) Izvođenje programa usavršavanja nije vremenski ograničeno.

Član 29.**(Profil i stručna sprema nastavnika za izvođenje programa)**

- (1) Program obrazovanja odraslih izvode: nastavnici, profesori, stručni suradnici, predavači, treneri, voditelji i drugi (u dalnjem tekstu: andragoški zaposlenici).
- (2) Andragoški zaposlenici moraju ispunjavati uvjete propisane programom i imati dodatnu andragošku obuku.
- (3) Andragoški zaposlenici imaju pravo i obavezu kontinuiranog stručnog i andragoškog usavršavanja.

Član 30.**(Zasnivanje radnog odnosa u ustanovama za obrazovanje odraslih)**

Andragoški zaposlenici zasnivaju radni odnos u ustanovama za obrazovanje odraslih u skladu sa odredbama radnog zakonodavstva.

Član 31.**(Dokazivanje znanja, vještina i kompetencija)**

- (1) Odrasli mogu dokazivati znanja, vještine i kompetencije, neovisno o načinu na koji su prethodno stečena, polaganjem ispita.
- (2) Ispite iz stava (1) ovoga člana organizira i provodi ustanova za obrazovanje odraslih koja izvodi program

za stjecanje istih znanja, vještina i kompetencija i koja dobije ovlaštenje Ministarstva za provođenje ispita za verificiranje prethodno stečenog znanja, vještina i kompetencija kroz neformalno obrazovanje ili informalno učenje.

- (3) Postupak davanja saglasnosti ustanovama za obrazovanje odraslih da mogu provoditi ispite za verificiranje prethodno stečenog znanja, vještina i kompetencija, kao i način organiziranja i provođenja ispita bit će propisani podzakonskim aktom koji donosi Ministarstvo.

Član 32.**(Pomoćnički i majstorski ispit i ispit za obavljanje obrta)**

- (1) Polaganje pomoćničkih ispita, majstorskih ispita i ispita o stručnoj ospozobljenosti za obavljanje vezanih obrta, naziv, sadržaj i oblik isprave koja se stječe polaganjem navedenih ispita i nadzor nad zakonitošću organiziranja i provođenja ispita provodi se u skladu sa odredbama Zakona o obrtu i srodnim djelatnostima ("Službene novine Federacije BiH", broj 35/09, 52/02, 29/03 i 11/05).
- (2) Program za polaganje majstorskog ispita za svako zanimanje donosi Ministarstvo.

DIO VI. DOKUMENTACIJA I EVIDENCIJE O OBRAZOVANJU ODRASLIH**Član 33.****(Dokumentacija)**

- (1) Ustanove za obrazovanje odraslih vode andragošku dokumentaciju.
- (2) Sadržaj, oblik te način vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije propisuje Ministarstvo.

Član 34.**(Evidencija)**

- (1) U oblasti obrazovanju odraslih vode se evidencije o ustanovama za obrazovanje odraslih, programima, polaznicima, radnicima te evidencije o drugim podacima važnim za praćenje stanja i razvoj djelatnosti.
- (2) Sadržaj i način vođenja evidencija iz stava (1) ovoga člana propisuje Ministarstvo.

DIO VII. PRAVO NA OBRAZOVNI ODMOR ZAPOSLENIH POLAZNIKA

Član 35. (Pravo na obrazovni odmor)

- (1) Za sudjelovanje u programima, koji se izvode prema ovome Zakonu, zaposleni polaznici mogu ostvariti pravo na obrazovni odmor u trajanju od najmanje sedam dana godišnje.
- (2) Ostvarivanje prava na obrazovni odmor utvrđuju zaposlenik i poslodavac sporazumno.
- (3) Radi ostvarivanja prava na obrazovni odmor zaposlenik je obavezan poslodavcu dostaviti prijavu o upisu u program, te potvrdu o sudjelovanju odnosno o završetku programa.
- (4) Potvrde i dokaze o sudjelovanju u programu, organizator obrazovanja odraslih izdaje bez naknade.

Član 36. (Naknada plaće)

- (1) Pravo na obrazovni odmor može se ostvariti uz naknadu plaće ili bez naknade.
- (2) Za vrijeme korištenja obrazovnog odmora uz naknadu plaće, zaposlenik ostvaruje naknadu plaće u visini plaće usaglašene sa poslodavcem.

DIO VIII. PRAĆENJE I RAZVOJ OBRAZOVANJA ODRASLIH

Član 37. (Nosioci praćenja i razvoja)

U praćenju i razvoju sistema obrazovanja odraslih sudjeluju: Vijeće za obrazovanje odraslih (u dalnjem tekstu: Vijeće), Ministarstvo i Pedagoški zavod.

Član 38. (Imenovanje i način rada Vijeća za obrazovanje odrastih)

- (1) Vijeće čine predsjednik i dvanaest članova, koje imenuje Vlada Zeničko-dobojskog kantona, na prijedlog ministra, na period od četiri godine, vodeći računa o zastupljenosti ministarstava, ustanova za obrazovanje odraslih, poslodavaca i sindikata.

(2) Prijedloge kandidata za članove i predsjednika Vijeća podnose rukovodioци tijela državne uprave, jedinice lokalne samouprave, ustanove za obrazovanje odraslih, poslovno-stručne organizacije, sindikati i udruženja poslodavaca koje imaju status socijalnog partnera.

- (3) Konačnu listu kandidata za predsjednika i članove Vijeća utvrđuje ministar.
- (4) Način rada Vijeća uređuje se poslovnikom.
- (5) Članovi Vijeća imaju pravo na naknadu za svoj rad. Visinu naknade će utvrditi Vlada Kantona.

Član 39. (Zadaci Vijeća za obrazovanje odraslih)

Vijeće je stručno i savjetodavno tijelo Ministarstva, koje ima sljedeće zadatke:

- a) predlaže Plan obrazovanja odraslih za period od jedne godine, uz prethodno pričuvljeno mišljenje zavoda za zapošljavanje, Privredne komore Kantona, Obrtničke komore Kantona, udruženja poslodavaca, organa jedinica lokalne samouprave i nadležnih ministarstava;
- b) prati stanje i predlaže mјere za razvoj obrazovanja odraslih;
- c) predlaže, odnosno daje mišljenja na prijedloge propisa iz oblasti obrazovanja odraslih;
- d) predlaže finansiranje programa obrazovanja odraslih za koje se osiguravaju sredstva u budžetu Kantona.

Član 40. (Plan obrazovanja odraslih)

- (1) Plan obrazovanja iz člana 39., stav (1), tačke a), utvrđuje:
 - a) prioritetne obrazovne oblasti obrazovanja odraslih;
 - b) infrastrukturne djelatnosti potreba obrazovanja odraslih;
 - c) raspoređivanje programa obrazovanja odraslih na jedinice lokalne samouprave;
 - d) okvirni obim sredstava za obrazovanje odraslih;
 - e) ministarstva koja su nadležna za obrazovanje odraslih;
 - f) programe i dinamiku njihovog ostvarivanja.

(2) Plan obrazovanja odraslih donosi Ministarstvo uz prethodnu saglasnost Vlade Kantona.

(3) Plan obrazovanja odraslih donosi se najkasnije do 31.marta tekuće godine.

Član 41.
(Zadaci Ministarstva)

(1) Ministarstvo je zaduženo za praćenje, razvoj, vrednovanje i unapređenje sistema obrazovanja odraslih.

(2) U obavljanju djelatnosti iz stava (1) ovoga člana:

- a) objavljuje javni poziv za izvođenje odgovarajućih programa obrazovanja koji se finansiraju iz budžeta Kantona;
- b) obavlja analitičke i razvojne poslove u oblasti obrazovanja odraslih;
- c) uskladjuje prijedloge stručnih tijela;
- d) obavlja nadzor nad radom ustanova za obrazovanje odraslih;
- e) donosi propise za stručno osposobljavanje i usavršavanje u području obrazovanja odraslih;
- f) inovira, prati i vrednuje provođenje programa obrazovanja odraslih;
- g) potiče saradnju i sudjeluje u provođenju programa i projekata vezanih za područje obrazovanja odraslih;
- h) vodi bazu podataka i osigurava informacije o evidenciji i drugim važnim podacima vezanim za praćenje stanja i razvoja oblasti obrazovanja odraslih;
- i) priprema analize poslovnih procesa djelatnosti obrazovanja odraslih;
- j) utvrđuje kriterije za uspostavljanje, provođenje i nadzor sistemskog finansiranja obrazovanja odraslih.

Član 42.
(Zadaci Pedagoškog zavoda)

U provođenju Plana obrazovanja odraslih iz člana 40. ovog Zakona Pedagoški zavod:

- a) prati izvođenje programa obrazovanja i poduzima mjere koje su potrebne za njihovo izvođenje;
- b) obavlja pedagoško-stručni nadzor i savjetodavno-instruktivnu djelatnost u oblasti obrazovanja odraslih.

DIO IX. FINANSIRANJE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Član 43.
(Značaj i finansiranje)

(1) Obrazovanje odraslih je zajednička odgovornost Kantona, jedinica lokalne samouprave, poslodavaca, zaposlenika, privrednih i stručnih asocijacija, udruženja, obrazovnih ustanova i pojedinaca.

(2) Sredstva za finansiranje obrazovanja odraslih mogu biti obezbjedena iz javnih sredstava, sredstava poslodavaca, polaznika i drugih izvora u skladu sa zakonom.

Član 44.
(Sredstva koja osigurava budžet Kantona)

(1) U budžetu Kantona obavezno se osiguravaju sredstva za:

- a) troškove izvođenja programa osnovnog obrazovanja odraslih za osobe koje imaju neprekidno mjesto prebivališta na području Zeničko-dobojskog kantona najmanje 12 mjeseci prije raspisivanja javnog poziva;
- b) troškove praćenja, unapređivanja i razvoja obrazovanja odraslih.

(2) U budžetu Kantona se mogu osigurati sredstva za troškove izvođenja programa srednjoškolskog obrazovanja odraslih osoba koje imaju završenu samo osnovnu školu, te druge programe obrazovanja u skladu sa Platom obrazovanja odraslih iz člana 40. ovog Zakona.

Član 45.
(Sredstva koja osigurava jedinicu lokalne zajednice)

U budžetu jedinice lokalne samouprave osiguravaju se sredstva za:

- a) investicije i investicijsko održavanje u ustanovama za obrazovanje odraslih kojima je osnivač;
- b) materijalne troškove poslovanja u svrhu obavljanja djelatnosti obrazovanja odraslih u ustanovama za obrazovanje odraslih kojima je osnivač;
- c) troškove izvođenja programa.

Član 46.
(Sredstva finansiranja iz drugih izvora)

Troškovi obrazovanja odraslih koji nisu pokriveni iz javnih sredstava mogu biti finansirani iz sredstava polaznika programa obrazovanja, poslodavaca, zavoda/službi za zapošljavanje, kroz posebne projekte, kao i sredstava drugih zainteresiranih pravnih i fizičkih lica.

Član 47.
(Finansijski poticaji)

Iz budžeta Kantona i budžeta jedinica lokalne samouprave mogu se odobriti finansijski poticaji ustanovama za obrazovanje odraslih za:

- a) opremanje nastavnim i drugim materijalnim sredstvima;
- b) razvoj i provođenje inovativnih programa.

Član 48.
(Dodatajivanje sredstava)

Sredstva iz budžeta Kantona, odnosno budžeta jedinica lokalne samouprave iz člana 44., člana 45. i člana 47. ovoga Zakona dodjeljuju se ustanovama za obrazovanje odraslih na osnovu javnog poziva.

DIO X. NADZOR I KAZNENE ODREDBE

Član 49.
(Nadzor)

Nadzor nad primjenom odredbi ovog zakona vrši Ministarstvo.

Član 50.
(Prekršaji i novčane kazne)

(1) Novčanom kaznom u iznosu od 1.000,00 do 2.000,00 KM kaznit će se za prekršaj ustanova za obrazovanje odraslih ako:

- a) postupi suprotno odredbama člana 23., člana 27., člana 28., člana 29., člana 33. i člana 34. ovoga Zakona;
 - b) javna sredstva troši nemamjenski;
 - c) od polaznika naplati troškove koji se finansiraju javnim sredstvima.
- (2) Za prekršaje iz stava (1) ovoga člana kaznit će se i odgovorna osoba u ustanovi za obrazovanje odraslih

novčanom kaznom u iznosu od 500,00 do 1.000,00 KM.

(3) Za prekršaje iz stava (1) ovoga člana ustanovi za obrazovanje odraslih može se izreći zaštitna mjera zabrane izvođenja programa u trajanju od jedne do tri godine.

(4) Za prekršaje iz stava (1) ovoga člana ovlašteni podnositelj zahtjeva za pokretanje prekršajnog postupka je Inspekcija za obrazovanje.

DIO XI. PRIJELAZNE I ZAVRŠNE ODREDBE

Član 51.
(Rok za donošenje podzakonskih akata)

Propis iz člana 9. stav (4), člana 10. stav (2), člana 11. stav (5), člana 13. stav (2), člana 18. stav (3), člana 21. stav (5), člana 27. stav (2), člana 31. stav (3), člana 33. stav (2) i člana 34. stav (2) ovoga Zakona, Ministarstvo će donijeti u roku od devet mjeseci od dana stupanja na snagu ovoga Zakona.

Član 52.
(Uskladjivanje internih akata)

- (1) Ustanove koje se bave obrazovanjem odraslih dužne su da svoju organizaciju, djelatnost i pravila, usklade sa odredbama ovog Zakona u roku od šest mjeseci od dana stupanja na snagu ovog Zakona i pratećih podzakonskih akata.
- (2) Ustanove koje su registrirane i za obrazovanje odraslih po ranijim propisima, dužne su izvršiti reverifikaciju uvjeta rada i programa, u roku od 12 mjeseci od stupanja na snagu ovog Zakona i pratećih podzakonskih akata.

Član 53.
(Prestanak primjene ranijih propisa)

- (1) Početkom primjene ovog Zakona, odredbe istog imaju prednost u primjeni u odnosu na sve druge propise koji se odnose na oblast obrazovanja odraslih.
- (2) Polaznici obrazovanja odraslih koji su započeli svoje obrazovanje po propisima koji su bili na snazi do početka primjene ovog zakona mogu završiti započeto obrazovanje u skladu sa propisima i po programima koji su važili do dana početka primjene ovog zakona.

Član 54.
(Stupanje na snagu)

Ovaj Zakon stupa na snagu osmog dana od dana objavljivanja u „Službenim novinama Zeničko-dobojskog kantona“, a primjenjivat će se od 01.04.2015. godine.

ZAMJENIK

Broj: 01-02-16113/14

PREDsjEDAVAJUĆEG

Datum, 13.08.2014. godine

Zenica

Igor Matanović, s.r.

PRIKAZ KNJIGE

Jelenka Voćkić Avdagić¹

INFORMACIJSKA PISMENOST – KLJUČNA KOMPETENCIJA ZA 21. STOLJEĆE²

Manuel Castells je još 2003. godine tvrdio kako u „21. stoljeće ulazimo u stanju informacijske smetenosti“ (Castells, 2003:9), implicirajući time kako razvoj savremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija dovodi do takvog okruženja u kojem je prosječan korisnik sve ovisniji o sve većem broju ne samo tehnologija za posredovanje informacija nego i o sve većem broju informacija koje su mu neophodne za funkciranje. Naša stalna potreba za informacijama, kao i stalna izloženost medijima njihova posredovanja (koji se kreću u rasponu od klasičnih: štampa, radio, televizija, knjiga, film, strip pa do novih: web based tehnologije, društvene mreže, aplikacije i sl.), uvjet su opstanka u savremenom društvu i dobu. U takvom je ozračju od izuzetne važnosti osposobljavanje korisnika informacijsko-komunikacijskih tehnologija za pronađenje dovoljnih količina upotrebljivih i kvalitetnih informacija u razumnom vremenu i s jasnim ciljem i svrhom. Informacijska pismenost tako postaje sve značajnija kompetencija i osnova društva i ekonomije zasnovane na znanju.

Prepoznao je to i Univerzitet u Sarajevu kada se uključio u implementaciju projekta Tempus *Developing Information Literacy for Lifelong Learning and Knowledge Economy in Western Balkan Countries*, čiji je jedan od rezultata priručnik *Informacijska pismenost: smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula* autorica Senade Dizdar, Lejle Turčilo, Bebe Ešrefe Rašidović i Lejle Hajdarpašić. Ovaj projekat i sam priručnik, kao jedan od njegovih najvažnijih rezultata, za razvoj informacijske pismenosti u Bosni i Hercegovini značajni su iz najmanje dva važna razloga; najprije: oni informacijskoj pismenosti pristupaju kao široko, multidisciplinarnoj postavljenoj kompetenciji koja se uči tokom cijelog života, a potom je i razumijevaju kao osnov za razvoj

1 Prof. dr. Jelenka Voćkić Avdagić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu.
E-mail: javdagic@bih.net.ba.

2 Preporuka za čitanje priručnika *Informacijska pismenost: smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula* autorica Senade Dizdar, Lejle Turčilo, Bebe Ešrefe Rašidović i Lejle Hajdarpašić (Univerzitet u Sarajevu, 2014, drugo izdanje).

društva znanja i napredak društvene zajednice u cjelini. U tom kontekstu izuzetno je značajan napor autorica ovog priručnika (kao jednog od prvih na lokalnim jezicima) da se na jednom mjestu objedine definicije informacijske pismenosti, pojasni njena veza i suodnos sa medijskom i informatičkom pismenošću te daju neke ključne smjernice kako na izuzetno praktičan način (kroz informacijsko čitanje, pretraživanje online kataloga, vidljivog *weba*, te pisanje znanstvenih članaka) provjeriti, ali i razvijati, informacijsku pismenost.

Priručnik je, zapravo, multifunkcionalno štivo: početnicima u izučavanju informacijske pismenosti on nudi neke osnovne definicije, pojašnjenja i teorijske postavke vezane za sam pojam informacijske pismenosti, dok početnicima u znanstvenom i akademskom radu on nudi praktične upute za najrazličitije aspekte informacijske pismenosti: od definiranja informacijske potrebe, preko korištenja najrazličitijih informacijsko-komunikacijskih tehnologija za njeno zadovoljavanje pa sve do „pretvaranja“ dobivenih informacija u znanje i njihovog etičkog i funkcionalnog korištenja. Način na koji je priručnik koncipiran: kao kombinacija teorijskih i izrazito praktičnih poglavlja (koja na kraju imaju i sažetak i vježbe, kao i popis najrelevantnijih izvora), čini ga upotrebljivim i korisnim u nastavi iz metodologije i akademskog pisanja, ali i drugih znanstvenih oblasti, a u svrhu unaprjeđenja kompetencija studenata za znanstveni rad. Također, priručnik je istovremeno i svojevrstan „medij“ za podizanje svijesti o značaju informacijske pismenosti u 21. stoljeću i plediranje za njeno ozbiljnije uključivanje u nastavne planove na svim nivoima obrazovanja: od vrtića do visokoškolskih ustanova.

Svakako treba čestitati autoricama ovog priručnika na entuzijazmu i energiji uloženoj u njegovu pripremu i Univerzitetu u Sarajevu na prepoznavanju ove značajne teme za budući razvoj Bosne i Hercegovine i znanosti u njoj, a studentima, istraživačima, bibliotekarima, predavačima i općenito korisnicima informacija u znanstvene svrhe preporučiti priručnik *Informacijska pismenost: smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula* ne samo za jedno čitanje nego za njegovo kontinuirano korištenje i konsultovanje. Informacijska pismenost se uči, a ovaj priručnik sigurno će dugo služiti kao jedno od vrijednih štiva iz kojih se o njoj može učiti. On je izuzetna polazna osnova za svakog od nas ko želi iz Castellsova stanja informacijske smetenosti doći do stanja informacijske pismenosti.

Stoga sa izuzetnim zadovoljstvom preporučujem pažnji čitatelja drugo izdanje priručnika *Informacijska pismenost: smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula* autorica Senade Dizdar, Lejle Turčilo, Bebe Ešrefe Rašidović

i Lejle Hajdarpašić. Sigurna sam da će on naići na izuzetan prijem kod najšireg kruga korisnika ne samo u Bosni i Hercegovini nego i u regionu te da će biti i značajan poticaj drugim autorima koji se ovom oblašću bave na nastavak predanog rada na promoviranju i razvijanju informacijske pismenosti kao cjeloživotne kompetencije.

HRONIKA, KRITIKA, POLEMIKA

Mirjana Mavrak¹

PERSONAL VIEW OF “THROUGH THE WINDOW: KINSHIP & ELOPEMENT IN BOSNIA-HERZEGOVINA” BY KEITH DOUBT

Sociology of Bosnia and Herzegovina has always been challenging topic, not only because of a recent war history that her citizens have still considered as painful issue but also for its cultural background. It seems that, placed at the heart of Balkan, gathering a bit of its neighbors' habits, values, life philosophy, belonging to everybody but still staying specifically alone although surrounded by others, Bosnia and Herzegovina represents umbilical string to understanding social, cultural and historical streams at the Region.

The book “**Through the Window: Kinship & Elopement in Bosnia-Herzegovina**” by **Keith Doubt - sociologist, teacher, writer and friend of Bosnia and Herzegovina** – is additional contribution to more comprehensive understanding of the country. The Book has been published by Central European University Press (Budapest – New York, 2014) and promoted at International University of Sarajevo in November 2014. Let me introduce a personal view of the book from the perspective of adult education teacher and psychologist.

From the perspective of a local person who reads Keith Doubt’s books, I can say that his devotion to B&H reality have never been hypocritical. Although always considered as a friend of the country, he provides **sharp observations and conclusions** that have not been gentle. Doubt’s review has brought a new light to topics which were often difficult and often avoided in B&H discussion. Let me remind a potential reader that he wrote a book “Sociology after Bosnia” at the time when it was extremely difficult to get out from the picture of war-suffering where those who suffered directly in a small country often were not capable to consider the suffering of the others - wide world. Therefore the author put some “logos” in usual stories on B&H giving **a new perspective of looking at the reality**.

I consider the new Doubt’s book as the reading with the same effect. From the very beginning, **the book title** provides understanding that a window is a space through which one can see something from a space inside as well as

¹ Mirjana Mavrak, PhD, Associate Professor, University of Sarajevo, Faculty of Philosophy.
E-mail: mmavrak@yahoo.com.

from an outside world. Window gives the possibility to look at reality out of one's small inner being, it gives the opportunity for widening perspectives, recognition of new challenges and coping with choices.

Coming from the field of adult education, dealing with the problem of adolescents' maturity for example, I can just say that windows are extremely important point for **entering the world of adulthood**. Combining this with an issue of decision making and responsibility in gender context one can see a new educational pat in human development.

At the same time a window is "a whole" through which one can jump out and run-away for at least two reasons: escape or fun. No matter on purpose the one should be extremely careful in taking this action because it can be hurting. In this dangerous situation a person needs help. It is always much easy to survive in new circumstances having a company or support. When we are children this support indubitably comes from our kinship but the process of personal growth cannot be completed if we are not ready for escape from our **orientation family to the new space of procreation**. Peers are extremely important in this process. Speaking about elopement the author touches "escape with somebody" as "run-away from something" but with a compensation of **love and/or belonging as a basic human need**.

Therefore the author gives **new space for an old discussion with adolescents in schools or high schools/universities as well as with parents and teachers on taboos of growing up**, breaking walls of tradition and overcome personal limitations. Using a **biography in research methodology approach** he let us possibility to overcome dichotomies "good-bad" in evaluation of human behavior, transferring them to polarities which are acceptable in spite of differences.

Another challenging issue for me was **the issue of language itself**. This is not just a comparative study on anthropological phenomena such as elopement, kinship, friendship or "best-man-ship/made-of-honor-ship" but it provides thoughts on words meaning and meta-meaning. While in **Anglo-Saxon culture/language** we are getting married both sides ("to marry" also could have the meaning of "being surprised" what can further mean "to have fun together" or "to be interesting and surprising to each other" no matter on male-female identity), in **Slavic culture/language** a bride would "give" herself to this mutual life ("udala se") while the groom would "take on" a wife as a coat (for example: "obuci se" and "oženi se"). Although etymologists and linguists most probably would not take this direction in their discussions, **the art of teaching gives additional possibility to dig through the personal**

meanings, tracking metaphors which can help young people feel their growing with all senses.

The third thought I have had while I was reading this book has more broad perspective where **phenomenon as elopement overcomes personal borders and becomes a national way of coping**. If historically Balkan was the place of different local and foreign rulers, sultans and empires fighting for power, probably **a girl elopement can be considered as a metaphor for national elopement** in our everyday political reality. Women's economic independence today probably lessened elopements in traditional sense of escape from parents to another family connected with personal choice, but we can always ask ourselves about our country/B&H society independency and maturity in making choices and decisions in global world today. Therefore I see this book as practical and interesting reading in **political socialization** process in B&H.

Absolutely sure that these **three issues are not the only which can be recognized in the book** that has been set in motion by pushing it into the readers' stream I would like to thank the author for giving us possibility to feel less strange in our own country by traveling with him through his new title.

OSVRT

Emina Dženita Ferizović¹

U POVODU MEĐUNARODNE KONFERENCIJE „SJEĆANJE NA BUDUĆNOST“: POGLED NA DODJELU GRUNDTVIGOVE NAGRADE IZ STUDENTSKE PERSPEKTIVE²

U Sarajevu je od 13. do 14. novembra 2014. godine održana Međunarodna konferencija „Sjećanje za budućnost“ u organizaciji Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih (EAEA) i Njemačkog saveza visokih narodnih škola – DVV Internationala, uz finansijsku potporu Ministarstva za spoljne poslove SR Njemačke. Konferencija je okupila stručnjake iz regionala i Evrope s ciljem razmatranja povezanosti dviju velikih tema: sjećanja kao procesa bez kojega pojedinac ne bi imao osjećaj vlastitog kontinuiteta i historijskog sjećanja kao priloga izgradnji sretnije budućnosti. Konferencija je održana u prostorima sarajevske Vijećnice, a „začinjena“ jednim posebnim događajem: dodjelom najveće evropske nagrade za rad na projektima u oblasti obrazovanja odraslih, Grundtvigove nagrade.

Ove je godine dodjela nagrade bila fokusirana na projekte koji su se bavili pristupima u promoviranju mira, prevencijom konflikata i borboru protiv ksenofobije putem obrazovanja odraslih. Izrazivši ponos činjenicom da se ova nagrada prvi put uručuje na prostoru jugoistočne Evrope, a onda upravo u Bosni i Hercegovini i Sarajevu, jedan od glavnih organizatora, DVV International – Ured u Bosni i Hercegovini, uputio nam je poziv da prisustvujemo ovom važnom događaju.

Kao studentice treće godine Filozofskog fakulteta, Odsjeka za pedagogiju, obaviještene smo da smo pozvane na dodjelu ove nagrade. Prvo smo bile zbumjene - pojavljuju se razna pitanja koja smjenjuje uzbudjenost: na neki način ćemo učestvovati u dodjeli jedne prestižne nagrade i samim tim biti dio nečeg čemu pristup imaju već etablirani profesionalci u odgojno-obrazovnom svijetu, kojemu i mi težimo.

¹ Studentica III godine, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Sarajevu.
E-mail: dzenitaferizovic@gmail.com.

² Više o konferenciji i samoj nagradi možete saznati na stranici:
<http://rememberingforthefuture.eu/>.

Na dan dodjele nagrade, 13. 11. 2014., u četvrtak, već smo imale predavanja. U učionicama, u razgovorima uz naše studentske kafe, sve pričamo o toj dodjeli nagrada. Pitale smo se da li smo prikladno odjevene, da li ćemo stići na vrijeme, ko će sve biti na dodjeli. Kolegica koja je godinu upisala koliziono i nije uzela da polaže navedeni predmet pita se da li i ona može prisustvovati - sljedeće godine ta nagrada neće biti uručena u Sarajevu pa neće imati priliku da sudjeluje u tome. Studentice sljedeće generacije će, za razliku od nas, biti uskraćene za to novo iskustvo.

Da, i ranije smo bili dio kolektivnih posjeta sa našom generacijom. Posjeta Pionirskoj dolini i Zemaljskom muzeju, čijoj su kolektivnoj posjeti generacije već uskraćene, dio su akademskog kulturnog odgoja. Posjete raznim školama, Historijskom arhivu - dio su stručnog obrazovanja. Ali, nikada do sada nismo bili dio akademskog građanstva u smislu prisustva jednoj konferenciji ovog opsega i svečanosti ove važnosti. Nikada nismo bili pozvani na neki prestižan događaj koji bi bio dio našeg studentskog iskustva. Imamo razne prilike slušati predavanja, ali zašto se uvijek osjećamo kao višak, kao nepozvani, čak i kada je u pitaju javni poziv, pitale smo se.

Kroz akademsku komunikaciju naučit ćemo definiciju cjeloživotnog obrazovanja. Ali, da li ćemo je živjeti? Da li ćemo naučiti da i kulturno-estetsko obrazovanje spada u cjeloživotno obrazovanje? Da aktivno građanstvo nije samo sintagma i da podrazumijeva traženje prilika za bogaćenje vlastitog unutrašnjeg svijeta jezika, književnosti, muzike, ljudskih prava i svih ostalih dijelova ispunjenog života.

Ova prilika nam je dala nešto više. Dala nam je da par sati živimo život koji može biti naš. Život ljudi koji ispunjavaju vlastite želje, unutrašnje motive. Dala nam je osjećaj da cijeli život vrijedi učiti. Ne samo lekcije, pojmove, teorije, nego njihovo pravo značenje. Ova prilika nam je dala osjećaj koji možemo imati kada se probudimo iz letargije i poželimo tražiti vlastite prilike za ispunjenje unutrašnjih potreba. Kao da je dijelom predstavljala posebnu lekciju o našoj budućnosti u svijetu odraslih.

Nagradu je predstavnicima dva najbolja projekta uručio zamjenik gradonačelnika Sarajeva dr. Ranko Čović, a riječ je o projektima "Knjiga planova, nadanja i snova" ("The Book of Plans, Hopes and Dreams") te "Tvrđava Vygonoshchi" ("Vygonoshchi Fortress").



Projekt „Knjiga planova, nadanja i snova“ koji su osmislili Michael i Rebecca Bilkau govori nam o onim snovima koji bi bili ostvareni da se rat nije dogodio. Michael i Rebecca nam svojim primjerom govore o suštini Grundtvigove nagrade, o ljepoti multikulturalnog stvaranja u partnerskoj mikrozajednici: Michael je iz Njemačke, a supruga Rebecca iz Velike Britanije. Svojim primjerom nas uče i altruističnom životu, jer su na projektu radili sa dubokom emocionalnom povezanošću i velikom voljom kako bi projekt zaživio dalje od planiranih okvira.

Drugi projekt, „Tvrđava Vygoshchi“, značajan je za predstavljanje na prostorima Balkana. Kategorija u kojoj je pobijedio odnosi se na projekte obrazovanja odraslih koji promoviraju mir i prihvatljiva rješenja u konfliktima. Vygoshchi je selo u Bjelorusiji koje je bilo poprište ratnih dešavanja. Projekt se bazirao na podizanje svijesti o posljedicama Prvog svjetskog rata. Nakon toliko godina, sve ratne ostavštine su ovim projektom pretvorene u muzej. Ovo selo je ogledalo mnogih sela i gradova u Bosni i Hercegovini, ali projekt je ogledalo toga kakvoj budućnosti trebamo da težimo: svi takvi gradovi trebaju da budu jedna vrsta muzeja, a nikada više poprišta razaranja. Također treba izdvojiti i projekt Društva za obrazovanje odraslih iz Beograda (Adult Education Society) koji su kroz različite ankete o historiji Srbije i

Bosne i Hercegovine promovirali interkulturno obrazovanje odraslih u cilju internacionalnog i međuetničkog dijaloga.

Novi sjaj Vijećnice, odabrana muzička podloga i cijenjeni gosti samo su pridodali uzbudjenju koje smo već osjećali pri dolasku. Bio je to susret koji nam je omogućio iskustveno učenje i motivaciju za život dalje od definicija.

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

Časopis *Obrazovanje odraslih* objavljuje originalne naučne i stručne rade iz oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Časopis objavljuje i saopćenja, recenzije, dokumente i informacije o praksi obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini i regionu, prikaze i osvrte, aktuelne članke iz stranih časopisa, kao i informacije o značajnim dogadajima iz zemlje, regiona, Europe i svijeta koji se odnose na obrazovanje odraslih.

Dostavljanje rada

Radovi se dostavljaju Redakciji časopisa isključivo u elektronskoj formi na e-adresu: casopis@dvv-international.ba. Primaju se isključivo neobjavljeni rukopisi, koji se ne vraćaju. Prihvatanje članka za objavljivanje obavezuje autora da isti članak ne smije objaviti na drugome mjestu bez dozvole Uredništva.

Oprema rada

Oblikovanje teksta

U radu navesti podatke prema sljedećem rasporedu:

- Ime i prezime autora/autorice
- Naslov rada na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Sažetak i ključne riječi na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Naslov, sažetak i ključne riječi na engleskom jeziku, na kraju rada
- Literatura

Obim. Poželjno je da tekst ima obim do 15 kartica (1 kartica = 1800 elektroničkih znakova s razmacima), a za ostale rubrike (prikazi knjiga, osvrta i sl.) do pet kartica. Ovi radovi ne podliježu recenziji.

Naslov rada. Treba biti što kraći (najviše 10 riječi), te davati dobar uvid u bit rada. Piše se velikom slovima.

Autori rada. Ime autora piše se iznad naslova, prvo ime a zatim prezime. Ako je više autora, njihova se imena odvajaju zarezom. Iznad prezimena svakog autora dodaje se oznaka fusnote.

U fusnoti se navodi titula i adresa autora, e-pošta autora te drugi podaci relevantni za tekst.

Sažetak. Piše se na bosanskom, crnogorskom, hrvatskom ili srpskom jeziku, te istovjetan tekstu na engleskom jeziku, najviše do 200 riječi. Sažetak treba odražavati svrhu teksta i njegovu bit.

Ključne riječi. Ispod sažetka (engl. abstract) navode se ključne riječi (najviše 10 riječi) koje su bitne za brzu identifikaciju i klasifikaciju sadržaja rada.

Naslov rada i podaci o autorima/autoricama: Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda.

Tekst treba biti oblikovan na sljedeći način: font Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda, podjednako poravnjanje.

Recenzija. Sve pristigle rade anonimno recenziraju dva recenzenta, koje imenuje Redakcija.

Citiranje i literatura. Koristiti harvardski stil citiranja.¹

Adresa i kontakt-telefon Redakcije:

DVV International – Ured u Bosni i Hercegovini

Kulovića 8, 71 000 Sarajevo

Tel.: +387 33 552-291, fax: +387 33 552 290.

¹ Upute za to se nalaze na adresi: <http://bkc.ba/bosanski/obrazovanje.html#kss>.

