

UDK 374.7

ISSN 1512-8784



OBRAZOVANJE ODRASLIH

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

ADULT EDUCATION

Journal for adult education and culture



IZDAVAČ:

JU Centar za kulturu Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo
i
Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza
visokih narodnih škola (DVV International)
Ured u Bosni i Hercegovini

ZA IZDAVAČA:

Zlatan Kapić

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 ENGLISKI I NJEMAČKI JEZIK:

Ajla Sijerčić, prof.

DTP:

Indira Isanović

ŠTAMPA:

Forma Graf, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

JU Centar za kulturu Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo
Branilaca Sarajeva 24, 71000 Sarajevo, BiH
tel: +387 33 586-780; tel/fax: +387 33 586-771
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
registar medija.

Sadržaj:

ČLANCI

<i>Jelenka Vočkić Avdagić</i> Medijsko obrazovanje odraslih	11
<i>Vuk Vučetić</i> Novomedijska kompetencija bosanskohercegovačkih političara	25
<i>Zlatan Mujak</i> Kritička medijska pismenost i komunikacijska kompetencija sudionika deliberacije	49
<i>Mirna Marković</i> Korištenje normativnog psihološkog ugovora u funkciji postizanja kvalitetnijeg obrazovnog procesa	67
<i>Emina Dedić Bukvić, Edina Nikšić</i> Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj školskih pedagoga u Kantonu Sarajevo.....	101
<i>Nezir Halilović</i> Prva objava – Kur’anski poziv na cjeloživotno učenje	123

PRIKAZ KNJIGE

<i>Larisa Kasumagić Kafedžić</i> Medijska pismenost u digitalnom dobu	139
<i>Adnan Tufekčić</i> Theatre, Myth and Elderly in Education Experience	143
<i>Mirjana Mavrak</i> „Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih” Katarine Popović u nastavi andragogije	147

Content:

ARTICLES

<i>Jelenka Voćkić Avdagić</i> Adult Education on media	11
<i>Vuk Vučetić</i> New media competencies of BiH politicians in the context of media literacy	25
<i>Zlatan Mujak</i> Critical media literacy and the communicative competences of deliberation participants	49
<i>Mirna Marković</i> The use of normative psychological contract in order to achieve a more qualitative educational process	67
<i>Emina Dedić Bukvić, Edina Nikšić</i> Professional education and professional development of school pedagogues in Sarajevo Canton	101
<i>Nezir Halilović</i> The first Revelation of the Holy Quran – Qurans' invitation on lifelong learning	123

BOOK PRESENTATION

<i>Larisa Kasumagić Kafedžić</i> Media literacy in the digital age	139
<i>Adnan Tufekčić</i> Theatre, Myth and Elderly in Education Experience	143
<i>Mirjana Mavrak</i> „Global and European policy in adult education” in adult education classes	147

Inhalt:

ARTIKEL

<i>Jelenka Voćkić Avdagić</i> Medienbildung von Erwachsenen	11
<i>Vuk Vučetić</i> Neue Medienkompetenzen der bosnisch-herzegowinischen Politiker	25
<i>Zlatan Mujak</i> Kritische Medien- und Kommunikationskompetenz der Teilnehmer am Beratungsprozess	49
<i>Mirna Marković</i> Die Verwendung des normativen psychologischen Vertrages in der Funktion der Erreichung eines qualitativeren Bildungsprozesses	67
<i>Emina Dedić Bukvić, Edina Nikšić</i> Professionelle Weiterbildung und Entwicklung von Schulpädagogen im Kanton Sarajevo.....	101
<i>Nezir Halilović</i> Die erste Offenbarung des Heiligen Qur‘ans – Qur‘ans Aufruf zum lebenslangen Lernen	123

BUCHPRÄSENTATION

<i>Larisa Kasumagić Kafedžić</i> Medienkompetenz im digitalen Zeitalter	139
<i>Adnan Tufekčić</i> Theatre, Myth and Elderly in Education Experience	143
<i>Mirjana Mavrak</i> „Globale und europäische Politik in der Erwachsenenbildung“ im EB-Unterricht	147





ČLANCI

Jelenka Voćkić-Avdagić¹

UDK: 316.77:374.7(497.6)

MEDIJSKO OBRAZOVANJE ODRASLIH

- Sažetak -

Obrazovanje u domeni metoda i oblika komuniciranja osnova je društvenog razumijevanja i bitan dio odgovora na pitanje mogućnosti i načina (samo) zaštite građana od stalnog dotoka novih informacija, komercijalnih interesa i, općenito, ogromne količine „neprosijanih” informacija čiju vrijednost moraju sami procjenjivati.

Zato se medijsko obrazovanje mora poimati kao dio osnovnog prava svakoga građanina, a njegovo medijsko opismenjavanje, koje je kod nas za sada uglavnom „donacijska” briga i koje se većinom svojih aktivnosti često svodi na formalizaciju nekog od njenih aspekata (industrija, poruke, medijska komunikacija, publika, utjecaj...), mora biti dio javnih politika. Uprkos činjenici da političko-ekonomskoj eliti nije u interesu da se mnogo toga suštinski mijenja.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, medijska industrija, distribucija znanja, publika potrošača.

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

Oslobađajući potencijali „medijske pismenosti”

Medijska pismenost se najčešće iskazuje usvojenim odrednicama vještina i kompetencija pojedinaca i društvenih grupa i dostupnošću samih medija odnosno instrumentalnim, kritičko-refleksivnim, moralnim i etičkim dimenzijama njenih nositelja.²

U Bosni i Hercegovini, kao i u čitavom regionu, posao (povremenog) medijskog opismenjavanja građana još uvijek organiziraju i vode uglavnom međunarodne vladine i nevladine organizacije³, dok se dio ovog obrazovanja, koji je sastavnica unutarnje razvojne politike, prepoznaje samo u segmentima (pred)školskih programa.

Iako se medijska pismenost, kao koncept, pored osnovnih (mas)medijskih određenja, odnosi i na medijsku industriju, poruke, medijsku komunikaciju u cjelini, publiku, utjecaj medija i sveopštih ambijentalnih faktora, koji su svi međusobno povezani, za sada se, uglavnom, većina aktivnosti svodi na formalizaciju nekog od ovih aspekata medijske pismenosti. Glavnina interesovanja je do sada bila vezana za donacije navedenih organizacija, čiji način korištenja teško može biti transparentan, uz činjenicu da političko-ekonomskoj eliti nije u interesu da se mnogo toga suštinski mijenja. Zato se, neminovno, nameću pitanja:

Šta bi obrazovanje odraslih o medijima trebalo obuhvatati u društvu u kome mediji nisu dovoljno cijenjeni kao služba od društvene koristi, kada su oni sve manje kompetentni čuvari javne debate, a u uvjetima natprosječnog praćenja medija od strane njihovih prosječnih i u velikom procentu nezaposlenih korisnika?

Kako osposobiti pojedinca da ima više kontrole nad medijskim interpretacijama, što je, uostalom, i svrha medijskog opismenjavanja građana?

Je li dovoljno, kako već preporučuju sve brojniji medijsko-obrazovni

2 Problem je, kako ističe Frano Miletić, i u sadržaju i u pristupima. „Medijsko obrazovanje uči pojedince da tumače i proizvode poruke, da odabiru najpogodnije medije za komuniciranje (Vijeće Europe, 2000). Obrazovne politike u Europi i svijetu počivaju na različitim tradicijama obrazovanja, različitim kulturama, pa slijedom toga ima i različite pristupe ulasku medijske pismenosti u formalno obrazovanje” (media literacy, education, kompetencija, mas-media education, medijski odgoj...), u *Masovno komuniciranje* (2014), Golden marketing – Tehnička knjiga, Sveučilište Sjever, Zagreb, str. 141–142.

3 Ove organizacije putem raznih vidova seminara i savjetodavnih *workshopova*, koji se u zadnje vrijeme sve češće nazivaju i „klinikama”, opskrbljuju svoje sudionike različitim vrstama potvrda njihove pismenosti u ovoj domeni. Domaći učesnici i suorganizatori, po pravilu, ne interveniraju u skupe paket-poklone medijskog obrazovanja, pa tako i njihove nazive, već ih konzumiraju u „komadu”! „Globalistički”!

teoretičari i praktičari, krenuti od lične zaštite, koja se može steći radom na tehnikama i njihovoj upotrebi, kao i stvaranjem uvjeta da pojedinac bude zainteresiran za razvijanje i jačanje sopstvenog kritičkog mišljenja prema uredničkoj politici, tj. temama koje mu se najčešće nude?

Dok nove generacije informacijski obrazovanih građana profitiraju novim vrijednostima, proizvodima i načinima komuniciranja koji prevazilaze dosadašnje vremenske i prostorne granice, „stare” generacije, kako ističe Michael Kunczik, pojma nemaju o čemu se tu radi.⁴

Zbog globalnog komunikacijskog utjecaja medijskih korporacija, upotreba novih medija predstavlja na izvjestan način i dominantnu poslovnu vještinu. Od svih učesnika se očekuje da su u poslu i (ili prije svega) komunikacijski kompetentni da samostalno selektiraju, uređuju i prosljeđuju sadržaje.

Ti novomedijski paketi sadržaja utiču na znanje, mišljenje, osjećaje i ponašanje građana, i individualno i sistemski, namećući potrebu/obavezu etabliranja medijske pedagogije. U tom kontekstu Kunczik postavlja pitanje građanske (samo)zaštite od stalnog dotoka novih informacija, komercijalnih interesa i, općenito, ogromne količine „neprosijanih” informacija čiju vrijednost moraju sami procjenjivati.

Potencijalne posljedice komercijalizacije medija prepoznamo na nivou kulture. Zapravo, ovdje se prepoznaju i ističu tendencije komercijalizacije i ekonomske komunikacije, pomicanja granica komunikacijske znanosti i razvoja medijske kompetencije (media literacy – vještina primjerenog ophođenja s medijima) i problemi medijske ovisnosti.⁵

Imajući u vidu navedene posljedice medijske komercijalizacije, kao i njihov značaj u smislu društvenih institucija koje su u međudodnosu sa svim drugim društvenim podsistemima i o njima ovisni, obrazovanje u domeni metoda i oblika komuniciranja osnova je društvenog razumijevanja i bitan dio odgovora na postavljeno pitanje mogućnosti i načina (samo)zaštite građana.

Ostali dijelovi/aspekti ovog odgovora (koji se tiče medijskog obrazovanja)

4 Navodi primjer da se, iako ubrzano raste korištenje različitih mogućnosti koje internet pruža (npr. kupovina različitog asortimana proizvoda i usluga), samo 2% hrvatskih građana starijih od 65 godina služi internetom. (U *Masovno komuniciranje* (2014), Golden marketing – Tehnička knjiga, Sveučilište Sjever, Zagreb, str. 10.) Penetracija interneta u Hrvatskoj veoma je slična onoj u BiH (63 %), Srbiji (65 %), Makedoniji (67 %)...

Korištenje interneta značajno se razlikuje s obzirom na dob populacije: među onim najmlađima (15 – 24 godine), samo njih 3 % ne koristi internet, dok je u dobi od 25 do 34 godine takvih 7 %. S porastom dobi značajno pada broj internetskih korisnika pa je među najstarijima (preko 65 godina) samo 10 % onih koji koriste internet.

<http://www.vijesti.rtl.hr/lifestyle/tech/976735/saznajte-kako-hrvati-koriste-internet/>).

5 Isto, str. 28.

podrazumijevaju napore u smanjenju razlika u razumijevanju mjesta i uloge medija u društvu i njihove komercijalne i/ili nacionalne vrijednosti (za/u razvoj/u države) u uvjetima nove paradigme masovnog komuniciranja koja je nametnula mrežno komuniciranje umjesto masmedijskog⁶.

Maletić podsjeća da su, uz kritičku neovisnost u odnosu na medije i svijest o njihovom utjecaju na pojedinca i društvo: „obrazovanje pa i medijska pismenost samo (...) korak u velikom konceptu društva znanja”⁷.

Zato se medijsko obrazovanje mora poimati kao dio osnovnog prava svakoga građanina u svakoj zemlji na svijetu. I zato medijsko opismenjavanje građana, koje je kod nas za sada uglavnom „donacijska” briga i koje se većinom svojih aktivnosti često svodi na formalizaciju nekog od njenih aspekata⁸, mora biti dio javnih politika. Uprkos navedenoj činjenici da političko-ekonomskoj eliti nije u interesu da se mnogo toga suštinski mijenja.

Uloga informacione tehnologije u ostvarenju ideje o solidarnoj distribuciji znanja na primjeru savremenog (umreženog) diskursivnog prostora

Posjedovanje i korištenje tehnologija s oslobađajućim potencijalom iziskuje kontinuirano obrazovanja o tome kako i zašto nam se informacije nude. Zato se sve češće podržava (sada već) sveopći zahtjev da se „cijelom čovječanstvu, obezbijedi skup predznanja poznat kao ‘medijska pismenost’”. Promovira se komuniciranje, a zajedno s njim i kulture organizirane po obrascu Van Dijkove horizontalne mreže sačinjene od bezbrojnih mikročvorišta, koje prepoznamo (i živimo) i u našim računarima, iPhonima, ličnim profilima i koje prevazilaze odnos lokalno/domaće – svjetsko/globalno.

Uloga novih medija u realizaciji navedene ideje (solidarne distribucije znanja) se tako u knjizi *Međunarodno komuniciranje u informacionom društvu*⁹ promišlja u kontekstu transnacionalnih korporacija, od čije uloge primarno i zavise. Ovim korporacijama je, zbog profita, od početka njihovog djelovanja bilo važno formirati globalni diskurzivni prostor, koji već sada obuhvata komunikacione odnose, norme, aktere i njihove duhovne (i materijalne) tvorevine, koji prevazilaze nacionalne granice.

Analiza prostorne i vremenske dimenzije komuniciranja koju nam autori

6 Ali, još uvijek bez odgovora na pitanje da li je to pravi nadomjestak i je li i kako je mreža bez odgovornih komunikatora moguća.

7 Isto, str. 145.

8 Industrija, poruke, medijska komunikacija, publika, utjecaj...

9 Stojković, B., Radojković, M. i Vranješ, A., CLIO, Beograd – Banja Luka, (2015.).

nude¹⁰ „otkriva” **činjenicu** da se sve manje ljudi obazire na ta ograničenja, jer virtuelno komuniciranje može da se pokrene sa bilo kojeg mesta i u bilo koje vrijeme. Efekti ovog i ovakvog komuniciranja se prepoznaju u već odavno ovaploćenim kovanicama: obrisi „svjetskog sela”, „globalna zajednica”, pa i „virtuelni svijet” budućnosti.

Od faktora neravnomjernih posljedica, po značaju, ovdje se izdvajaju politički i kulturni odnosi gdje se naj/više/direktnije koristi razmjena ideja, kulturnih dobara i poruka (informacija).

Masovna (kulturna) proizvodnja se brže globalizuje, što nam potvrđuju i primjeri najgledanijih/najslušanijih/najposjećenijih programa, emisija, sajtova/klipova ...

Bez obzira na to kako se vide putevi koji vode ka „globalnom selu”, interakciju u okviru ovog novog diskursivnog prostora, i stvaranje i održavanje odnosa dominacije i marginalizacije unutar njega, dokazuje i ekspanzija i utemeljenje zapadnog civilizacijskog kruga i u ovom umreženom „prostoru”.

Autori se nadaju da je to privremeno, jer, kako ističu, ne bi voljeli da u „globalnom selu” žive sami a zajedno¹¹, postmoderno ali bez tradicije, globalistički ali bez identiteta.¹² Na sceni se pojavljuje neka vrsta „mega”, „globo”, „Mekdonalds”... kulture. U kompjuterski umreženom svijetu habovi kao Fejsbuk, Jutjub, Amazon itd. postaju najpoznatije „kulturne” institucije.

Tako je, npr., pojavom jedne od ovakvih institucija, kao što je Instagram, nastao izuzetno rasprostranjen termin, *selfie*. Ova aplikacija ima 400 miliona aktivnih korisnika mjesečno i 800 miliona objavljenih fotografija svakog dana. Najpopularniji profili su dominantno (skoro isključivo) oni američkih zvijezda.¹³

U ovakvom duhu vremena „industrije svijesti” zasnovane na masovnim medijima, čiji su glavni akteri do sada bili Organizacija ujedinjenih nacija, UNESCO, Evropska unija... nemaju više neoprikosnovenu prednost.

10 Isto, str. 25.

11 Zastrašujuće oprimjerenje realnosti navedene pozicije možemo prepoznati u naslovima tipa: LEŠ U FAST FOODU Mrtva satima sjedila za stolom, ljudi se cijelu noć gostili pored tijela!
<http://www.avaz.ba/clanak/198862/les-u-fast-foodu-mrtva-satima-sjedila-za-stolom-ljudi-se-cijelu-noc-gostili-pored-tijela#sthash.GLgt3A0y.dpuf> (07. 10. 2015 - 07:24).

12 Stojković, B.; Radojković M. i Vranješ, A., isto.

13 Tako Taylor Swift ima 49,9 miliona sljedbenika, Kim Kardashian 48 miliona, a Beyonce 47,1 miliona.
<http://www.index.hr/black/clanak/ovo-je-pet-najlajkanijih-instagram-fotografija-svih-vremena/846591.aspx> (pristupljeno 7. 10. 2015.).

Kako primjećuju autori navedene studije, *Međunarodno komuniciranje u informacionom društvu*, uporedo s gubljenjem komunikacionog suvereniteta države, stvaranje normi međunarodnog komuniciranja i propaganda preuzimaju druge (ne)vladine međunarodne organizacije i forumi (Freedom house, Reporteri bez granica, Amnesty International, ARTICLE 19 itd.).

Značajno je da u domen savremenog umreženog komunikacijskog prostora, kako se ističe, zadiru i organizacije posvećene međunarodnoj trgovini, intelektualnoj svojini, raspodjeli prirodnih resursa... (OECD, WIPO, ITU itd.).

U novim obavezujućim dokumentima navedenih (novih) organizacija se više ne govori o masmedijskim nego o „proizvodima nalik na medijske” (*medialike products*) jer se audio-vizuelni sadržaji sve više prenose pomoću interneta i mobilnih uređaja.

To transsektorsko područje ima više nego integracionu ulogu jer prostorom/obimom počinje da zalazi u institucije i korporacije koje ne pripadaju samo domeni medija i kulture.

Sposobnosti za komuniciranje u ovom novom prostoru – koji prevazilazi kako navedene sektorske domene tako i prostorne okvire (lokalne, državne pa i međunarodne) u njihovim tradicionalnim, masmedijskim, značenjima – prepoznaju se po dostupnosti internetu kao određujućoj pretpostavci za razvoj ove vrste i nivoa komunikacije. Ipak, potencijal interneta ne prevazilazi dosadašnje strukturne komunikacijske razlike. One su i dalje iskazane u načinima korištenja otvorenog medijskog koda.

Ovdje se nalazimo na svojevrsnom raskrižju između međunarodnog i globalnog komuniciranja. Teza o globalnom komuniciranju za autore *Međunarodnog komuniciranja u informacionom društvu* je prihvatljivija jer se ne zasniva na idejnim osnovama nekog novog svjetskog poretka¹⁴ nego pragmatски izlaže nove kanale i aktere ovog oblika komunikacione prakse.

Karakteristike ovog novog komunikacijskog prostora možemo prepoznati i u sve brojnijim novim oblicima jeftinijeg i efikasnijeg biznisa, koji sve brže i sve efikasnije zauzimaju prostor dosadašnjih

14 Što je slučaj s kosmopolitskim konceptom koji susrećemo kod Ulricha Becka, jednog od najznačajnijih savremenih sociologa, koji insistira na *kosmopolitiziranoj situaciji svijeta* prema kojoj se moramo otvoriti. Internet je, po njemu, važan za djelovanje ne samo komunikacijski; bez njega ne postoji kosmopolitsko polje djelovanja. Za Becka, svijet je sistemski dio socijalnog djelovanja, jer granice postaju prilike. Razbijamo tabue, prekogranično djelujemo. „S mobitelom smo prozirni konzumenti.” Predavanje, FPN u Sarajevu, 12. XI 2014. godine.

vladara tržišta.¹⁵ Osposobljavanje za internet i mobilne platforme, kao jedan od aspekata medijskog obrazovanja, omogućuje njihovim korisnicima da samostalno pokreću biznis i komuniciraju s (potencijalnim) potrošačima/kupcima njihovih usluga koristeći nove medije i njihove adekvatne (poslu kojim se bave) formate.

Razumijevanje savremenog poslovanja, kao što je već istaknuto, ne prevazilazi dosadašnje strukturne komunikacijske razlike, koje se i dalje iskazuju skupovima predznanja koja nam omogućavaju korištenje otvorenog medijskog koda. Nove medije, zapravo, treba poimati, prihvatati i koristiti kao novu infrastrukturu u načinu na koji komuniciramo, kao oprimjerenje savremenog (umreženog) diskursivnog prostora

Ovaj novi medijski sistem istovremeno i uvjetuje i omogućava razvoj poslovnih modela koji prevazilaze diktat tržišta i menadžerske hijerarhije. Suprostavljajući se svojom organizacijom i uslugama svijetu monopoliziranih korporacijskih i državnih informacija, oprimjeruje korištenje nove informacione tehnologije u ostvarenju ideje o solidarnoj distribuciji znanja.¹⁶

Internetske mogućnosti doživotnog /(ne)formalnog/ obrazovanja

Curranov mit o internetu kao nadopuni pa i zamjeni formalnog obrazovanja kada, potencijalno, čovječanstvo ima pristup ogromnoj količini informacija na webu, po mišljenju mnogih teoretičara iz oblasti obrazovanja, nije oboren.

Za razliku od mitova/ideja o solidarnoj i besplatnoj distribuciji znanja koja je značajnije zavisila od uloge transnacionalnih korporacija, kojima je bilo važno formirati globalni diskurzivni prostor zbog profita (na što upozoravaju Curran, Radojković i mnogi drugi), i o brzini diseminacije vijesti i širenja informacija mrežom koja je stvorila mnoge probleme ranijim kontrolorima informacija i manje ili više uspješnim pokušajima nadzora nad protokom informacija, ovaj mit nije „oboren,, niti se mogu „detektovati” važniji otpori ideji da formalno obrazovanje postaje nepotrebno uz sve mogućnosti interneta.

Autori ove pozicije očito nisu mogli „detektovati” otpor samog sistema neformalnog obrazovanju, odnosno činjenicu da morate biti član institucije

15 Tomislav Novak navodi *uberizaciju* kao jednu od tih, „nevidljiva strana vrhunskog biznisa” u našem umreženom prostoru, kao primjer jeftinijeg i efikasnijeg poslovanja koje nam nove tehnologije, kao što su internet i mobilne platforme, svakodnevno omogućuju. Globus, 13. 11. 2015.

16 Ovdje su informacije društveno dobro: The digital disruption has already happened: Largest phone companies own no telco infra (Skype, WeChat); Most popular media owner creates no content (Facebook); World’s largest movie house owns no cinemas (Netflix)... www.ibmforentrepreneurs.com.

koja je, npr., akademski umrežena da bi mogli doći do članka, knjige, dokumentarca... Dakle, kako ističe Dubravka Ugrešić, iako su internetski programi osmišljeni za različite platforme¹⁷ „(... ako niste dio sistema, nemate pravo na informaciju”¹⁸.

Zapravo, iskazanu poziciju Currana i drugih već je osamdesetih godina prošlog stoljeća predvidio Denis McQuail ukazujući na to da je razlika između centralne i individualne zalihe informacija, iz koje proizlazi i razlika između velike banke podataka i zalihe informacija pojedinaca, analogna razlici između masmedijske organizacije i individualnog potrošača programa.¹⁹

Taj novomedijski potencijal za narušavanje ravnoteže snaga, na štetu pošiljalaca, a u korist primalaca, manifestira se u pristupačnosti svih vrsta sadržaja korisnicima i pretraživačima informacija i manje je zavisn od posredničkog i kontrolnog sistema masovne distribucije.

Po McQuailu, direktno obraćanje vođe sljedbenicima poklapa se s tipičnim oblikom komuniciranja „starih medija” (naročito nacionalne RTV).

Segment „razgovor”, kao medijski potencijal, za razliku od „konsultacije” i „alokucije”, u trenutku kada je pisan esej (1986) nije bio zastupljen u medijima (osim kod telefona i poštanskih usluga), a obrazac „registracija” je bio nepoznat u javnom komuniciranju.

Ali autor već tada prepoznaje potencijal novih medija u navedenim segmentima i nagovještava opšti porast individualne slobode u pristupu informacijama i smanjenje dominacije centralizovanih izvora, kao i potrebu obrazovanja za medije, koju će neminovno nametnuti navedeni segmenti/obraci, a posebno „registracija”.

Kada je u fokusu istraživanja bila u pitanju moć medija, teoretičari su se uglavnom bavili stvarima u vezi s javnim mnijenjem i javnom sferom politike. Novi mediji predstavljaju velik izazov za oboje. Oni, kako precizira McQuail, promoviraju veću simetriju, manju zavisnost od centralnih izvora, veću mogućnost interakcije, istovremeno ugrožavajući postojanje stabilnosti i trajnosti veza između komunikatora i recepijenta i stvarajući potencijal za slabljenje (moralnih) veza između pojedinaca i društva.

Institucionalni aranžmani sve više prelaze u oblast profesionalne

17 Televiziju, mobilne telefone, taktilne tablete i zanimanja koja tek ulaze u upotrebu – *game master*, *experience designer* ili *storyteller* – i koja istražuju nove narativne forme u audiovizuelnim medijima koji nemaju veze s linearnim formama tradicionalne TV, Dani, 20. 12. 2013.

18 Isto.

19 McQuail, D. (1994), *Stari kontinent – novi mediji*, NOVA: Beograd, Prvi dio: Da li teorija medija može da odgovori izazovu novih komunikacionih tehnologija? (7–31).

samoregulacije: kvalitet informacija, moralni i kulturni standardi, (ne) poštovanje privatnosti, izdavačka odgovornost... Zapravo, novi mediji donose rizik deprofesionalizacije i narušavanja institucionalne kontrole jer su u svojim djelatnostima fragmentirani i specijalizirani. Dovode se u pitanje čitave mreže normi, shvatanja, rješenja i međuzavisnosti koje su ukorijenjene u društvenoj teoriji i koje se smatraju logičnim činiocem medijske scene.

Što se tiče publike, McQuail je ponudio dvije, alternativne, konceptualizacije: da je publika meta napada i osvajanja ili skup individua koje aktivno obavljaju selekciju sa svojim potrebama i okolnostima.²⁰

Na tragu Currana (2012)²¹ i navedene McQuailove pozicije, i autori *Međunarodnog komuniciranja u informacionom društvu*²² smatraju da se utjecaj interneta treba posmatrati kroz prizmu postojećih društvenih struktura i procesa koje karakteriziraju nejednakost koja sputava i participaciju u globalnom dijalogu posredovanom internetom (jezičke barijere, podijeljenost svijeta na osnovu konflikata vrijednosti, vjerovanja i interesa, pa time i zloupotreba izražavanja slobode mišljenja na internetu).

Tako, po ovim autorima, internetska kultura ne zamjenjuje tradicionalnu, nego je u izvjesnom smislu obogaćuje. Dakle, nove tehnologije mogu pospješiti proces komunikacije, ali im treba mnogo više vremena da promijene proces socijalizacije, nacionalnu i političku kulturu, čiji se ishodi dominantno ostvaruju u granicama nacionalnih država, (jer razvoj globalnog razumijevanja zavisi i od uloge država i drugih regulatora).

Ograničenja koja se reflektiraju i na mogući dijalog na internetu odnose se i na nejednakosti prisutne unutar samih država („e-lita”: uslovi rada, slobodno vrijeme, znanje...²³

Tako se dolazi do zaključka da ideja o virtuelnom prostoru, u kome pripadnici različitih nacija i društvenih poredaka nesmetano komuniciraju i time razvijaju toleranciju i habermasovski deliberativni oblik demokratije, nailazi na ozbiljne prepreke.

Ova ograničenja internetskog komuniciranja koja su sve više podvrgnuta i tehnološkoj i administrativnoj kontroli i koja se odnose kako na nejednakosti

20 Početne nagovještaje osobina karakterističnih za nove medije (a naročito za kontrolu, specijalizovano emitovanje i interakcije) kojima će pojedinci steći veću kontrolu nad vremenom i sadržajem onog što prihvataju i konsultuju možemo pratiti i u autorovim kasnijim izdanjima, zaključno sa šestim (McQuail, D. 2010. *Mass Communication Theory* (6th edition). London. Sage. New media – new theory? (136)).

21 *Misunderstanding the Internet*.

22 Stojković, B., Radojković, M. i Vranješ, A., isto.

23 Isto, u dijelu: *Globalno komuniciranje i međunarodno razumevanje*, str. 158.

unutar globalnog (umreženog) diskursivnog prostora tako i na navedene nejednakosti prisutne unutar samih država, možemo prepoznati i u kontekstu internetskih mogućnosti na planu (građanskog) obrazovanja.

Medijsko oblikovanje građanina-potrošača

Globalni i komercijalni mediji su usmjereni ka oblikovanju potrošačkog društva i, po mnogima, predstavljaju opasnost za aktivno učešće građana u društvenom životu.

Stvarnost koju promiču se u njima prepoznaje kao temeljna pretpostavka savremene komunikacije, pa se tako govori o „destrukciji” i eliminaciji realnosti (Kellner); o masovnoj kulturi u funkciji uspostavljanju totalitarnih sistema, koja je dio vladajućeg obrasca življenja (Vuksanović); o spektaklu kao kapitalu u stupnju akumulacije u kojem on postaje slika kojom su društveni odnosi između pojedinaca posredovani (Debord); o masmedijskoj homogenizaciji i standardizaciji, koje dobijaju karakter stereotipa (Kaznev)... Svi navedeni, i mnogi drugi, autori su saglasni da živimo stvarnost koja se mjeri po mjeri medija.

Korporativizacija medijskog sistema se iskazuje u homogenosti izvora međunarodnih vijesti, sistemi pokrivanja događaja promiču predstavnike velikih korporacija i razvijenih zemalja kao prihvatljivije izvore. Tržišni obrazac društvenog komuniciranja je nekompetitivan jer u konkurenciji s transnacionalnim korporacijama ostali mediji nemaju šanse. Koncept koji su razvile Apple TV i Google TV, kako ističe Ugrešić, podrazumijeva internetsku platformu dostupnu sa televizije. Ova platforma liči na ekran ajfona sa ikonama koje omogućavaju pristup programima, ali mjesta su ograničena, te je na pomolu rat za taj ekran.

Prednost imaju autori sa kojimaje postignut najbolji komercijalni ugovor.²⁴ Ovi globalni (profitni) medijski sistemi daju prednost zabavnim sadržajima i u javnom diskursu daju prednost privatnim interesima. Oni prosljeđuju vijest kao komercijalni proizvod.

Globalni komercijalni medijski sistem doprinosi održavanju statusa quo i povećanjem udjela tzv. *reality* i *talk show*ā, kvizova, igranih serija i drugih zabavnih u odnosu na informativne programe. Sve više proizvoda pa i navedeni medijski formati (kao i literatura, fudbal...) dobijaju epitet „korporacijski”. Uviđajući da kao društvo stojimo na raskrižju, Frido Mann nas podsjeća da

24 Kako je cilj svih kultura da postanu mejnstrim, Ugrešić upozorava da, pored Googlea i Applea, nacionalne televizije liče na patuljke. (...) Čim to pogleda pet miliona ljudi, to više nije avangarda nego roba (Dani, 20. 12. 2013.).

„(...) Thomas Mann: (...) svoj intelektualni testament završava postavkom da ćemo bez čistih moralnih načela i uljuđenih oblika međusobnog ophođenja (...) svi mi, poput glupošću opijenog, zapuštenog društva uz vrištanje tehničkih i sportskih dostignuća, teturati ususret vlastitoj propasti”.²⁵

Dok Rob Riemen, odajući priznanje nekim postignućima kao što su medicina i tehnika, navodi i ona koja su, po njemu, „grozna: cijela televizijska kultura u kojoj se odrasta, ljudi više nemaju vremena ili ne žele odvojiti vremena da pročitaju neku knjigu. A sada se štedi na kulturi jer je elitistička... Političarima su važniji nogometni stadioni. (...) Jer za sve prag mora biti nizak, ništa ne smije biti teško.”²⁶

Kako građani da razumiju, ako već teško odolijevaju dominaciji hiperrealnosti i konzumerizma ovog i ovakvog modela masovnih komunikacija?

Kako da se obuče i obrazuju za ovakve medije?²⁷

Kako da prepoznaju u ovim unificirajućim medijskim sistemima njihovu obrazovnu ulogu, kao jednu od (teoretski još uvijek) osnovnih medijskih funkcija? Šta je ostalo od nje, je li poprimila novu formu/funkciju, ili je uzalud tražimo?

Da li je možemo prepoznati u intenziviranju razmjene medijskih produkata na međunarodnom nivou? Može li ona rezultirati sintezom različitih kulturnih vrijednosti proizvodeći nove kulturne forme, obogaćene raznolikošću i time voditi većem uzajamnom razumijevanju kultura i naroda? Koliko može doprinijeti „odomaćenju svijeta” i time slabiti komercijalni i ideološki utjecaj transnacionalnih kompanija?

Novi pristup u komunikaciji se uklapa u savremeni način života i modernu tehnologiju koja nas okružuje jer se jedna priča danas može ispričati na više načina i putem više medija, od kojih neki danas i opstaju ograničivši se na prenošenje *piar* obavijesti.

Postoji bojazan da sve više „piarovskih” predmeta i praksi istiskuju kritičko mišljenje, nameću estradno *piar* novinarstvo i banaliziraju sve dimenzije javnog života. Odnosno, postoji bojazan da su intelektualne norme postale dio robnog tržišta, a borba za prestiž pitanje života i smrti, pa su zato i mediji orijentirani skoro isključivo ka zabavi s ciljem urušavanja „čistih” medijskih formata i samog javnog interesa i mnijenja.

25 U Rob Riemen: Škola života, TIMpress, Zagreb, 2015., str. 41.

26 Isto, str. 47.

27 Je li adekvatnije nazvati ovu vrstu naobrazbe „protivmedijskom”, koja treba da bude permanentna (neka vrsta ovaploćenje doživotnog obrazovanja)?

Istovremeno, svjedočimo realnosti programa/projekata u kojima su prepoznata nastojanja aktualizacije i unapređenja ove profesije, odnosno činjenici da PR postaje jedna od ključnih kulturnih praksa kojima pristupamo stvarnosti.²⁸

Forme i sadržaji koji nisu po obrascu komercijaliziranih, kao dominantnih, medijskih modela teško mogu uspjeti.

Za sada nam, kako navodi Robert Torre, komercijalizovani medijski kanali nameću životne stilove „‘bogatih, slavnih i uspješnih’ kao specijalizacijski uzor za slijeđenje. Proizveli su njih da bi proizveli nas koji kupujemo što su njihovi neizravni sponzori proizveli. (...) Brend tvori srce identiteta. Jer životno ne moramo ništa da imamo, dovoljno je da imamo”²⁹, pri čemu je trenutačno zadovoljenje glavno načelo, a obilje potrošačkih informacija u nesrazmjeru s općim obrazovanjem i pristojnošću.

*

* *

Na promjene komunikacijske tehnologije i medijske komercijalizacije se sve brže mora programski odgovarati.

Kako ukazuje Ivone Hofstetter, oni koji upravljaju informatičkim sistemima oblikuju mišljenje korisnika *strategijom kontrole*, a najčešće se radi o potrošačkim slobodama i izborima. Ogromna količina preciznih podataka o navikama i postupcima ljudi nalazi se u rukama malog broja vlasnika velikih internetskih firmi (Google, Amazon i slično).³⁰

Bitno je da se obrazovni programi, koji nikada nisu neutralni, i dalje „aktualiziraju” u skladu s potencijalom novih medija, tj. da rade sve više multimedijalno, ali i s preplitanjem korporativnog s javnim obrazovanjem.

Korporativni eksperti ne mogu (sami) odgovoriti na pitanje kako informirati i obrazovati građane da budu svjesni realnosti u kojoj žive i u kojoj je sve usmjereno za tržišno orijentirani sistem normi i vrijednosti i kako obrazovanjem poticati umijeće razgovora o svijetu u vremenu u kome živimo, „(...) u kojem Amazon upravlja svijetom knjiga i pljačka ga, a u *Pedeset nijansi sive* imamo savršeno bezvrijednu knjigu koju očito svi žele kupiti”³¹.

Zato se ne smije dozvoliti, da korporativni eksperti (p)ostaju jedini koji će određivati proces (medijskog) obrazovanja građana.

28 „Najprije su novinari ustuknuli pred najezdom PR-ovaca, zatim su kreatori oglasnih poruka sve više brisali granicu između vijesti, priopćenja za javnost i oglasa, nakladnici su širom otvorili vrata građanima novinarima.” Stjepan Malović. 2014. *Masovno komuniciranje*. Golden marketing – Tehnička knjiga. Sveučilište Sjever. Zagreb. Str. 125.

29 Statusna potrošnja. *Globus*, 13. 11. 2015.

30 Mašine preuzimaju vlast. *Slobodna Bosna*, 18. 9. 2014.

31 Andreas Landshoff, u Rob Riemen. 2015. *Škola života*. TIMpress. Zagreb. Str. 179.

MEDIA ADULT EDUCATION

- Abstract -

Education in the field of method and form of communication is the basis of social understanding and an important part of the answer to the question of the possibilities and ways of (self)protection of citizen from the constant flow of new information, commercial interests and, in general, huge amount of „unfiltered” information, whose value they must evaluate themselves.

That is why media education should be perceived as a part of the basic rights of every citizen and the media literacy, which is in our country mainly depending on donations and often comes down to the formalization of some of its aspects (industry, messages, media communication, audience, influence ...). Furthermore, it must be a part of public policy, despite the fact that the political and economic elite are not interested in changing anything essential in that field.

Keywords: adult education, media industry, distribution of knowledge, consumer audience.

Literatura

- Adorno, T. 1978. *Žargon autentičnosti*. Nolit. Beograd.
- Baran, Stanley J. 2014. *Introduction to Mass Communication: Media Literacy and Culture*. (Eighth edition). McGraw Hill. New York.
- Beck Ulrich. Predavanje na FPN-u u Sarajevu 12. XI 2014.
- Boyd-Barrett, O.; Rantanen, T. (eds).1998. *The Globalization of News*. Sage. London.
- Curran, J.; Fenton, N.; Freedman, D. 2012. *Misunderstanding the Internet*. Routledge. London – New York.
- Debord, Guy. 1992. *La Société du spectacle*. Gallimard.
- Debre, R. 2000. *Uvod u mediologiju*. Clio. Beograd.
- Encenzberger, H. M. 1980. *Nemačka, Nemačka između ostalog*. BIGZ. Beograd.
- Fidler, R. 2004. *Media morphosis*. Clio. Beograd.
- Fuchs, C. 2008. *Internet and Society: Social Theory in the Information Age*. Routledge. New York – London.
- Hafez, Kai. 2007. *The Myth of Media Globalization*. Oxford. Polity Press.
- Hofstetter, Ivone. Mašine preuzimaju vlast. *Slobodna Bosna*, 18. 9. 2014.
- Gir, Č. 2011. *Digitalna kultura*. Clio. Beograd.
- Iris, A. 1999. *Informacione magistrale*. Clio. Beograd.
- Keane, J. 2003. *Global Civil Society?*. Cambridge University Press. Cambridge. New York.
- Kellner, Douglas. 2004. *Medijska kultura: Studije kulture, identitet i politika između modernizma i postmodernizma*. Clio. Beograd.
- Kunczik, Michael. 2014. Masovni mediji i njihov utjecaj na društvo, u: *Masovno komuniciranje*, urednik Stjepan Malović. Golden marketing – Tehnička knjiga. Sveučilište Sjever. Zagreb. Str. 15–39.
- Laughey, Dan. 2009. *Media Studies: Theories and Approaches*. KameraBooks.
- MacKenzie, W. 2006. *Hakerski manifest*. Multimedijalni institut. Zagreb.
- McQuail, D. 1994. *Stari kontinent – novi mediji*. (Priredio i preveo Miroslav Radojković). Beograd. NOVA: Da li teorija medija može da odgovori izazovu novih komunikacionih tehnologija? (7–31).
- Mason, Paul. KAPITALIZAM – Početak kraja. *Dani*, 28. 8. 2015.
- Mreže su platforma, dobri ili loši su ljudi (priredio Saša Rukavina). *Dani*, 3. 10. 2014.
- Riemen, Rob. 2015. *Škola života*. TIMpress. Zagreb.
- Ruk, R. 2011. *Evropski mediji u digitalnom dobu (analize i pristupi)*. Clio. Beograd.
- Stojković, B.; Radojković, M. i Vranješ, A. 2015. *Međunarodno komuniciranje u informacionom društvu*. Clio. Beograd – Banja Luka.
- Tajić, Lea. 2013. *Medijska pismenost u Bosni i Hercegovini*. Internews. Sarajevo.
- Tornero, J. M. Perez; Varis, Tapio. 2010. *Media Literacy and New Humanism*. UNESCO. Institute for Information Technologies in Education.
- Van Dijk, J. 2007. *The Network Society*. Sage. Los Angeles.
- Vuksanović, D.; Milković, M. (ur.). *Umjetnost i mediji*. Medijsko sveučilište. Koprivnica. Centar za filozofiju medija i mediološka istraživanja. Zagreb. 29–41.
- Ugrešić Dubravka, Intervju, *Dani*, 20. 12. 2013.

Vuk Vučetić¹

UDK: 329:316.774(497.6)
316.774:004.738.5(497.6)

NOVOMEDIJSKA KOMPETENCIJA BOSANSKOHERCEGOVAČKIH POLITIČARA²

- Sažetak -

U ovom radu istraživali smo koji je nivo novomedijskih kompetencija bh. političara. Naime, u savremenom medijalizovanom društvu, novomedijske kompetencije su svakako dio šireg fenomena medijske pismenosti, koji je preduslov razvoja demokratskog društva u najširem smislu. U našem istraživanju novomedijske kompetencije smo posmatrali s aspekta prisutnosti/korištenja društvenih mreža facebook i twitter u svrhu promocije, odnosno komunikacije sa biračima. U tom kontekstu istraživanje je pokazalo da političari u BiH još ne prepoznaju društvene mreže kao sastavni dio političkog imidža, odnosno da ne postoji dovoljan nivo razvoja svijesti o ulozi i značaju društvenih mreža kao sastavnog dijela „novomedijske demokratije“.

Ključne riječi: novomedijska pismenost, društvene mreže, BiH, politika.

-
- 1 Mr. Vuk Vučetić, viši asistent na Katedri za novinarstvo, Filozofski fakultet Pale, Univerzitet u Istočnom Sarajevu. Doktorand na Fakultetu političkih nauka u Sarajevu. E-mail: vuceticvuk@yahoo.com.
 - 2 Rad je nastao kao dio predispitnih obaveza na doktorskim studijima komunikologije na Fakultetu političkih nauka u Sarajevu u okviru modula „Medijska pismenost i 21. stoljeće“. Nosilac modula je prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić.

Uvod

Mediji su postali nezamjenjiv dio naše svakodnevice. Prema Makluanu (*Marshall McLuhan*) mediji odlučujuće utiču na čovjeka i njegovo društveno okruženje. Pojedinaac najčešće nije ni svjestan koliko su (medijske) tehnologije prisutne u njegovom životu „kao što ni riba nije svesna vode u kojoj pliva” (Makluan, 2012: 17). Sa druge strane, kada kažemo uticaj medija često podrazumijevamo uticaj medijskog sadržaja, a ne samih medija kao sredstava masovnog komuniciranja. Iako su vršena brojna istraživanja, nikad u potpunosti nije dokazan direktan uticaj medijskih sadržaja na ponašanje pojedinca³, već se prije može govoriti o svojevrsnom fenomenu medijske kulture.

Naime, kao što je Gerbner (*George Gerbner*) primijetio, uz medije se rađamo, odrastamo, umiremo, te zbog toga mediji imaju kultivacijski uticaj na pojedinca, ali i društvo.⁴

Prema tome, iz potrebe za snalaženjem u savremenom medijatizovanom društvu uveden je koncept medijske pismenosti koji podrazumijeva sposobnost analize i evaluacije medijskih sadržaja (ali i tehnologija) i proizvoda (video, audio, print, internet i IKT /informacijske i komunikacijske tehnologije/). Drugim riječima, „to je set operativnih vještina potrebnih da se mediji, kako tradicionalni tako i novi, koriste, suštinski razumiju i kritički evaluiraju” (više u Tajić, 2013). Ciljna grupa medijske pismenosti prema gotovo svim teoretičarima su zapravo obični konzumenti medijskih sadržaja, a ponajviše djeca. Osim djece i „običnih” medijskih konzumenata u savremenom medijatizovanom društvu, političari takođe imaju potrebu za medijskom pismenošću. Svakako, potrebno je da imaju vještine prilikom dekonstrukcije i kritičke analize medijskih poruka, ali takođe trebaju znati koristiti nove medijske platforme (najčešće društvene mreže) za sopstvenu promociju i bolju komunikaciju sa biračima, koji sve više žive, i politički su aktivniji, u sajber svijetu.

3 Teorija „hipodermička injekcija,” i teorija „magičnog metka” su bile početne teorije koje su smatrale da medijski sadržaji direktno utiču na ponašanje pojedinca, odnosno da isti medijski sadržaj ima jednak uticaj na različite pojedince.

4 Druga polovina 20. vijeka obilježena je istraživanjima o uticaju medija. Jedan od vodećih teoretičara tog vremena bio je Džordž Gerbner. On uvodi pojam „kultivacije”, trajnog djelovanja medijskog, posebno televizijskog sadržaja na razvoj čak i karakternih osobina čovjeka. Procesom dugoročne izloženosti medijskim sadržajima nastaju medijski kultivisani ljudi.

Prema tome, u ovom radu medijska pismenost se posmatra s aspekta kompetencija za učešće u komunikacionom procesu koji se sve više/češće odvija u sajber prostoru. Novomedijske kompetencije u ovom slučaju tretiramo kao osposobljenost da se profesionalno i odgovorno koriste društvene mreže u cilju promocije, ali i funkcionalne komunikacije sa biračkim tijelom. Imajući to u vidu, istraživanje smo fokusirali na ispitivanje novomedijskih kompetencija bh. političara sa posebnim akcentom na način komuniciranja putem društvenih mreža (fejsbuk i tviter). U tom kontekstu analiziraćemo na koji način tretiraju nove medijske platforme u političkoj komunikaciji sa biračima, te da li društvene mreže predstavljaju samo alat za ostvarivanje političkih poena ili su sastavni dio političkog imidža.

Medijska pismenost u vremenu „novomedijske demokratije”

Na početku 21. vijeka svjetski političari aktivno razmišljaju o medijskim nastupima kao sastavnom i neizostavnom dijelu političkog imidža. Kao posljedica takvog načina razmišljanja političari su se ogrnuli svjetlucavim medijskim plaštom, pri čemu se i sama politika, jednom riječju, „medijatizuje”. S tim u vezi autori Macoleni i Šulc (*Gianpietro Mazzoleni i Winfried Schulz*) pojašnjavaju da je medijatizovana politika izgubila svoju autonomiju i „postala zavisna od masovnih medija, i konstantno je oblikovana u interakciji sa masovnim medijima” (Macoleni i Šulc, prema Hjarvard (*Stig Hjarvard*), 2008: 107). Suština političkog djelovanja se iz arene političkih diskusija, argumentovanih rasprava i ideologije premješta u sferu medijskog (vizuelnog). Ideje se zamjenjuju slikama, imidžima, impresijama. Impresionirati birača (na bilo koji način) znači osigurati glas. Razvoj medija je obezbijedio direktnu komunikaciju političara sa biračima, što je stvorilo uslove za nastanak tzv. medijske ili medijatizovane demokratije. Medijska demokratija se odnosi na „oblik tvorbe političke volje i donošenja odluka u kojemu jednu od presudnih pozicija u političkom procesu preuzimaju masovni mediji i njihova komunikacijska pravila” (Mejer, 2003: 2). Slično kao Mejer (*Thomas Meyer*), i Pipa Noris (*Pippa Norris*) definiše medijatizovanu demokratiju kao „tip političkog organizovanja u kome dominira masovnim medijima posredovano komuniciranje” (Noris, prema Radojković i Stojković, 2009: 88). Međutim, ovu definiciju medijske demokratije potrebno je proširiti s obzirom na ekspanziju novih medija, a prije svega društvenih mreža kao novog poligona za (političko) komuniciranje. Naime, društvene mreže su izmijenile tradicionalni odnos komunikator – recipijent koji je vrijedio za masovne medije. Centar i periferija danas više ne postoje, zbog čega su političari u poziciji da direktno

i pojedinačno komuniciraju sa svojim biračima. Sa druge strane, birači takođe nisu više pasivni konzumenti, već se kao novomedijski kompetentni subjekti aktivno uključuju u komunikacijski proces. Veće medijske kompetencije koje posjeduje publika jednostavno tjeraju političare da se prilagođavaju novim trendovima kako bi ostvarili bolju komunikaciju sa biračkim tijelom. Političar mora biti vidljiv u sajber svijetu kako bi uopšte bio u prilici da ostvari neki rezultat u „stvarnom” svijetu. Zbog toga možemo reći da novi mediji zapravo više nego masovni oblikuju novu medijsku, medijatizovanu demokratiju. Prema tome, sve ukazuje na to da su novomedijske kompetencije, kao dio koncepta medijske pismenosti, zapravo suština savremene ere novomedijske demokratije.

Rezultati empirijskog istraživanja

S obzirom da društvene mreže predstavljaju jedan od osnovnih načina komunikacije u vremenu „(novo)medijske demokratije” potrebno je, kao što smo ranije istakli, da analiziramo na koji način političari u BiH koriste društvene mreže. Analizom su obuhvaćena 103 političara iz različitih državnih i entitetskih institucija (Predsjedništvo BiH⁵, Savjet ministara BiH⁶, Vlada Federacije BiH⁷, Vlada Republike Srpske⁸, Dom naroda⁹ i Predstavnički

5 Bakir Izetbegović (SDA), Dragan Čović (HDZ), Mladen Ivanić (PDP).

6 Igor Crnadak (PDP), Dragan Mektić (SDS), Marina Pendeš (HDZ), Vjekoslav Bevanda (HDZ), Josip Grubeša (HDZ), Mirko Šarović (SDS), Slavko Matanović (DF), Semiha Borovac (SDA), Adil Osmanović (SDA).

7 Fadil Novalić (SDA), Jelka Milićević (HDZ), Aleksandar Remetić (DF), Aljoša Čampara (SDA), Mato Jozić (HDZ), Reuf Bajrović (DF), Denis Lasić (HDZ), Milan Mandilović (DF), Edin Ramić (SDA), Salko Bukvarević (SDA), Vjekoslav Mandić (HDZ), Elvira Dilberović (SDA), Zora Dujmović (HDZ), Josip Martić (HDZ), Šemsudin Dedić (SDA), Amir Zukić (SDA), Snježana Soldat (DF).

8 Željka Cvijanović (SNSD), Lejla Rešić (DNS), Anton Kasipović (SNSD), Zoran Tegeltija (SNSD), Dane Malešević (DNS), Dragan Lukač (SNSD), Dragan Bogdanić (SNSD), Jasmina Davidović (SP), Petar Đokić (SP), Predrag Gluhaković (SP), Milenko Savanović (SP), Nedo Trninić (DNS), Stevo Mirjanić (SNSD), Davor Čordaš (HDZ), Srebrenka Golić (SNSD), Zlatan Kloković (SNSD), Jasmin Komić (SNSD).

9 Darko Babalj (SDS), Sead Kadić (SDA), Nebojša Radmanović (SNSD), Safet Softić (SDA), Bariša Čolak (HDZBiH), Mario Karamatić (HSS), Fahrudin Radončić (SBB - Fahrudin Radončić), Ognjen Tadić (SDS), Zdenka Džambas (HDZBiH), Sredoje Nović (SNSD), Martin Raguž (HDZ 1990), Ljilja Zovko (HDZBiH), Halid Genjac (SDA), Sifet Podžić (Demokratska fronta - Željko Komšić), Dragutin Rodić (DNS).

dom¹⁰ Parlamentarne skupštine BiH). U svakom slučaju, vodili smo računa da budu zastupljeni političari iz oba entiteta, kao i političari sa djelomično različitih nivoa vlasti (zakonodavna i izvršna vlast). Tako su istraživanjem zahvaćene političke partije koje pripadaju poziciji i opoziciji u entitetima, odnosno na državnom nivou. Iako nisu obuhvaćeni političari sa svih nivoa vlasti, mišljenja smo da ovaj broj analiziranih političara može poslužiti kao indikator opšte situacije koja vlada na političkoj sceni BiH u kontekstu novomedijskih kompetencija.

Ciljevi istraživanja

Osnovni cilj ovog istraživanja je bio da istražimo koliko je političara uopšte prisutno na društvenim mrežama. To je značajno zbog toga što to predstavlja svojevrsni indikator medijskih kompetencija, koje su značajan dio savremenog medijatizovanog društva. Analizu smo zasnovali na jednostavnom pretraživanju imena i prezimena političara (zastupnici, delegati, ministri, članovi Predsjedništva) preko zvaničnih pretraživača društvenih mreža fejsbuk i twitter. Posjetili smo pojedinačno svaki nalog na društvenim mrežama i konstatovali nivo aktivnosti na društvenoj mreži kako bismo se uvjerali da li profil zaista postoji, odnosno na koji način se ažurira. S tim u vezi, primijetili smo postojanje aktivnih i neaktivnih naloga (kako na fejsbuku tako i na twitteru). Aktivni nalozi podrazumijevaju svakodnevno ažuriranje, dok su na neaktivnim nalogima posljednje aktivnosti stare i po nekoliko mjeseci ili godina. S obzirom da je cilj bio ustanoviti postojanje

10 Sadik Ahmetović (SDA), Jasmin Emrić (A-SDA), Nikola Lovrinović (Koalicija HDZBiH, HSS, HKDUBiH, HSP dr. Ante Starčević, HSP), Asim Sarajlić (SDA), Damir Arnaut (SBB), Amir Fazlić (SDA), Saša Magazinović (SDPBiH), Salko Sokolović (SDA), Zaim Backović (BPS), Maja Gasal-Vražalica (Demokratska fronta), Dušanka Majkić (SNSD), Senad Šepić (SDA), Damir Bećirović (Demokratska fronta), Mirsad Isaković (SBB), Milica Marković (SNSD), Fehim Škaljić (SBB), Denis Bećirović (SDPBiH), Nermina Kapetanović (SDA), Šemsudin Mehmedović (SDA), Nikola Špirić (SNSD), Mensura Beganović (Demokratska fronta), Željko Komšić (Demokratska fronta), Mirsad Mešić (SDPBiH), Monika Tomić (Koalicija HDZBiH, HSS, HKDUBiH, HSP Dr. Ante Starčević, HSP), Borislav Bojić (SDS), Staša Košarac (SNSD), Miroslav Milovanović (SNSD), Hanka Vajzović (Demokratska fronta), Mladen Bosić (SDS), Predrag Kožul (Koalicija HDZBiH, HSS, HKDUBiH, HSP Dr. Ante Starčević, HSP Herceg-Bosne), Momčilo Novaković (PDP-NDP), Jovan Vukovljak (DNS), Safer Demirović (SDA), Đorđo Krčmar (SDS), Aleksandra Pandurević (SDS), Diana Zelenika (HDZ 1990), Šefik Džaferović (SDA), Borjana Krišto (Koalicija HDZBiH, HSS, HKDU BiH, HSP DR. Ante Starčević, HSP), Lazar Prodanović (SNSD), Mirsad Đonlagić (SBB), Nenad Lalić (SDS), Hazim Rančić (SDA).

naloga na društvenoj mreži, u obzir smo uzeli i aktivne i neaktivne profile, s tim da smo u analizi istakli značaj koji imaju aktivni nalozi u odnosu na one koji to nisu.

Međutim, nismo se zadržali samo na konstatovanju prisutnosti/neprisutnosti na društvenim mrežama već smo sebi zadali cilj da istražimo i način na koji se društvene mreže koriste. S tim u vezi zanimao nas je odnos zastupljenosti političara na fejsbuku odnosno tviteru. Zatim, posebnu pažnju smo posvetili fejsbuku kao društvenoj mreži koja pruža više prostora za promociju. Na fejsbuku možemo prepoznati sljedeće kategorije: javni profil, privatni profil, *fan page*, kao i postojanje neaktivnih naloga na društvenim mrežama (o ovim kategorijama biće više riječi u nastavku teksta).

Pravu sliku novomedijskih kompetencija političara dobijamo kada uporedimo koliko političara ima aktivne naloge na obje društvene mreže paralelno. Naime, smatramo da političari koji posjeduju i svakodnevno ažuriraju svoje naloge na obje društvene mreže predstavljaju model medijski kompetentnog političara koji teži evropskim standardima u tom smislu.

Zatim, nastojali smo da ustanovimo da li postoje razlike/sličnosti kada je u pitanju korištenje društvenih mreža u entitetima, odnosno na državnom nivou. U tom kontekstu zanimalo nas je koja vlada (Vlada Republike Srpske, Vlada Federacije BiH, Savjet ministara BiH) je „najpismenija”, ili medijski najkompetentnija. Ovdje smo prije svega htjeli da istražimo da li je posjedovanje naloga na društvenoj mreži privatna stvar političara ili pitanje protokola koji je obavezujući za sve članove partije i/ili određenog sistema generalno (u ovom slučaju vlade kao izvršne vlasti).

Kategorije

Zbog potreba rada, političare koji su obuhvaćeni analizom svrstali smo, kao što smo ranije naglasili, u nekoliko kategorija. Osnovne kategorije su postojanja naloga na društvenoj mreži tviter ili fejsbuk. Posebne kategorije su vezane za društvenu mrežu fejsbuk, gdje smo primijetili postojanje tri potkategorije. U prvu grupu su svrstani oni političari koji imaju otvoren *fan page*. Drugu grupu čine oni koji imaju otvoren privatni fejsbuk-nalog (profil), i treća grupa su političari sa javnim nalogom. Naime, razlike među ovim grupama se tiču prije svega nivoa profesionalizma u političkom komuniciranju, ali i prirode sadržaja koje objavljuju na svom profilu. U nastavku ćemo pojasniti svaku od ovih kategorija.

Fan page

Otvoreni *fan page* smo okarakterisali kao pozitivan i profesionalan vid savremene političke komunikacije. Naime, postojanje *fan pagea* sugerise profesionalan odnos prema recipijentima poruke (birači, mediji i sl.).¹¹ „*Fan page* je u svom osnovnom značenju poligon koji služi isključivo promociji (biznisa, selebritija, političara)”.¹² Ovaj poligon za promociju je sličan privatnom fejsbuk-nalogu s tim što *fan page* podrazumijeva postojanje „fanova” za razliku od privatnog profila koji je organizovan tako da korisnik ima „prijatelje”. Obični fejsbuk profil može imati do 5000 prijatelja, dok je broj fanova na *fan pageu* neograničen. Osim toga, *fan page* je za razliku od običnog facebook profila vidljiv i dostupan svima, dok lični fejsbuk profil ne mora biti s obzirom da se može ograničiti pristup. Zatim, *fan page* je organizovan tako da se statistički može pratiti aktivnost posjetilaca (broj ulazaka na *fan page* i sl.), što u svakom slučaju sugerise da je namjena *fan page* zapravo promotivne prirode. Prema tome, može se reći kako *fan page* jasno ukazuje na cilj svog postojanja. On je namijenjen jasnoj ciljnoj grupi koja se okuplja oko određene ideje ili zajedničkog interesa, u ovom slučaju političke partije. Prema tome, političari koji imaju otvoren *fan page* zapravo pokazuju da imaju razvijenu svijest o potencijalima koje pruža ovakav način promocije, što je svakako pozitivno. *Fan page* po pravilu ažurira administrator, zbog čega je njegova funkcionalnost svedena na nivo veb sajta, s aktuelnim i zvaničnim informacijama i sadržajima, gdje gotovo da ne postoji interaktivnost sa biračima ili drugim korisnicima društvene mreže (Slika br. 1).



Slika br. 1: Fan page Martina Raguža (HDZ 1990)

11 Profesionalno komuniciranje zapravo predstavlja komuniciranje koje odgovara kontekstu u kojem se dešava. U tom smislu, profesionalno komuniciranje na društvenim mrežama činilo bi prije svega odgovorno i funkcionalno komuniciranje koje nije manipulativno, populističko i sl. Drugim riječima, političar profesionalac će u skladu sa funkcijom koju obnaša plasirati informacije koje su promotivne prirode, ali isto tako koji će jasno napraviti granicu između onoga što je javno, transparentno i onoga što je privatni život političara.

12 Definicija fan pagea, dostupna na: <http://whatis.techtarget.com/definition/Facebook-page>.

Privatni i javni nalog

Kada je u pitanju obični nalog (profil) na fejsbuku, tu smo mogli zapaziti dvije podgrupe. Podgrupe su formirane u odnosu na prirodu sadržaja koji se objavljuju. Prva je postojanje privatnih profila koji se osim promocije političkih ideja koriste i za ličnu promociju političara (zastupljene su privatne i porodične fotografije sa odmora, ili rezultati sa društvenih online igrica, kao i *linkovi* pjesama, zanimljivih videoklipova sa *youtubea* koji nisu nužno povezani sa funkcijom koju političar obavlja). Sve ovo takođe može biti u funkciji političke ili javne promocije, ali isto tako može da sugerise nizak nivo profesionalizma u najširem smislu. Ovakav način ponašanja može sugerisati da se sajber prostor još uvijek ne prihvata kao javni, te da se u skladu s tim ne prepoznaje potreba za razdvajanjem odnosno razgraničavanjem javnog i privatnog naloga na fejsbuku (Slika br. 2).

Privatne naloge ažuriraju sami političari. To se ogleda u tome što sadržaji koji se objavljuju imaju dozu subjektivnosti, neposrednosti, interaktivnosti u smislu komentarisanja objava i sl.



Slika br. 2: *Primjer privatnog naloga - Slavko Matanović (DF)*



Slika br. 3: *Primjer javnog profila - Dušanka Majkić (SNSD)*

Druga podgrupa su tzv. javni profili. Naime, javni profil podrazumijeva zastupljenost sadržaja koji su isključivo u funkciji političke promocije i

vezani su samo za političke aktivnosti političara ili stranke kojoj pripada. Prema tome možemo reći kako su javni profili zapravo vrlo slični *fan pageu* iako, zapravo, postoji jedna vrsta profesionalne distance ukoliko političar ima *fan page*, a ne javni profil. To se ogleda u tome što je političar u isto vrijeme i „prijatelj” sa svojim biračima, dok su u slučaju postojanja *fan pagea* birači fanovi, a ne prijatelji. Međutim, može se reći da je prisutna jedna doza intimizacije ukoliko birač postane „prijatelj” sa političarem, što takođe može imati određenu, pozitivnu, ulogu u političkoj promociji.

Tviter

Osim fejsbuka, analizirali smo zastupljenost političara na društvenoj mreži tviter (*twitter*).

Kao što smo na fejsbuku primijetili razlike u ažuriranju naloga, te razlike su prisutne i na tviteru. U tom smislu možemo prepoznati zvanične, javne, oficijelne i privatne tviter-naloga. Razlika je jasna. Privatni tviter-nalozi se ažuriraju po slobodnom nahođenju političara, što često podrazumijeva dozu subjektivnosti kao i u slučaju fejsbuk-naloga, dok su, s druge strane, protokolarni i zvanični tviter-nalozi samo produžetak sajta sa zvaničnim izjavama koje se prenose s drugih medija i sl.

Postojanje različitih kategorija u okviru društvenih mreža fejsbuk i tviter će nam pomoći da ispravno dijagnosticiramo stanje „na terenu” kada su u pitanju novomedijske kompetencije domaćih političara. Drugim riječima postojanje različitih kategorija zapravo predstavlja indikator razvoja svijesti o značaju, ulozi i načinu korištenja ovih platformi u političkoj komunikaciji. U tom kontekstu najbolje su ocijenjeni političari koji posjeduju aktivne naloge na obje mreže koje profesionalno i odgovorno koriste u cilju promocije političkih ideja. Najslabija kategorija su političari koji imaju privatne naloge koji su zatvoreni i ne može im se pristupiti, ili ih koriste za promociju svojih privatnih aktivnosti koje nemaju puno veze sa funkcijama koje obavljaju.



Slika br. 4: *Primjer privatnog tviter naloga - Aleksandra Pandurević (SDS)*



Slika br. 5: *Primjer zvaničnog tviter naloga - Bakir Izetbegović (SDA)*

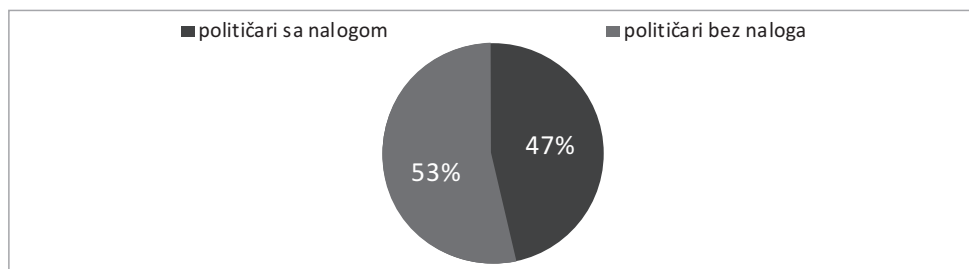
U nastavku rada analiziraćemo rezultate koje smo dobili tokom istraživanja prema ranije utvrđenim kriterijumima.

Analiza rezultata istraživanja

Prisustvo na društvenim mrežama

Rezultati istraživanja pokazuju da od ukupno 103 političara obuhvaćena analizom njih 47 % ima nalog na društvenim mrežama fejsbuku ili tviteru (48 političara).¹³ Ovdje treba naglasiti da smo u okviru ovih 48 političara u obzir uzeli i neaktivne profile, jer nam je u interesu bilo da dijagnosticiramo postojanje odnosno vidljivost političara na društvenim mrežama (Grafikon br. 1).

Grafikon br. 1: Zastupljenost političara na društvenim mrežama



Kao što vidimo, preko 50 % analiziranih političara nije uopšte prisutno na društvenim mrežama, što je gotovo poražavajući rezultat. Naime, veliki potencijal u smislu prostora koji postoji za promociju političkih ideja ostaje neiskorišten, što svakako može biti pokazatelj postojanja slabih novomedijskih kompetencija kod bh. političara. Osim toga velik broj mladih ljudi koji se tek upoznaju sa političkom scenom ili onih koji su neopredijeljeni svakodnevno su prisutni na društvenim mrežama, što svakako može predstavljati prostor za političku promociju. Analizirajući

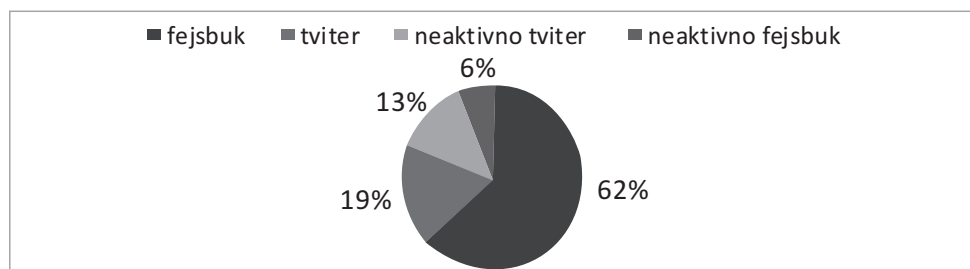
13 Amir Zukić (SDA), Reuf Bajrović (SDA), Fadil Novalić, Zlatan Klokić, Davor Čordaš, Adil Osmanović, Semiha Borovac, Slavko Matanović, Vjekoslav Bevanda (HDZ), Lazar Prodanović (SNSD), Nenad Lalić (SDS), Borjana Krišto, Diana Zelenika (HDZ 1990), Aleksandra Pandurević (SDS), Mladen Bosić (SDS), Momčilo Novaković (PDP-NDP), Miroslav Milovanović (SNSD), Mirsad Mešić (SDPBİH), Željko Komšić (DF), Mensura Beganović (DF), Hanka Vajzović (DF), Nermina Kapetanović (SDA), Šemsudin Mehmedović (SDA), Salko Sokolović (SDA), Zaim Backović (BPS), Maja Gasal-Vražalica (DF), Dušanka Majkić (SNSD), Senad Šepić (SDA), Damir Bećirović (DF), Saša Magazinović (SDPBİH), Damir Arnaut (SBB), Asim Sarajlić (SDA), Ognjen Tadić (SDS), Martin Raguž (HDZ 1990), Sifet Podžić (DF), Fahrudin Radončić (SBB), Mario Karamatić (HSS), Safet Softić (SDA), Bakir Izetbegović (SDA).

naloge predsjedničkih kandidata na društvenim mrežama tokom predizborne kampanje uoči opštih izbora 2010. godine u BiH, Vedada Baraković zaključuje kako domaći političari „prepoznaju nove platforme za promociju”, ali da još uvijek nisu „**prihvatili** novi način komuniciranja sa mladim (potencijalnim) sljedbenicima i glasačima” (Baraković, 2011).¹⁴ To drugim riječima znači da se političari povremeno aktiviraju tokom političkih kampanja, što zapravo govori o tome da se društvene mreže koriste kao instrument ostvarivanja političkih poena, a ne kao sastavni dio političkog imidža.

Aktivnost političara na fejsbuku i tviteru

Na Grafikonu br. 2 prikazana je aktivnost analiziranih političara na društvenim mrežama fejsbuk i tviter. Kao što se može vidjeti, rezultat je poprilično očekivan. Od onih političara koji su aktivni na društvnim mrežama, fejsbuk koristi 62 % (30 političara), na tviteru je svega 19 % ili njih devet¹⁵, i neaktivno je takođe devet političara na obje društvene mreže (oni koji imaju nalog, ali koji nije ažuriran dugo).¹⁶ U nastavku ćemo pojedinačno analizirati specifičnosti svake od ovih kategorija.

Grafikon br. 2: Odnos aktivnosti unutar društvenih mreža fejsbuk i tviter



¹⁴ Autorica teksta je obavila ovo istraživanje u periodu oktobar - novembar 2010. godine kao dio izlaganja za Naučni skup „6th Dubrovnik Media Days: New Technologies, Internet And Communication”. Analizirane su lične stranice predsjedničkih kandidata na društvenim mrežama u vrijeme predizborne kampanje, te stavovi mladih spram ovakvog načina komunikacije. Varijable koje su testirane pri analizi načina korištenja društvenih mreža odnosile su se na mogućnost i rezultate pretraživanja, vrstu stranice, broj sljedbenika (prijatelja ili simpatizera), sadržaj stranica, interakciju sa sljedbenicima (prijateljima, članovima grupe ili simpatizerima).

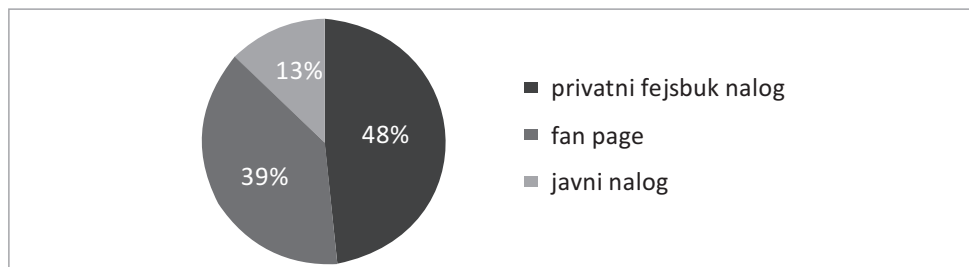
¹⁵ Bakir Izetbegović, Fahrudin Radončić, Ognjen Tadić, Saša Magazinović, Senad Šepić, Maja Gasal-Vražalica, Dušanka Majkić, Aleksandra Pandurević, Reuf Bajrović.

¹⁶ Martin Raguž, Zaim Backović, Borjana Krišto, Mladen Bosić, Vjekoslav Bevanda, Slavko Matanović, Damir Arnaut, Mirsad Mešić, Lazar Prodanović.

Specifičnosti naloga na fejsbuku

S obzirom da, kao što smo vidjeli, fejsbuk predstavlja dominantniji poligon za političku promociju, naredni dio teksta ćemo posvetiti analizi specifičnosti naloga na ovoj društvenoj mreži. Naime, kada je u pitanju zastupljenost političara prema ranije kreiranim kategorijama (privatni nalog, javni nalog, *fan page*), analiza je pokazala da u najvećem broju slučajeva (15 ili 48%) političari imaju otvorene privatne naloge (Grafikon br. 3).¹⁷

Grafikon br. 3: Aktivnost političara na društvenoj mreži facebook



Sljedeći su političari koji imaju otvoren *fan page* (12 ili 39 %),¹⁸ a nakon njih svega četiri političara imaju otvoren javni profil (13%).¹⁹ Dakle, polovina političara koji imaju aktivne fejsbuk-naloge još uvijek nemaju svijest o značaju postojanja *fan pagea* kao načina promocije i odnosa sa svojim biračkim tijelom. Ova društvena mreža se doživljava kao privatna stvar, koju političari koriste za promociju političkih ideja, ali i privatnih stvari kao što su porodične fotografije, linkovi sa youtubea koji nemaju veze sa funkcijom koju obavljaju i sl. Tačnije, fejsbuk još



Slika br. 6: Privatni profil Nermine Kapetanović (SDA)

17 Safet Softić, Mario Karamatić, Ognjen Tadić, Ljilja Zovko, Sifet Podžić, Zaim Backović, Dušanka Majkić, Senad Šepić, Nermina Kapetanović, Aleksandra Pandurević, Slavko Matanović, Adil Osmanović, Davor Čordaš, Zlatan Klokić, Amir Zukić.

18 Reuf Bajrović, Fadil Novalić, Semiha Borovac, Diana Zelenika, Mladen Bosić, Miroslav Milovanović, Željko Komšić, Šemsudin Mehmedović, Maja Gasal-Vražalica, Damir Bećirović, Bakir Izetbegović, Martin Raguž.

19 Fahrudin Radončić, Asim Sarajlić, Mensura Beganović, Nenad Lalić.

nije postao dio političkog protkola već privatna odluka političara da li će ga imati i, što je još važnije, na koji će način koristiti tu platformu. Kao slikovit primjer možemo navesti slučaj privatnog profila Nermine Kapetanović (SDA).

Naime, ova političarka svoj privatni nalog koristi prvenstveno za zabavu i igranje popularnih online videoigrica.

Problem je u tome što je na ovom profilu istaknuta funkcija koju političaraka obavlja. Ovo samo ukazuje da još uvijek ne postoji (politička) odgovornost za aktivnosti u sajber prostoru. Isto tako, na svom privatnom profilu Ognjen Tadić ulazi u interakciju sa svojim „prijateljima” biračima, čime se zapravo nastoji obezbijediti dodatna podrška ili na neki način intimizirati sa biračkim tijelom. Na profilu su osim komentarisanja svakodnevnih političkih dešavanja zastupljene i privatne fotografije koje nisu u skladu sa funkcijom koja se obavlja.

Kao što smo ranije istakli, promocija putem *fan page* opcije je, uslovno rečeno, profesionalniji način političkog komuniciranja. S tim u vezi možemo istaći da su 12 političara koji imaju *fan page* u tom pogledu „kompetentniji” od svojih kolega sa privatnim profilima. Međutim, ova opcija promocije takođe ima svoje nedostatke. Oni se ogledaju u opasnosti da se *fan page* pretvori u kopiju veb sajta, pri čemu se ne iskorištava potencijal ove platforme kao zasebnog poligona za promociju. Zbog toga bi, recimo, jedan profesionalni *fan page* trebao da posjeduje originalne sadržaje koje će onda preuzimati drugi mediji. Drugim riječima, smatramo da bi profesionalni *fan page* trebao predstavljati svojevrsni izvor informacija za druge medije. Pa tako, recimo, kao pozitivan primjer možemo izdvojiti *fan page* Maje Gasal-Vržalica koja



Slika br. 7: Fan page Maje Gasal-Vržalica (DF)

proaktivno koristi ovu društvenu mrežu i često objavljuje informacije koje nisu ranije objavili drugi mediji.

Osim nje, Željko Komšić i Šemsudin Mehmedović takođe imaju *fan page* koji s vremena na vrijeme objavi informaciju koja nije preuzeta od drugih medija. Ostali političari jednostavno nemaju ovakvu praksu. Dakle, i pored činjenice da je *fan page* jedan od najprofesionalnijih vidova promocije na društvenim mrežama, možemo reći kako su domaći političari još uvijek na relativno niskom stepenu kompetencija kada je korištenje potencijala ovog načina promocije u pitanju. Drugim riječima, *fan page* se koristi samo kao produžetak već postojećih zvaničnih veb sajtova i sl.

Kada su u pitanju javni fejsbuk-profil, ranije smo istakli da je njihova organizacija slična fan-stranicama. Naime, četiri političara koja su obuhvaćena našom analizom posjeduju ove naloge i karakteristično je da se u okviru ovih profila, koje po pravilu vode administratori, objavljuju samo zvanične informacije i sl. bez privatnih fotografija, linkova, igrica i sl., što je bio slučaj kod privatnih naloga. Karakterističan primjer je javni fejsbuk-nalog Frahrudina Radončića. Naime, na ovom profilu su prisutne fotografije sa zvaničnih prijemama, komentari i nastupi u medijima lidera SBB-a, i sl. Za razliku od privatnih naloga, na javnim nalogima gotovo da ne postoji interakcija sa biračima. Kao i u slučaju *fan page*aa, primjećuje se da javni nalozi predstavljaju kopije oficijelnih veb sajtova, što svakako nije pohvalno.

Specifičnosti tviter-naloga

Političke aktivnosti na društvenoj mreži tviter smo takođe podvrgli analizi po pitanjima zastupljenosti javnih i privatnih naloga. Naime, od ukupno devet političara koji imaju aktivan tviter-nalog, njih četiri ima administratora dok petero političara samostalno ažurira svoje tviter-naloge. Naime, nalozi koje vode administratori karakteristični su po tome što gotovo po pravilu samo recikliraju sadržaje koji su objavljeni na drugim medijima i nikad ne ulaze u diskusiju sa ostalim korisnicima i sl. Ovo bi moglo da ukazuje na to da političar ne ažurira samostalno svoj profil, iako postoji mogućnost da to nije tako. Za razliku od naloga koje uređuju administratori, političari koji samostalno vode računa o svom tviter-nalogu su vrlo često u interakciji sa ostalim korisnicima ove društvene mreže, objavljuju privatne fotografije (npr. Slika br. 2 ili Slika br. 4). Prema našoj analizi, privatne tviter-naloge posjeduju Saša Magazinović, Dušanka Majkić, Aleksandra Pandurević, Senad Šepić i Ognjen Tadić, dok javne naloge imaju Fahrudin Radončić, Bakir Izetbegović, Maja Gasal-Vražalica i Reuf Bajrović.

Medijski (ne)kompetentni političari

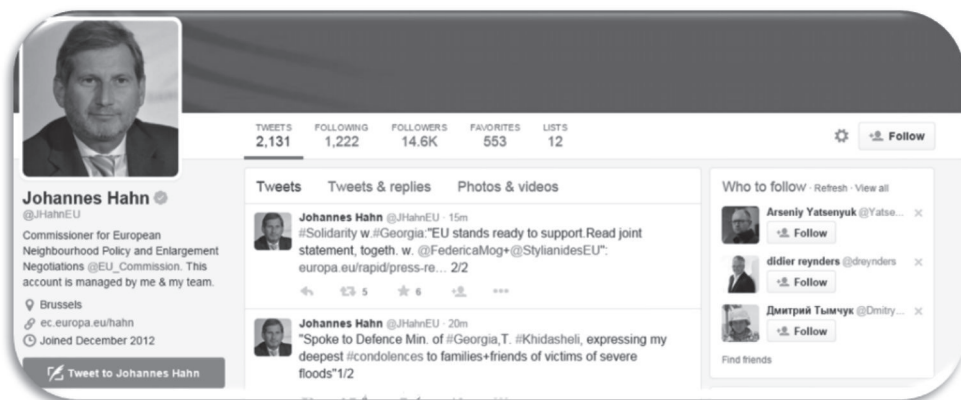
Od ukupnog broja aktivnih političara na društvenim mrežama svega devet (9 %) ima u isto vrijeme nalog na tviteru i fejsbuku.²⁰ To praktično znači da oni političari koji su aktivni na tviteru imaju otvoren nalog i na društvenoj mreži fejsbuk. Smatramo da ovaj podatak zapravo predstavlja pravi pokazatelj „stanja na terenu”. Političari koji su aktivni i na tviteru i na fejsbuku zapravo predstavljaju svojevrzni prototip savremenog medijski kompetentnog političara, odnosno političara koji prije svega prati svjetske trendove kada je u pitanju korištenje društvenih mreža u cilju političkog komuniciranja u najširem smislu. Naime, u razvijenim zapadnim zemljama posjedovanje tviter ili fejsbuk-naloga je postalo pitanje protokola, kao što je posjedovanje poslovnog *maila* ili telefona. Međutim, i među ovih devet političara za koje smo utvrdili da posjeduju tviter i fejsbuk-nalog postoje značajne razlike u načinu korištenja društvenih mreža. Kako ne bismo pojedinačno analizirali svaki slučaj, navešćemo samo slikovite primjere koji mogu biti od koristi prilikom čitanja teksta. Na primjer, Bakir Izetbegović i Fahrudin Radončić imaju administratore koji vode računa o oba profila, dok sa druge strane sve ukazuje na to da Dušanka Majkić i Aleksandra Pandurević samostalno uređuju svoje profile (česte interakcije sa ostalim korisnicima, najčešće novinarima, privatne fotografije i sl.).

Sa jedne strane, čini se da je prirodnije da političar sam uređuje svoj profil, jer na taj način može kontrolisati „protok informacija” i direktno komunicirati sa ostalim korisnicima mreža, što zapravo znači da direktno kreira svoj medijski imidž. Sa druge strane, to je opasnost jer ne postoji nikakva profesionalna samoregulacija koja bi uticala na to da političar ne postavlja sadržaje koji su privatne prirode, koji nisu u skladu sa funkcijom koju obavlja. Međutim, često zbog objektivnog nedostatka vremena političari/političke partije se odlučuju da angažuju administratora koji će voditi računa o nalogima. Opasnost kod ovakvog načina uređivanja jeste što administrator ima vrlo ograničen prostor za manevar kada je u pitanju komentarisane sadržaja i sl., zbog čega se nalozi po pravilu pretvaraju u dodatnu platformu postojećeg internetskog sajta ili nekog drugog portala. Tada se društvene mreže koriste samo kao poligon za recikliranje već objavljenih sadržaja. To je takođe neprofesionalno, odnosno ne djeluje se proaktivno i ne koristi se puni potencijal društvenih mreža, koji podrazumijeva veću interaktivnost i originalnost u određenom smislu.

20 Bakir Izetbegović, Fahrudin Radončić, Ognjen Tadić, Senad Šepić, Maja Gasal-Vražalica, Dušanka Majkić, Aleksandra Pandurević, Reuf Bajrović.

Imajući u vidu sve navedeno, možemo reći da je rezultat od svega devet političara od 103 koja smo analizirali, a koji paralelno posjeduju tviter i fejsbuk-nalog na društvenim mrežama, zapravo odraz novomedijskih nekompetencija domaćih političara. Osim toga, ovaj rezultat možemo posmatrati i u kontekstu nedovoljnog razvoja svijesti kada je u pitanju politička promocija ili PR u najširem smislu (više u Zuber, 2012). Nepostojanje naloga, kao ni aktivnosti na društvenim mrežama, može stvoriti negativan imidž lokalnih političara u očima evropskih zvaničnika, kojima aktivnosti na društvenim mrežama predstavljaju svakodnevnu političku praksu.²¹

Tako je, recimo, tviter-nalog aktuelnog evropskog komesara za politiku susjedstva i pregovore o proširenju Johana Hana karakterističan primjer za to (Slika br. 8). Naime, vrlo ažurno i više puta dnevno postavlja nove sadržaje.



Slika br. 8: Tviter-nalog Johana Hana

Ima preko 2000 tvitova (objava), preko 14 hiljada pratilaca i 1200 naloga koje on prati. Vrlo profesionalno i odgovorno uređen tviter-nalog bez objava privatnog karaktera i sl. Slična situacija je i sa ostalim političarima koje smo naveli u fusnoti. Sa druge strane, možemo navesti primjer ministra inostranih poslova BiH Igora Crnatka, koji uopšte nije prisutan na društvenim mrežama. Smatramo da institucija ministra inostranih poslova donekle može biti odraz

21 Nikola Sarkozy (<https://twitter.com/NicolasSarkozy>);
Fransoa Oland (<https://twitter.com/fhollande>);
Kolinda Kitarović (<https://twitter.com/KolindaGK>);
Johan Han (<https://twitter.com/JHahnEU>);
Čarls Mišel (<https://twitter.com/CharlesMichel>);
Redžep Erdogan (https://twitter.com/RT_Erdogan);
David Cameron (https://twitter.com/David_Cameron);
Donald Tusk (<https://twitter.com/eucopresident>);
Manuel Baroso (<https://twitter.com/JMDBarroso>);
Žan Klod Junker (<https://twitter.com/JunckerEU>).

slike jedne države, jer je u stalnoj interakciji sa predstavnicima evropskih zemalja. Prema tome, jednostavno je nedopustivo da se u savremenom medijalizovanom društvu (i medijalizovanoj politici) može dopustiti ovakvu sajber nevidljivost. Ovo zapravo pokazuje da društvene mreže, bez obzira koliko bile popularne, još uvijek nisu dio zvaničnog sistema, što može da bude svojevrsni indikator stanja u društvu generalno.



Slika br. 9: *Twitter-prepiska Radojičića i Magazinovića*

koje se saznaje da Radojičić nije imao informaciju o plasmanu rukometne reprezentacije BiH na svjetsko prvenstvo (Slika br. 9) (više u: Vučetić, 2015).



Ipak postoje i neki pozitivni primjeri političke aktivnosti društvenih mreža kao sastavnog dijela političkog imidža. Potencijal društvenih mreža se između ostalog ogleda u tome što političaru omogućuje da direktno komunicira sa biračima, ali i sa novinarima.²² Tako se zna desiti da medijske kuće u BiH preuzmu izjave političara sa njihovih tviter-naloga, pretvarajući ih u dnevno-političke vijesti, čime se uslovno rečeno mijenja tradicionalni odnos političar – novinar. Mediji su sredinom juna 2014. godine iskoristili tviter-prepisku Igora Radojičića²³ (SNSD) i Saše Magazinovića²⁴ (SDP) iz

Osim toga, političari polako počinju da koriste tviter kako bi najavili (promovisali) svoje (medijske) aktivnosti, što može biti vrlo značajan izvor informacija za novinare. Nedavno su Igor Radojičić iz SNSD-a (25. 4. 2015.) i Aleksandra Pandurević iz SDS-a (10. 5. 2015) izvještavali putem svojih tviter-naloga o dešavanjima

22 Smatra se da je Barak Obama pobijedio u trci za predsjednika SAD-a 2008. godine zahvaljujući društvenim mrežama i internetu. Obamin tim je tokom kampanje između ostalog postavio i preko 1800 videospotova na Youtubeu (više u: Lou, 2013: 126-132).

23 Tviter-nalog Igora Radojičića iz SNSD-a: <https://twitter.com/RadojicicIgorMr>.

24 Tviter-nalog Saše Magazinovića iz SDP-a: <https://twitter.com/SasaMagazinovic>.

tokom izbora za najviše funkcije u njihovim strankama, koji su bili zatvoreni za medije. Ovi primjeri ukazuju na to da se polako (stidljivo) pažnja poklanja novim komunikacionim kanalima, čime se donekle mijenja imidž političkog djelovanja i funkcionisanja politike u cjelini, što predstavlja dio šireg procesa medijalizacije politike.

Specifičnosti neaktivnih naloga na društvenim mrežama

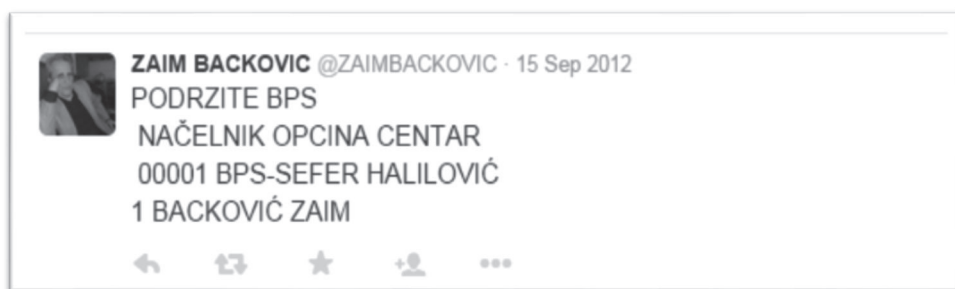
Posljednja kategorija koju ćemo analizirati su neaktivni političari, tj. oni koji postoje na društvenim mrežama, ali imaju malo ili gotovo nimalo aktivnosti, ili koji se aktiviraju samo tokom predizborne kampanje i sl.²⁵ Ova grupa političara zauzima gotovo 20 % od onih koji postoje na društvenim mrežama. Kao što imamo „devet veličanstvenih” koji predstavljaju svojevrsni arhetip ili *role model* za sve ostale političare, na drugoj strani postoje drugih devet političara koji ne shvaćaju značaj promocije na društvenim mrežama. Ova grupa dakle predstavlja svojevrsni prelazni oblik između onih koji su aktivni i onih koji nikako ne postoje u sajber svijetu (a to je preko 50 %). S tim u vezi analiziraćemo samo slikovite slučajeve koji će nam pomoći da razumijemo o čemu se radi.

Specifičnosti kada su u pitanju neaktivni profili mogu se vidjeti na primjeru naloga Martina Raguža ili Mladena Bosića. Oba političara imaju vrlo dobro uređene *fan page* i tviter-naloga koji su potpuno neaktivni. Mladen Bosić ukupno ima osam tvitova, a posljednja aktivnost na ovoj mreži zabilježena je 2013. godine. Martin Raguž nema nijedan tvit, još uvijek. Prema tome, ovdje možemo primijetiti kako je tviter kao društvena mreža još u povoju, za razliku od fejsbuka, koji predstavlja svojevrsni *mainstream*.

Zatim, Borjana Krišto i Slavko Matanović posjeduju privatne fejsbuk-naloga i pristup ograničen samo na fejsbuk-prijatelje. Oboje imaju naloga na tviteru, ali ih ne koriste. Slavko Matanović nema nijednu objavu na tviteru dok Borjana Krišto ima jednu, i to iz avgusta 2010. godine.

Slično kao Borjana Krišto, član BPS-a Zaim Backović aktivirao je svoj tviter-nalog tokom predizborne kampanje uoči lokalnih izbora 2012. godine objavivši desetak tvitova koji se odnose na promociju političke partije i izbore.

25 Martin Raguž, Zaim Backović, Borjana Krišto, Mladen Bosić, Vjekoslav Bevanda, Slavko Matanović, Damir Arnaut, Mirsad Mešić, Lazar Prodanović.



Slika br. 10: *Twitter-nalog Zaima Backovića (BPS)*

Čini se da postojanje ovakvih naloga predstavlja dobar indikator generalnog razvoja svijesti o ulozi društvenih mreža u izgradnji političkog imidža. Naime, društvene mreže se posmatraju samo kao alat kojim se mogu pokušati ostvariti instant politički poeni, i čija svrha završava sa krajem izborne kampanje. Ovakav pristup je poluprofesionalan ili neprofesionalan, te možemo reći kako takvi političari još uvijek nisu u potpunosti shvatili koja je uloga novih medijskih platformi u društvu generalno i predstavljaju veliku većinu političara na političkoj sceni.

Predsjedništvo, parlament, vlade i društvene mreže

S obzirom da smo analizirali političare sa različitih nivoa vlasti, zanimalo nas je kakav je odnos članova Predsjedništva BiH, poslanika i delegata u Parlamentu BiH te ministara vlada entiteta (Vlada Republike Srpske i Vlada Federacije BiH) odnosno državne vlade (Savjet ministara BiH) prema društvenim mrežama.

Kada je u pitanju Predsjedništvo BiH, možemo reći kako je samo bošnjački član Bakir Izetbegović prisutan na društvenim mrežama. Naime, ovaj političar je aktivan na obje društvene mreže (twitter i fejsbuk). Očigledno je da administratori vode računa o njegovim aktivnostima na ovim platformama, s obzirom da oba naloga više liče na sajtove nego na profil koji bi služio za interakciju sa biračima. Druga dva člana Predsjedništva nisu prisutna na društvenim mrežama. Dakle oni spadaju u onih 53 % političara koji su nevidljivi na ovim platformama.

Što se tiče Doma naroda Parlamenta BiH, tri delegata (od ukupno 15 koji sjede u ovom domu) imaju twitter-nalog. Dva naloga su aktivna (Ognjen Tadić i Fahrudin Radončić), a nalog Martina Raguža je, kao što smo ranije istakli, neaktivan. Na društvenoj mreži fejsbuk sedmero političara je aktivno, od

čega petero ima privatne naloge²⁶, a po jedan političar ima *fan page* (Martin Raguž) odnosno javni profil (Fahrudin Radončić).

U okviru Predstavničkog doma Parlamentarne skupštine, od ukupno 42 člana 11 ih ima tvi-ter-nalog (šest aktivno²⁷ i pet neaktivno²⁸). Na fejsbuku je prisutno 20 političara, što je gotovo 50 % od ukupnog broja. Zanimljivo je istaći kako sedam političara ima otvoren *fan page*, dok njih pet ima privatni profil. Osim toga postoji ukupno pet neaktivnih naloga na ovoj društvenoj mreži od ukupno 20 naloga koji su prisutni.

Zatim, istražili smo koja je od vlada u BiH najkompetentnija (najpismenija) u kontekstu novih medija. Kada je u pitanju društvena mreža fejsbuk, analiza je pokazala da je Vlada RS u tom slučaju iza svojih kolega iz Vlade FBiH odnosno Savjeta ministara BiH. Svega dva ministra (od 17) imaju otvorene naloge na ovoj društvenoj mreži, i to privatne (Davor Čordaš i Zoran Klokić). U Vladi Federacije BiH, tri ministra imaju aktivnosti na fejsbuku (Fadil Novalić, Amir Zukić i Reuf Bajrović). Međutim, treba da naglasimo kako premijer Novalić i Reuf Bajrović posjeduju zvanične *fan page* stranice, što sugeriše postojanje razvoja svijesti o potrebi za takvom vrstom promocije. Sa druge strane, Amir Zukić posjeduje privatni profil, koji nije u potpunosti otvoren i javan. U Savjetu ministara BiH takođe tri ministra imaju određenu aktivnost na fejsbuku. Privatne naloge na fejsbuku imaju Slavko Matanović i Adil Osmanović. Njihova aktivnost na ovoj društvenoj mreži svodi se na komentarisanje svakodnevnih društveno-političkih dešavanja, ali isto tako na profilu su dostupne privatne fotografije sa putovanja, porodične fotografije i sl. Semiha Borovac ima svoj zvanični *fan page*, koji je u funkciji promocije političkih ideja, s tim da ovaj *fan page* predstavlja samo prostor za recikliranje već objavljenih medijskih sadržaja.

Kada je u pitanju društvena mreža tvi-ter, naša analiza je pokazala da je Vlada Republike Srpske apsolutno nevidljiva na ovoj društvenoj mreži, što znači da nijedan ministar, zajedno sa premijerkom Željkom Cvijanović, nije aktivan na ovoj društvenoj mreži. Sa druge strane, u Vladi Federacije BiH jedino ministar energije, rudarstva i industrije Reuf Bajrović posjeduje tvi-ter-nalog. U Savjetu ministara BiH Vjekoslav Bevanda i Slavko Matanović imaju naloge na ovoj društvenoj mreži, ali su neaktivni.

26 Safet Softić, Mario Karamatić, Sifet Podžić, Ljilja Zovko, Ognjen Tadić.

27 Saša Magazinović, Dušanka Majkić, Maja Gasal-Vražalica, Senad Šepić, Salko Sokolović, Aleksandra Pandurević.

28 Šemsudin Mehmedović, Mladen Bosić, Momčilo Novaković, Borjana Krišto, Zaim Backović.

Prema tome, možemo zaključiti kako posjedovanje naloga na nekoj društvenoj mreži nije stvar protokola, jer bi u tom slučaju svi političari koji su dio vlasti trebali imati svoje zvanične (oficijelne) naloge. Iako je Savjet ministara BiH, uslovno rečeno, medijski najpismeniji u odnosu na kolege iz entitetskih vlada, to svakako ne znači da su društvene mreže postale dio sistema, prepoznate kao svojevrsni protokol. Naprotiv, činjenica da veoma mali broj (devet) političara gotovo individualno vodi računa o svom imidžu sugerše postojanje niskog nivoa novomedijskih kompetencija u cjelini.

Osim toga, iz ovoga se može zaključiti kako postoji velika razlika unutar samih političkih partija kada je u pitanju aktivnost na društvenim mrežama. Kao što smo vidjeli u dosadašnjoj analizi, još uvijek ne postoji politička partija u BiH koja je prepoznala i uvrstila društvene mreže kao dio svog političkog imidža. Pa tako imamo situaciju da je u okviru iste političke partije jedan političar vrlo aktivan na društvenim mrežama (tviter i fejsbuk) dok njegove kolege jednostavno ne postoje u sajber svijetu.

Prema tome nameće se zaključak da je aktivnost na društvenoj mreži u domenu privatne odluke političara. To drugim riječima znači da socijalne mreže nisu postale pitanje „protokola” kao što je službeni mail ili službeni broj telefona, odnosno društvene mreže nisu zvanično dio sistema, tj. državne institucije nemaju sluha za značaj informatičke pa i medijske pismenosti kao šireg procesa. Tome u prilog ide i zaključak ovog istraživanja, a to je da velika većina političara uopšte nema aktivne naloge na društvenim mrežama. Njih 53 % jednostavno ne postoji u sajber svijetu, koji se svakodnevno razvija i u BiH. Činjenica da velik broj političara nije na društvenim mrežama (53 %) može biti povezana sa tim što političari još uvijek vjeruju tradicionalnim načinima političke promocije (masovni mediji, bilbordi, mitinzi i sl.) te da nisu spremni na promjene u tom pogledu. Ovo može imati veze sa nedovoljnim razvojem participativne političke kulture. Drugim riječima, dugogodišnje iskustvo autoritarnog sistema čini se da još uvijek ima svog uticaja na odnos političara prema novim komunikacionim kanalima u najširem smislu.

Zaključna razmatranja

Kao što smo imali priliku da vidimo, više od 50 % političara koji su obuhvaćeni analizom nisu prisutni na društvenim mrežama, što svakako predstavlja jedan od indikatora slabog razvoja svijesti i o značaju novih platformi u razvoju demokratskog društva u najširem smislu. Prema tome, možemo zaključiti kako su novomedijske kompetencije u svom začetku. Još uvijek se društvene mreže doživljavaju kao alat za osvajanje jeftinih političkih poena, a ne kao sastavni dio cjelokupnog političkog imidža savremenog političara. Aktivnosti na društvenim mrežama se završavaju sa krajem izborne kampanje, a rijetki su oni koji i nakon toga nastavljaju sa „permanentnom” komunikacijom i sa biračkim tijelom koje je značajno prisutno na mreži. Dakle, pozitivni primjeri kao što je devet političara koji posjeduju i aktivno koriste svoje naloge na tviteru i fejsbuku²⁹ predstavljaju skup „komunikacionih oaza” koje još uvijek nisu sistemski uvezane pa ni prihvaćene od šire političke zajednice. Osim toga, naše istraživanje je pokazalo kako je politička aktivnost koncentrisana na društvenoj mreži fejsbuk, koja predstavlja *mainstream* platformu, za razliku od tvitera, koji se doživljava kao alternativna platforma za promociju svojih aktivnosti. Uz to treba dodati da se fejsbuk-promocija često zasniva na objavljivanju sadržaja drugih medija. Dakle, ne koriste se potencijali za stvaranje sadržaja koji će originalno biti objavljeni na društvenoj mreži, već samo kao poligon za objavljivanje sadržajaja koji već postoje. Nevidljivost na društvenim mrežama svakako da može predstavljati indikator političke kulture, pa i političke pismenosti u najširem smislu, koja je sastavni dio imidža države. Za razliku od evropskih političara koji su u tom pogledu prihvatili društvene mreže kao sastavni dio svakodnevnih političkih aktivnosti, domaći političari još uvijek ostaju vjerni tradicionalnim kanalima političke komunikacije. Drugim riječima, aktivnost na društvenim mrežama je postala pitanje protokola, a ne pitanje privatne želje i motivacije za takvom vrstom promocije. Simbolično, i u skladu sa političkim prilikama u BiH, možemo reći da su domaći političari još uvijek *offline* u odnosu na savremene svjetske tokove te da u principu ne posjeduju potrebne kompetencije koje se očekuju u medijatizovanom društvu.

29 Bakir Izetbegović, Fahrudin Radončić, Ognjen Tadić, Senad Šepić, Maja Gasal-Vražalica, Dušanka Majkić, Aleksandra Pandurević, Reuf Bajrović.

NEW MEDIA COMPETENCIES OF BIH POLITICIANS IN THE CONTEXT OF MEDIA LITERACY

- Abstract -

In the present study we investigated the level of new media competences of BiH politicians. Therefore, in the contemporary media (over)charged society, competences of new media are, by all means, a part of a broader media literacy phenomenon as a prerequisite of development of democratic society. In our research, we observed new media competencies from the point of presence / use of social networks Facebook and Twitter in order to promote / communicate with voters. In this context, research has shown that politicians in BiH still do not recognize the social network as an integral part of the political image, and that there is a sufficient level of awareness on the role and importance of social networks as an integral part of the „new media democracy”.

Keywords: New media literacy, social networks, BiH, politics.

Literatura:

- Baraković, V. (2011). *Online glasači i offline politika*, tekst dostupan na: <http://www.media.ba/bs/medijska-politika-regulativa/online-glasaci-i-offline-politika> (pristupljeno 10. 5. 2015.).
- Hjarvard, S. (2008). „The Mediatization of Society A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change”, *Nordicom Review*, vol 29, no. 2, 105-134.
- Lou, E. (2013). *Mediji i politički proces*, Beograd, Fakultet političkih nauka.
- Makluan, M. (2012). *Elektronski mediji i kraj kulture pismenosti*, Beograd, Karpos.
- Mejer, T. (2003). *Mediokratija: medijska kolonizacija politike*, Zagreb, Fakultet političkih znanosti.
- Milardović, A. (2012). *Proizvodnja pseudodogađaja i simulacija demokracije*, Zagreb: Centar za politološka istraživanja, dostupno na: <http://www.cpi.hr/download/links/hr/14107.pdf> (pristupljeno 1. 12. 2014).
- Radojković, M. i Stojković, B. (2009). *Informaciono-komunikacioni sistemi*, Beograd, Clio.
- Tajić, L. (2013). *Medijska pismenost u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, Internews.
- Vučetić, V. (2015). „Medijatizacija politike, nesloboda politike i dominacija medija”, U: Vujević V. ur., *Nauka i sloboda*, Pale, Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, str. 493-508.
- Zuber, Lj. (2012). *Politički odnosi s javnošću u Republici Srpskoj*, Pale, Banjaluka, Filozofski fakultet Pale Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

Zlatan Mujak¹

UDK: 316.77 (497.6)

316.653:321.7]:14 Habermas

KRITIČKA MEDIJSKA PISMENOST I KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA SUDIONIKA DELIBERACIJE

- Sažetak -

Studija predstavlja svojevrsan pokušaj konvergiranja elemenata koji čine kritičku medijsku pismenost s Habermasovom teorijom komunikacijske kompetencije. Univerzalna pragmatika (zahtjevi za važenje) koristi se kao teorijska podloga za razvijanje analitičkog okvira kritičke medijske pismenosti, a metoda se empirijski i eksperimentalno provjerava u kritičkoj analizi diskursa o temi usvajanja novog Zakona o radu u FBiH i Repulici Srpskoj. Analiza obuhvata ukupno 32 medijska teksta, na portalima Klix, Buka i NI, a ispituje se razumljivost, istinitost, iskrenost i legitimnost pozitivnih i negativnih izjava o novom Zakonu o radu.

Ključne riječi: kritička medijska pismenost, teorija komunikacijske kompetencije, deliberacija, analitički okvir kritičke medijske pismenosti, novi Zakon o radu.

Uvod

Rad polazi od ideje da razvijena kritička medijska pismenost (i samim time i svijest o niskoj ili višoj epistemološkoj vrijednosti vijesti - infotainment, spektakl, ali i dobro informiranje) dovodi do povećanja očekivanja (*expectancy*) koja gledaoci/slušaoци/čitaoci/korisnici mogu imati od medija koje koriste. Kritička medijska pismenost uslov je i dobro informiranog i

¹ Zlatan Mujak, doktorand doktorskog studija iz komunikologije, Fakultet političkih nauka u Sarajevu. E-mail adresa: zlatanmujak@hotmail.com.

aktivnog građanina koji uz pomoć masmedija dobija informacije o odlukama koje vlast donosi, a koje se njega samog tiču, samim tim on ne dopušta medijskom sadržaju da koristi njega, već obrnuto. Pojedinaac spoznaje koje su informacije korisne, ali shvata i šta treba očekivati od medija kao „esencijalnih alata demokratije”. Jer koja je svrha informiranja o pitanjima koja se građana tiču ako su informacije nepotpune i isprazne?

Ovom studijom pokušavaju se konvergirati dva koncepta: kritička medijska pismenost i koncept komunikacijske kompetencije (univerzalne pragmatike) Jürgena Habermasa.

Prvi dio rada odnosi se na objašnjavanje pojma kritičke medijske pismenosti, te se kroz detaljniju analizu njegove definicije pronalaze konvergentne tačke s Habermasovom kontrafaktičkom idealnom govornom situacijom.

Drugo poglavlje bavi se teorijskom razradom Habermasovih zahtjeva za važenje kao analitičkim okvirom ili mehanizmom kritičke medijske pismenosti, koji će se koristiti u posljednjem dijelu rada za provođenje eksperimentalnog istraživanja čiji je cilj pokazati efikasnost Habermasove teorije u empirijskom i kritičkom ispitivanju medijskog diskursa o temi novog Zakona o radu u Federaciji BiH i Republici Srpskoj.

U Zaključku se navode prednosti i mane spomenutog metoda i preporuke za njegovo implementiranje u sistem obrazovanja kao dio edukacije za kritičku medijsku pismenost.

1. Kritička medijska pismenost i teorija komunikacijske kompetencije – konvergentne tačke

U svom članku „*Critical Media Literacy As Curricular Praxis – Remapping the Pedagogical Borderlands of Media Literacy in U.S. Mass Communication Programmes*”, Siho Nam (2010: 5–24) objašnjava pojam kritičke medijske pismenosti kao „sposobnost da se čitaju, analiziraju, evaluiraju, kritikuju i stvaraju različiti medijski tekstovi unutar višestrukih socijalnih, historijskih, ekonomskih, ideoloških i kulturnih konteksta”. Autor koristi termin „kritička” medijska pismenost kako bi istaknuo razliku između ovog naspram drugih pristupa medijske pismenosti kojima se „đaci uče tehničkim vještinama pukog reproduciranja hegemonijske reprezentacije s jako malo svijesti o ideološkim implikacijama ili bilo kakvim tipom društvene kritike” (Kellner & Share 2007: 59–69). Kritička medijska pismenost orijentirana je ka korištenju teoretskih saznanja komunikološke znanosti radi ostvarivanja krajnjih ciljeva – jačanja javne sfere, osposobljavanja kompetentnih i emancipiranih građana, ostvarivanja demokratskih ideala i socijalne pravde, naspram drugih pristupa

medijskoj pismenosti koji često znaju biti reducirani na razvijanje vještina potrebnih za jedno usko i čisto tehničko korištenje medija. Kritička medijska pismenost je alternativa koja građanima treba ponuditi alate za propitivanje *statusa quo* prilikom analiziranja medijskih tekstova, komentiranja online medijskih tekstova, ali i prilikom kreiranja vlastitih medijskih poruka uz upotrebu tehnologija koje nudi *Web 2.0* (blogovi, *Twitter*, *Facebook*, kreiranje vlastitih web stranica, videoblogovi itd.). Ovakav pristup za cilj ima osposobljavanje za kritičko i kreativno suočavanje sa stvarnošću i otkrivanje načina participacije u transformaciji postojećeg društvenog sistema utjecanjem na donošenje odluka i pravnih normi, koje svoj legitimitet mogu imati samo u racionalnom diskursu svih onih kojih se te norme tiču.

„Normalna uloga ljudskih bića u svijetu i sa svijetom nije pasivna. Pošto nisu ograničeni na prirodnu (biološku) sferu, već također učestvuju u kreativnoj dimenziji, ljudi mogu intervenirati u stvarnost kako bi je promijenili. Nasljeđujući stečeno iskustvo, stvarajući i ponovno stvarajući, integrirajući se u svoj kontekst, reagirajući na izazove tog konteksta, objektivizirajući se, raspoznavajući, transcendirajući, ljudi ulaze u domenu koja je ekskluzivno njihova – domenu Historije i Kulture” (Kahler 2005, prema Freire 2005: 3). Paul Freire u svojoj knjizi *„Education for Critical Consciousness”* na prethodni se citat Ericha Kahlera nadovezuje tvrdnjom da „(...) *integracija* s vlastitim kontekstom, za razliku od *adaptacije*, predstavlja isključivo ljudsku aktivnost” (2005: 4). Za razliku od adaptacije koja podrazumijeva gubljenje sposobnosti donošenja odluka i povinjavanje odlukama drugih (elita), *integracija* je rezultat sposobnosti adaptacije na stvarnost, ali i kritičke sposobnosti donošenja odluka i transformacije te stvarnosti. Prema Freireu, „(...) integrirana je osoba *Subjekt*” (ibid.). S druge strane, osoba koja je u tolikoj mjeri izgubila sposobnost donošenja odluka da i njene vlastite odluke više nisu njene, već su posljedica vanjskih smjernica (recepata), više nije integrirana. Ona je reducirana na najnižu sposobnost odbrane (adaptaciju), odnosno na animalnu refleksnu reakciju. Takva osoba je nespremna za humanu refleksiju i kritički odnos sa svijetom koji je okružuje, odnosno ona je dehumanizirani objekt. Za Freirea, ipak, „historija predstavlja mogućnost, a ne determinizam... a nemoguće je razumjeti mogućnost ako ne prepoznamo ljudska bića kao bića koja donose slobodne odluke” (1998: 37). Nam, kao i Kellner i Share (2007: 59–69) povezuju ovu Freireovu pedagogiju oslobođenja s konceptom medijske pismenosti kao „transformativnom pedagoškom praksom” (Nam 2010: 5–24) koja podrazumijeva aktivno propitivanje masovno-komunikacijskih pojmova što se uzimaju zdravo za gotovo (objektivnost,

nepristranost, ravnoteža, uključivanje više strana, raznolikost) i pronalaženje načina na koje se ovi pojmovi svakodnevno koriste ili zloupotrebljavaju.

Emina Kečo-Isaković na sjajan način opisuje problematiku medija u funkciji kreiranja konzumirajuće naspram rezonirajuće publike: „Malo je područja ljudskog djelovanja i saznavanja koja su ostala danas izvan djelovanja mas-medija. Obim onoga što je interesantno za svijet, što je vijest, povećao se do ogromnih razmjera... sve se koristi na stranicama, u stupcima, pločama, TV magazinima, kasetama. Pojedinačna informacija tako stalno gubi na težini, postaje sve netačnija i ostaje na površini. Pojedinačni konzument zbog toga saznaje sve manje detalja iz sve većeg broja područja... Tome treba dodati da zanemarivanje strukturalnog sistematiziranja vijesti i informacija, nedostatak kompleksnih prikaza u svrhu razjašnjenja i dopunjavanja, nedostatak takozvanih sekundarnih informacija čini veliki dio ponuđenog nedostupnim za konzumenta. Bezuvjetno konfrontiran sa sadržajima znanja koji natkrivaju njegov horizont on gubi stvarni interes za ta znanja i koristi se samo njihovim vrijednostima koje imaju zabavni karakter” (Kečo-Isaković 2006: 285–301). Međutim, ovakav kritički pristup ne znači da treba zaboraviti medije, podcijeniti ih i reducirati ih samo na ulogu sredstava manipuliranja vladajuće klase. To bi značilo da smo odustali. Predali se. A to nikako nije jedna optimistična i odgovorna pozicija. Moramo postaviti ključno pitanje: Da li kritika bez rješenja ima istu paralizirajuću funkciju kao što je to i slučaj s površnim znanjem koje nam serviraju masmediji?

„*Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie zu verändern.*”² Jedino se preko masmedija, u savremenim demokratskim društvima, može postići ravnopravnost komunikacijskih mogućnosti. Andrew Calabrese u članku „*The Political Significance of Media Literacy*” tvrdi da nam je za postizanje tog cilja potrebna medijska pismenost kao „kultivacija znanja među građanima, kako bi se unaprijedile njihove sposobnosti za participaciju u kulturalnom razumijevanju i političkoj komunikaciji različitih oblika diskursa” (2001).

U ovom pogledu, koncept kritičke medijske pismenosti konvergira s Habermasovom teorijom komunikacijske kompetencije (Habermas 1970), u kojoj njemački autor tvrdi da komunikacija može biti sistemski narušena odnosima moći i dominacije, što za sobom povlači potrebu da agenti komunikacije (slušaoci, govornici) prepoznaju pojavu ovakvih oblika represije. Pedagoška funkcija ove teorije jeste stvaranje detaljnih smjernica

2 Marx, Karl, Thesen über Feuerbach

http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_533.htm (pristupljeno 05.06.2015.).

koje će pojedince voditi kroz kritiku sistematičnih ideoloških distorzija. Također, njen cilj je i institucionalizacija diskursa koji su demokratičniji i koji se baziraju na snazi boljeg argumenta. Detaljnija razrada ove teorije i teorije komunikativnog djelovanja i njihova konvergencija s glavnim elementima kritičke medijske pismenosti za cilj ima spuštanje ovih koncepata iz filozofske apstrakcije u empiriju, apliciranjem Habermasovih zahtjeva za važenje u ispitivanju racionalnosti diskursa o temi novog Zakona o radu u Federaciji Bosne i Hercegovine i Republici Srpskoj.

2. Zahtjevi za važenje kao analitički okvir kritičke medijske pismenosti

Pojam javne sfere u modernim demokratskim društvima obuhvaća političke partije, političare, lobiste i grupe za pritisak, masmedijske profesionalce i elektronske i printane medije koji informiraju i transformiraju javno mnijenje. Međutim, samo „srce svake funkcionalne javne sfere je štampa koja stimulira debatu, poziva na odgovornost političare i vlade, i koja funkcionira kako bi omogućila protok političkih informacija publici. Na osnovu tih informacija, javna sfera funkcionira kao mjesto za stvaranje javnog mnijenja, koje se vraća u medijski sistem kroz anketiranje i koje utječe na državu kroz glasanje” (Ramsey 2010: 81—96). Kvalitetna javna sfera je prema Habermasu (1969) ključna za održavanje i evoluciju demokratskog društva. Međutim, postojanje institucija javne sfere s odsustvom kritike predstavlja opasnost demokratskom društvu, jer takve institucije onda imaju moć selekcije, oblikovanja i predstavljanja poruka. Na taj način, one strateški koriste političku i društvenu moć, postavljajući agendu (McCombs 2013) ili utječući na postavljanje agende i framing javnih pitanja bez deliberacije s građanskim društvom. Habermas u članku „*Political Communication in Media Society: Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension?*” razlikuje četiri tipa moći – političku, ekonomsku, socijalnu i medijsku moć. Medijsku moć definira kao moć zasnovanu na tehnologiji masovnih komunikacija te tvrdi da „oni koji rade u politički relevantnim sektorima medijskog sistema (reporteri, kolumnisti, urednici, direktori, producenti i izdavači) nemaju drugog izbora osim da sprovode moć, jer oni selektiraju i obrađuju politički relevantan sadržaj, i stoga interveniraju u formiranje javnog mnijenja i u distribuciju utjecajnih interesa” (2006: 411– 426). Iako je medijski sistem „funkcionalno nezavisan”³ postoji nekoliko načina da druge vrste moći

3 „Funkcionalna nezavisnost znači samoregulaciju medijskog sistema u skladu s vlastitim normativnim kodom” (Thompson 1995: 258 prema Habermas 2006: 411–426).

utječu na postavljanje medijske agende. Kao prvo, putem intermedijalnog postavljanja agende (*intermedia agenda-setting*) gdje su elitni mediji postavljeni na vrh hijerarhije kao *opinion leaders* i političke vijesti iz takvih medijskih kuća prelijevaju se u članke i TV priloge informativnih redakcija ostalih, manje dominantnih medija. Osim intermedijalnog postavljanja agende, na izbor pitanja o kojima će se govoriti u javnom prostoru utječu i političari. Međutim, iako imaju privilegiranu poziciju kada je u pitanju pristup masmedijima, političari i vlade ne mogu po pravilu utjecati na način kako će njihove poruke biti interpretirane i predstavljene u medijima ili na koji će način biti prihvaćene u publici. Na medijsku agendu mogu također utjecati i velike korporacije i posebne interesne grupe (sindikati, zadruge, borci za okoliš, različita udruženja koja predstavljaju posebne grupe itd.). Poseban problem predstavlja utjecaj korporativnih i političkih elita koje koriste svoju političku i ekonomsku moć transformirajući je u „javni utjecaj kroz kanale medijske komunikacije” (ibid.). Na ovaj način odvija se tržišna i politička kolonizacija „svijeta života” - *Lebenswelt* (Habermas 1985) koja podrazumijeva primjenu subjekt-objekt strateške komunikacije s ciljem postizanja određenih (ne) reakcija javnosti koje su u interesu političkih i ekonomskih elita.

Jürgen Habermas svojom teorijom komunikacijske kompetencije (univerzalnompragmatikom) nudi okvir za kritičku analizu ovakve reprodukcije diskursa u javnoj sferi. Komunikacijska kompetencija definirana je kao „sposobnost govornika koji je spreman na sporazumijevanje, da razumljivu rečenicu (i gramatički ispravnu) ‘ukomponuje’ u odnose komunikacijske stvarnosti. Habermasova glavna teza je da svaki komunikativno djelujući subjekt mora vladati univerzalnim zahtjevima za valjanost, a njih mora prepoznati i njegov komunikacijski partner. Komunikator, dakle, pretpostavlja da slušalac priznaje njegovu izjavu kao istinitu, normativno ispravnu i istinoljubivu (iskrenu)” (Vreg 1991: 220) i razumljivu. Zahtjevi za važenje povezani su s određenim svijetom. Zahtjev za istinitošću povezan je s objektivnim, vanjskim svijetom. Zahtjev za ispravnošću veže se za intersubjektivni društveni svijet, a zahtjev za iskrenošću povezan je sa subjektivnim, unutarnjim svijetom. Ovi zahtjevi za važenje ne moraju se osporavati, međutim kada do njihovog osporavanja dođe, onda akteri komunikacije ulaze u diskurs ili argumentaciju: „Koristimo termin argumentacija za onaj tip govora u kojem učesnici tematiziraju osporavane zahtjeve za važenje i pokušavaju da ih odbrane ili kritiziraju kroz argumente... Svako ko učestvuje u argumentaciji pokazuje svoju racionalnost ili nedostatak svoje racionalnosti načinom na koji se ponaša i na koji reagira na ponudu razloga za prihvatanje ili odbacivanje zahtjeva”

(Habermas 1984: 18). Ako je učesnik diskursa otvoren za argumentaciju, on će ili prihvatiti te razloge ili tražiti priliku da replicira, međutim njegova reakcija mora biti racionalna. S druge strane, kada je u pitanju neracionalan učesnik koji nije otvoren za raspravu, on će ove razloge odbaciti *a priori* ili će na njih reagirati s dogmatskim tvrdnjama. Primjer ovakvog vida komunikacije je polemika *ad hominem* koja dominira u bosanskohercegovačkom javnom prostoru. Habermas ovu teoriju postavlja kako bi odredio principe idealne komunikacije (koja je kontrafaktička) na kojoj bi se mogli bazirati diskursi orijentirani međusobnom razumijevanju, ali kojima se također mogu objasniti i razotkriti svjesne i nesvjesne obmane u komunikacijskom procesu. Iz njegove perspektive, javni govori mogu biti komunikativni i orijentirani ka postizanju razumijevanja između komunikatora i recipijenta ili strateški i orijentirani ka postizanju uspjeha komunikatora. Kada je javni govor komunikativan ima potencijal stvaranja kooperacije među učesnicima, ali kada je strateški orijentiran može rezultirati manipulacijom i sistemski izobličenom komunikacijom. Upravo zahtjevi za važenje, koji su neophodni za razumijevanje govornih činova, mogu poslužiti i kao osnova za kritičko ispitivanje govora: „Angažiran slušalac (čitatelj) će ispitivati govor (ili tekst) kako bi testirao pretpostavljene zahtjeve za važenje. Kada se bilo koji od zahtjeva za važenje ospori, takav govor (strateška komunikacija) može se posmatrati kao devijacija u postizanju međusobnog razumijevanja i može biti orijentiran ka otvorenom ili prikrivenom strateškom djelovanju govornika” (Cukier, Ngwenyama, Bauer & Middleton 2009: 175–196).

U ovom radu se koristimo metodom habermasijanske kritičke analize diskursa koju u članku „*A Critical Analysis of Media Discourse on Information Technology: Preliminary Results of a Proposed Method for Critical Discourse Analysis*” predstavljaju Cukier, Ngwenyama, Bauer i Middleton. Cilj nam je ovaj metod testirati na primjeru teme novog Zakona o radu u Federaciji BiH i Republici Srpskoj te ukazati na mogućnost primjene ove metode kao analitičkog alata koji se može koristiti u projektima obrazovanja za kritičku medijsku pismenost.

3. Metodologija

Istraživanje podrazumijeva korištenje Habermasove univerzalne pragmatike (zahtjeva za važenje) za empirijsku analizu kojom nastojimo identificirati devijacije od kontrafaktičkog univerzalnog standarda, odnosno idealne govorne situacije u medijskom diskursu na temu novog Zakona o radu u Federaciji BiH i Republici Srpskoj.

Medijski tekstovi o novom Zakonu o radu bit će analizirani na portalima: Klix.ba s prostora Federacije BiH; s prostora Republike Srpske, analiza medijskog diskursa o novom Zakonu o radu obuhvatit će portal Buka.ba, dok će među portalima inostranih medijskih kuća u BiH obuhvaćena biti Ba.n1info.com (Tabela br. 1).

Prema Cukier, Ngwenyama, Bauer i Middleton, sljedeći su fundamentalni principi apliciranja univerzalne pragmatike za analizu diskursa:

- Slušalac ili čitalac pretpostavlja da je govor (tekst) usmjeren na postizanje međusobnog razumijevanja, ali on testira vjerodostojnost zahtjeva za važenje;
- Ukoliko diskurs padne na bilo kojem od zahtjeva za važenje (istina, ispravnost, iskrenost i razumljivost) analitičar mora prosuđivati o namjeri samog diskursa. (Da li se radi o strateškoj komunikaciji?)
- Diskurs se mora ispitati iz perspektive svaka od četiri zahtjeva za važenje (ibid.).

Tabela br. 1: *Analizirani web portali*

Analizirani portali	Broj tekstova
Klix	10
Buka	9
N1	13
Ukupno	32

*Analizirana su ukupno 32 medijska teksta.

Zahtjevi za važenje, kao teorijski konstrukt, trebaju nam pomoći da ustanovimo da li jedan komunikativni čin može da se smatra istinitim, iskrenim, ispravnim i jasnim. Sistematskom analizom elemenata govora ili teksta u empirijskom materijalu koji prikupimo (tekstovi web portala iz Tabele br. 1 vezani za novi Zakon o radu) i njihovom analizom pomoću zahtjeva za važenje pokušavamo otkriti dokaze komunikacijskih distorzija. U daljnjem tekstu objasniti ćemo svaki od zahtjeva za važenje pojedinačno, te ćemo predstaviti mehanizme za sistematsko ispitivanje vjerodostojnosti svakog od ovih zahtjeva.

- **Razumljivost** se odnosi na tehničku i lingvističku jasnoću komuniciranja: da li je ono što je izgovoreno (napisano) jasno i

razumljivo? Indikator koji će se u ovom radu koristiti kako bi se ustanovilo kršenje pravila razumljivosti bit će: korištenje tehničkog, jurističkog i ekonomskog žargona (ezoteričnost diskursa) kako bi se objasnio pozitivan ili negativan stav prema usvajanju novog Zakona o radu, odnosno prisustvo ili odsustvo zajedničkog jezika u diskursu.

- **Zahtjev za istinitošću** se dokazuje otkrivanjem da li ono što je izgovoreno ima uporište u objektivnom svijetu, odnosno da li je ono što je izgovoreno objektivna istina. Jedini način da diskurs vodi do novih spoznaja jeste da su izjave koje se tokom praktičnog diskursa razmjenjuju istinite. Indikator za istinitost u ovom radu će ipak biti proceduralnog karaktera. Autor nema namjeru mjeriti istinitost tvrdnji ispitujući objektivnu stvarnost jer bi takvo što iziskivalo vremenske, kadrovske i finansijske resurse kojima on kao pojedinac ne raspolaže. Ipak, postoji način da se ustanovi indikator komunikacijske distorzije u dimenziji istinitosti. Taj indikator bit će ispitivanje da li se u izjavama o pozitivnoj ili negativnoj strani novog Zakona o radu nude razlozi (argumenti) za prihvatanje njihove istinitosti.
- **Zahtjev za iskrenošću** odnosi se na usklađenost između izjave i govornikove intencije. Da li je ono što je izgovoreno usklađeno s onim što se misli? Da li onaj ko daje izjavu ima strateške ciljeve koji su u diskrepanciji s onim što govori? Naprimjer, da li je izjava koja glorificira nova zakonska rješenja kao pravi put razvoja i otvaranja novih radnih mjesta iskrena? Da li onaj ko daje tu izjavu vjeruje u njenu istinitost? Ako vjeruje, onda prema idealu komunikativne racionalnosti treba valjanim argumentima uvjeriti druge sudionike deliberacije da je takva odluka i norma za opće dobro. Međutim, ako onaj koji daje izjavu ne vjeruje u njenu istinitost, već ima namjeru strateške obmane u svrhu postizanja svog interesa koji je u sukobu s interesima onih kojima se obraća, on će izbjegavati argumentaciju i koristiti konotativni⁴ ili figurativni jezik kako bi utjecao na „razumijevanje teksta na načine kojima se učvršćuje ili

4 Za razliku od bukvalnog (denotativnog) značenja postoji i konotativno značenje. Emocije i asocijacije koje su povezane s riječju nazivaju se konotativnim značenjem. U zavisnosti od našeg iskustva, pojedine riječi imaju pozitivnu, negativnu ili neutralnu konotaciju. U određenim se okolnostima namjerno odlučujemo upotrijebiti riječ koja sa sobom nosi negativnu ili pozitivnu konotaciju te na taj način pokušavamo učvrstiti određena stajališta u diskursu bez obzira na nedostatak dokaza. (Vidi detaljnije u Examples of Connotative Words, <http://examples.yourdictionary.com/examples-of-connotative-words.html> (pristupljeno 17.06.2015.).

osporava denotativni sadržaj”.⁵ Jednostavnije rečeno, hiperbole, metafore, imenice i pridjevi što izazivaju snažan emocionalni naboj (konotativni ili figurativni jezik) mogu učvrstiti određena stajališta u diskursu bez obzira na nedostatak dokaza. Korištenje konotativnog jezika (uz izjave koje se odnose na pozitivan ili negativan stav o novom Zakonu o radu bit će indikator kojim će se testirati zahtjev za iskrenošću.

- **Zahtjev za normativnom ispravnošću (legitimnošću)**

Normativno je ispravno i očekuje se da će u diskurs o normama koje trebaju regulirati prava radnika biti uključeni svi akteri kojih se one mogu ticati (Vlada FBiH, Vlada RS, Udruženje poslodavaca, sindikati, uposlenici državnih preduzeća, državni službenici u organima uprave, ali i privatni vlasnici malih i srednjih preduzeća te uposlenici u privatnim preduzećima). Habermas u svom djelu *Faktizität und Geltung* (Fakticitet i važenje) smatra da „važe upravo one norme djelovanja s kojima bi se mogli usaglasiti svi eventualno pogođeni pojedinci kao sudionici racionalnih diskursa” (Habermas 1992: 138). Mi se u ovom radu vodimo ovom normativnom teorijom koja predstavlja suštinu deliberativnog modela demokratije. Krajnji cilj je legitimno pravo, odnosno legitiman Zakon o radu, koji se može postići jedino uključenošću svih zainteresiranih u racionalni diskurs. Stoga će i indikator mjerenja legitimnost, odnosno normativne ispravnosti biti učešće svih relevantnih interesnih grupa, ali i zainteresiranih pojedinaca u medijskom diskursu o ovoj temi.

5 Ibid.

Tabela br. 2: Indikatori za mjerenje vjerodostojnosti zahtjeva za vađenje

Zahtjev za vađenje	Razumljivost	Istinitost	Iskrenost	Legitimnost
Indikator za mjerenje	Tehnički žargon (pravni i ekonomski)	Ponuđeni razlozi za prihvatanje zahtjeva za istinitošću (argumentacija)	Korištenje konotativnog jezika (hiperbole, metafore, imenice i pridjevi)	Prisutnost interesnih grupa i pojedinaca u medijskom diskursu
Opis	Broj izjava* kojima se zahtjev za istinitošću opravdava korištenjem jezika koji nije zajednički svim <i>stakeholderima</i>	Broj izjava* kojima se zahtjev za istinitošću ne opravdava razlozima (nedostatak argumentacije)	Broj izjava* kojima se zahtjev za istinitošću učvršćuje korištenjem konotativnog jezika sa snažnim emocionalnim nabojem	Broj medijskih tekstova u kojima su kao sudionici diskursa bili uključeni <i>stakeholderi</i> ⁶

* U istraživanju će se odvojiti izjave koje pokazuju pozitivan i negativan stav prema usvajanju novog Zakona o radu”. Racionalnost izjava ispitat će se mjerenjem indikatora u Tabeli br. 2.

4. Rezultati empirijskog istraživanja - analiza medijskog diskursa

Tabela br. 3: Zahtjev za razumljivošću

Portal	Broj pozitivnih izjava	Broj pozitivnih izjava (tehnički žargon)	Broj pozitivnih izjava (bez tehničkog žargona)	Broj negativnih izjava	Broj negativnih izjava (tehnički žargon)	Broj negativnih izjava (bez tehničkog žargona)
Klix	8	0 (0 %)	8 (100 %)	11	0 (0 %)	11 (100 %)
Buka	6	1 (17 %)	5 (83 %)	8	0 (0 %)	8 (100 %)
N1	6	1 (17 %)	5 (83 %)	10	0 (0 %)	10 (100 %)
Ukupno	20	2 (10 %)	18 (90 %)	29	0 (0 %)	29 (100 %)

- 6 Pod *stakeholderima* podrazumijevamo zainteresirane strane u diskursu o novom Zakonu o radu među koje spadaju: 1) Vlada FBiH; 2) Vlada RS; 3) Parlament FBiH; 4) Narodna skupština RS; 5) Savez samostalnih sindikata BiH; 6) Samostalni sindikat državnih službenika i namještenika u FBiH; 7) Sindikat uprave RS; 8) Udruženje poslodavaca FBiH; 9) Unija udruženja poslodavaca RS; 10) privatni vlasnici malih, srednjih i velikih preduzeća; 11) uposlenici u privatnim preduzećima; 12) Međunarodni monetarni fond (MMF); 13) Delegacija Evropske unije u BiH; 14) *vox populi* (ankete).

Za procjenu razumljivosti, u radu smo se koristili mjerenjem broja pozitivnih i negativnih izjava o usvajanju novog Zakona o radu, a u kojima se u argumentaciji koristio tehnički žargon. Odnosno, zahtjev za razumljivošću je bio oboren u situacijama u kojima su se govornici koristili jezikom koji nije bio zajednički s jezikom primatelja informacije. Primjer je intervju reporterke televizije N1, Ike Ferrer Gotić, sa šefom Misije Međunarodnog monetarnog fonda (MMF), Ronom van Roodenom. Šef Misije MMF-a u dijelu intervjua koji se odnosi na novi Zakon o radu kaže sljedeće: „Vlasti se slažu da treba da dođe do promjene šireg spektra ekonomske politike... Ne postoji magija kojom ćete riješiti sve u istom trenutku. To je cijeli paket. Jedan od elemenata tog paketa jeste i taj Zakon o radu što je jedan od ključnih prioriteta vlada oba entiteta. To su njihove politike, ali mi se slažemo s njima i želim naglasiti da je ovo samo jedan od elemenata seta reformi.”⁷ Van Rooden se u ovom slučaju koristi birokratskim jezikom, kako bi objasnio da je novi Zakon o radu zapravo ideja domaćih vlada, a koju oni podržavaju te da je taj zakon samo jedan od koraka koji mogu doprinijeti ukupnom popravljaju stanja u zemlji. Praktično, govori kako je novi Zakon o radu neophodna reforma koja nema alternativu. Međutim, samom činjenicom da ga spominje kao dio seta drugih reformi nudi mu svojevrsnu ogradu ukoliko dođe do neželjenih posljedica nakon njegovog usvajanja. Nakon ove izjave, šef Misije MMF-a tvrdi kako će novi Zakon o radu odgovarati onima koji trenutno nemaju posao, međutim ne nudi nikakve argumente koji bi dokazali tu tvrdnju.

Ovaj intervju jedan je od rijetkih primjera u našoj analizi gdje izjave padaju na zahtjevu razumljivosti usljed birokratskog jezika ili tehničkog žargona. Kao što to pokazuje Tabela br. 3, samo je u 10% pozitivnih izjava u analiziranim tekstovima bio prisutan tehnički žargon. Kada su u pitanju negativne izjave o usvajanju novog Zakona o radu, upotreba žargona uopće nije registrirana. To nije čudno, s obzirom da se u radu ipak analiziraju objavljeni novinarski tekstovi koji po standardima profesije moraju biti razumljivi. (Selekcija izjava koje su razumljive što većem broju građana.)

7 Ferrer Gotić, I. (2015, 15. maj). Van Rooden za N1: Zakon o radu se mora izmijeniti. <http://ba.n1info.com/a42358/Biznis/Intervju-sa-Ronom-van-Roodenom.html> (pristupljeno 18.06.2015.).

Tabela br. 4: Zahtjev za istinitošću

Portal	Broj pozitivnih izjava	Broj pozitivnih izjava (bez argumentacije)	Broj pozitivnih izjava (s argumentacijom)	Broj negativnih izjava	Broj negativnih izjava (bez argumentacije)	Broj negativnih izjava (s argumentacijom)
Klix	8	6 (75 %)	2 (25 %)	11	1 (9 %)	10 (91 %)
Buka	6	4 (50 %)	2 (50 %)	8	2 (25 %)	6 (75 %)
N1	6	4 (77 %)	2 (33 %)	10	4 (40 %)	6 (60 %)
Ukupno	20	14 (70 %)	6 (30 %)	29	7 (24 %)	22 (76 %)

Za indikator mjerenja istinitosti poslužio nam je prisustvo ili odsustvo argumentacije (davanja razloga kojima se opravdava istinitost određene izjave). Kao što vidimo, u Tabeli br. 4 registriran je visok postotak (70%) pozitivnih izjava o usvajanju novog Zakona o radu za koje nije postojala argumentacija. Takve pozitivne izjave u najvećem broju slučajeva bile su izjave predstavnika entitetskih vlada (Vlada FBiH i Vlada RS), entitetskih udruženja poslodavaca (Udruženje poslodavaca FBiH i Unije udruženja poslodavaca Republike Srpske), MMF-a, Ambasade Sjedinjenih Američkih Država i drugih *stakeholdera* kojima je u interesu donošenje novog Zakona o radu. U članku koji je portal Klix preuzeo od Federalne novinske agencije (FENA), u kojem se prenosi vijest da je federalni premijer Fadil Novalić primio američke predstavnike (ambasadoricu Sjedinjenih Američkih Država u BiH Maureen Cormack i zamjenika pomoćnika državnog sekretara Sjedinjenih Američkih Država Briana Hoyta Yeea) vidimo eklatantan primjer izjave koja ne nudi argumentaciju za njeno prihvatanje. Akteri ovog sastanka, u jednoj od izjava, novi Zakon o radu uvrštavaju među reformske mjere koje „nemaju alternativu”⁸ i „koje će se vrlo brzo naći na dnevnom redu Vlade Federacije BiH”⁹. Međutim, premijer i američki predstavnici ne objašnjavaju zbog čega su to mjere koje nemaju alternativu. Argumentacija izostaje, kao što je to slučaj i s drugim izjavama iste interesne skupine koja se zalaže za novi Zakon o radu. Ovakvi pokazatelji ukazuju na stratešku komunikaciju zagovornika novog Zakona koji prikrivanjem detalja nastoje spriječiti građanske nemire i ugrožavanje procesa sprovođenja reformi. S druge strane, sindikati (Savez samostalnih sindikata BiH, Savez Sindikata Republike Srpske i drugi) u većini slučajeva daju negativne komentare na novi Zakon, dajući pri tome razloge zbog kojih su protiv takvih rješenja u 76 % analiziranih izjava.

8 Novalić s američkim predstavnicima: Reforme nemaju alternativu. (11. juni 2015.) <http://www.klix.ba/vijesti/bih/novalic-s-americkim-predstavnicima-reforme-nemaju-alternativu/150611127> (pristupljeno 18.06.2015.).

9 Ibid.

Tabela 5: Zahtjev za iskrenošću

Portal	Broj pozitivnih izjava	Broj pozitivnih izjava (konotativni jezik)	Broj pozitivnih izjava (bez konotativnog jezika)	Broj negativnih izjava	Broj negativnih izjava (konotativni jezik)	Broj negativnih izjava (bez konotativnog jezika)
Klix	8	7 (88 %)	1 (12 %)	11	9 (82 %)	2 (18 %)
Buka	6	3 (50 %)	3 (50 %)	8	6 (75 %)	2 (25 %)
N1	6	2 (33 %)	4 (77 %)	10	5 (50 %)	5 (50 %)
Ukupno	20	12 (60 %)	8 (40 %)	29	20 (69 %)	9 (31 %)

Ipak postoji dimenzija u kojoj padaju i jedna i druga strana. Postotak pozitivnih izjava kojima se korištenjem riječi (pridjeva, imenica, hiperbola i metafora) sa snažnim emotivnim nabojem nastoji ubijediti u istinitost izjava iznosi 60 % (Tabela 5). S druge strane, postotak negativnih izjava o novom Zakonu o radu u kojima se koristi konotativni jezik iznosi 69 %. Na ovaj način je također ugrožen praktični diskurs zasnovan na principu komunikativne racionalnosti. Možemo iz priloženog zaključiti da i jedna i druga strana koriste strateško komuniciranje i persuziju kako bi izazvali emotivnu reakciju kod publike, a sve u svrhu ostvarivanja ciljeva interesne grupe kojoj pripadaju. Sindikati tako novi Zakon o radu ramuju¹⁰ kao atak na radnika i pokušaj ukidanja brojnih radničkih prava¹¹, a s druge strane, entitetske vlade i udruženja poslodavaca novi Zakon o radu ramuju kao nužnu reformu za ekonomski napredak i suzbijanje siromaštva i nezaposlenosti.

Analiza legitimnosti diskursa (Tabela br. 6) pokazuje da su najzastupljeniji akteri u diskursu bili: Savez samostalnih sindikata BiH (34 % tekstova), Savez sindikata RS (19 % tekstova), Vlada FBiH (22 % tekstova) i entitetska udruženja poslodavaca koja zajedno zauzimaju 18 % medijskih tekstova. Analizirajući prisustvo *stakeholdera* u analiziranom medijskom diskursu, dolazimo do zaključka da se radi o raspravi vlasti i udruženja poslodavaca s jedne i sindikata s druge strane. I jedna i druga strana pribjegavaju strateškoj komunikaciji koja je suprotna idealnom, ali i kontrafaktičkom racionalnom diskursu. MMF i delegacija Evropske unije iz diskursa isključuju sami sebe, a potpuno je zanemaren i glas naroda (*vox populi*), odnosno glas radnika i vlasnika MSP-a u svakom od analiziranih članaka.

10 Termin ramovanje je prevod engleske riječi *framing*. (*frame –ram*) koja predstavlja specifično medijsko ramovanje (predstavljanje) događaja ili ličnosti, odnosno prikazivanje dijelova stvarnosti selektivno.

11 Ranka Mišić: Novi zakon o radu je pokušaj pojeftinjenja radne snage. (20. maj 2015.) <http://www.6yka.com/novost/81555/-ranka-misic-novi-zakon-o-radu-je-pokusaj-pojeftinjenja-radne-snage> (pristupljeno 18.06. 2015.).

Tabela br. 6: Zahtjev za normativnom ispravnošću (legitimnošću)

<i>Stakeholderi</i>	Broj medijskih tekstova u kojima je stakeholder uključen u diskurs (Klix)	Broj medijskih tekstova u kojima je stakeholder uključen u diskurs (Buka)	Broj medijskih tekstova u kojima je stakeholder uključen u diskurs (N1)	Broj medijskih tekstova u kojima je stakeholder uključen u diskurs (Ukupno)
Vlada FBiH	3 (30 %)	1 (11 %)	3 (15 %)	7 (22 %)
Vlada RS	0 (0 %)	1 (11 %)	1 (8 %)	2 (6 %)
Parlament FBiH	1 (10 %)	1 (11 %)	0 (0 %)	2 (6 %)
Narodna skupština RS	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Savez samostalnih sindikata BiH	5 (50 %)	1 (11 %)	5 (38 %)	11 (34 %)
Samostalni sindikat državnih službenika i namještenika u FBiH	1 (10 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (3 %)
Savez sindikata RS	0 (0 %)	4 (44 %)	2 (15 %)	6 (19 %)
Sindikat uprave RS	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (%)	0 (0 %)
Udruženje poslodavaca FBiH	1 (10 %)	0 (0 %)	2 (15 %)	3 (9 %)
Unija udruženja poslodavaca RS	1 (10 %)	1 (11 %)	1 (8 %)	3 (9 %)
Privatni vlasnici malih i srednjih i velikih preduzeća	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Uposlenici u privatnim preduzećima, državnim preduzećima i javnoj upravi	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
MMF	0 (0 %)	1 (11 %)	1 (8 %)	2 (6 %)
Delegacija Evropske unije u BiH	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Vox populi	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Zaključna razmatranja

Studija zasigurno ima nedostatak na kojem je potrebno raditi u budućim istraživanjima. Uzorak koji je uzet za kritičku analizu diskursa o temi novog Zakona o radu samo je kap u moru koje čine dnevne novine, politički magazini, TV emisije, dnevnici, drugi *news* portali i radioprogrami. Međutim, ona predstavlja svojevrstan doprinos projektu kritičke medijske pismenosti i ima za cilj razvijanje mehanizama/senzora za prepoznavanje komunikacijskih distorzija koje se odvijaju u svakodnevnom interpersonalnom, ali i medijskom diskursu. Cilj studije bio je pronalaženje mjerljivih indikatora komunikacijske distorzije koji ne zahtijevaju visok nivo informiranosti o datoj temi. Zahtjevi za važenje kao analitički okvir medijske pismenosti prvi su korak u emancipaciji građana, jer daju jasne okvire za prepoznavanje komunikacijski racionalnog diskursa, ali i strateške komunikacije.

Međutim, sam ovaj alat nije dovoljan da bi se postigao konačan cilj Habermasove ideje narodnoga obrazovanja za „egalitarnu političku kulturu, koja je lišena svih obrazovnih povlastica i na cijeloj je osnovici postala intelektualnom” (1992: 630). Svako treba biti „intelektualac” – to je posljednja utopija Francuske revolucije koju, prema Habermasu, treba još ozbiljiti. Njegovo mišljenje valja u toj tački još i danas shvatiti kao nastavak socijaldemokratskih obrazovnih reformskih nastojanja iz šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća: integrirane škole, matura za sve, studij za što više studenata.

Ovakva vrsta analitičkog alata pojedincima treba služiti za postavljanje standarda kvalitete koji mediji moraju zadovoljavati u emancipatorskom smislu. Kritička analiza diskursa upotrebom Habermasove univerzalne pragmatike jeste u jednu ruku komplikovana intelektualna procedura koja iziskuje visok nivo vještina na polju prvenstveno logičkog zaključivanja, ali prijedlog autora ovog teksta je uvrštavanje univerzalne pragmatike kao intelektualne vježbe u sve predmete u osnovnim školama (nešto slično kao *liberal arts*). Na taj način građanin diže svoj nivo očekivanja od medija koje konzumira, te samim tim vrši pritisak na medije da ispune ta očekivanja. Također je upoznat i s pravilima koja mora slijediti u kreiranju i vlastitog komunikativno-racionalnog medijskog sadržaja.

CRITICAL MEDIA LITERACY AND THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF DELIBERATION PARTICIPANTS

- Abstract -

The study represents an attempt of converging the elements of critical media literacy with the Habermasian theory of communicative competence. Universal pragmatics (validity claims) is being used as a theoretical base for the development of an analytical framework of critical media literacy, and the method is being empirically and experimentally tested through critical discourse analysis of the theme of the new Labour Law adoption in the Federation of Bosnia and Herzegovina and the Republic of Srpska. The analysis includes 32 media texts on the Klix, Buka and N1 news portals. Positive and negative claims about the adoption of the new Labour Law are being tested for comprehensibility, truth, sincerity and legitimacy.

Keywords: critical media literacy, theory of communicative competence, deliberation, analytical framework of critical media literacy, new Labour Law.

Literatura

Knjige

- Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Habermas, J. (1969). *Javno mnjenje: istraživanje u oblasti jedne kategorije građanskog društva*. Beograd: Kultura.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action Vol. 1 - Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1985). *The Theory of Communicative Action Vol. 2 – Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt/M.
- McCombs, M. (2013). *Setting the Agenda: The Mass Media and Public Opinion (Kindle ed.)*. Cambridge: Polity Press.
- Vreg, F. (1991). *Demokratsko komuniciranje: prilog pluralističkoj paradigmi u komunikacijskoj nauci*. Sarajevo: NUBBiH.

Poglavlje u knjizi

- Calabrese, Andrew (2001). The Political Significance of Media Literacy.
- Cammaerts, B. (2003). *Beyond the Digital divide: Reducing Exclusion, Fostering Inclusion*. Brussels: VUB Brussels University Press.

Članci u naučnim časopisima

- Cukier, W., Ngwenyama, O., Bauer, R., & Middleton, C. (2009). A Critical Analysis of Media Discourse on Information Technology: Preliminary Results of a Proposed Method for Critical Discourse Analysis. *Information Systems Journal*, 175-196.
- Habermas, J. (1970). Über Sprachtheorie: Einführende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. *Wein: Hundsblume*.
- Habermas, J. (2006). Political Communication in Media Society: Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research. *Communication Theory*, 16(4), 411-426.
- Kečo-Isaković, E. (2006). Kritička teorija društva u istraživanju mas-medija. *Fakultet političkih nauka – GODIŠNJAK*, 285-301.
- Kellner, D., Share, J. (2007). Critical Media Literacy is not an Option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69.
- Nam, S. (2010). Critical Media Literacy As Curricular Praxis – Remapping the Pedagogical Borderlands of Media Literacy in U.S. Mass Communication Programmes. *Javnost-The Public*, 17(4), 5-24.
- Ramsey, P. (2010). Journalism, Deliberative Democracy and Government Communication. *Javnost - The Public*, 17(4), 81-96.

Online izvori

- Marx, K. Thesen über Feuerbach
http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_533.htm (pristupljeno 05.06.2015.).
- Examples of Connotative Words
<http://examples.yourdictionary.com/examples-of-connotative-words.html> (pristupljeno 17.06.2015.).

Analizirani web portali

Klix

- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/novalic-s-americkim-predstavnicima-reforme-nemaju-alternativu/150611127>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/ambasador-austrije-u-bih-period-ispred-nas-kljucan-je-za-bih/150525033>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/bajramovic-novi-zakon-o-radu-ne-ukida-ugovore-na-neodredjeno/150515114>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/bajramovic-nakon-razgovora-s-mmf-om-sindikata-nikada-nece-djelovati-na-stetu-radnika/150507067>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/odrzana-konstituirajuca-sjednica-esv-a-oprecni-stavovi-oko-zakona-o-radu/150504139>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/parlamentarne-stranke-u-fbih-razlicito-gledaju-na-usvajanje-novog-zakona-o-radu/150502020>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/sivro-sindikati-ce-rusiti-vlast-ako-usvoji-zakon-o-radu-kojim-se-umanjuju-radnicka-prava/150430072>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/bilic-usvajanjem-novog-zakona-o-radu-radnici-bi-bili-izloženi-nemilosti-poslodavaca/150423078>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/sindikati-porucili-necemo-prihvatiti-novi-zakon-o-radu-koji-sroza-radnicka-prava/150417050>.
- <http://www.klix.ba/vijesti/bih/unija-udruzenja-poslodavaca-rs-zastoj-u-reformi-radnog-zakonodavstva/150401088>.

Buka

- <http://www.6yka.com/novost/83329/novalic-s-americkim-predstavnicima-reforme-nemaju-alternativu>.
- <http://www.6yka.com/novost/83197/reforme-zadiru-u-sve-sektore>.
- <http://www.6yka.com/novost/81555/-ranka-misic-novi-zakon-o-radu-je-pokusaj-pojeftinjenja-radne-snage>.
- <http://www.6yka.com/novost/81007/savanovic-nema-ukidanja-kolektivnih-ugovora>.
- <http://www.6yka.com/novost/80434/ranka-misic-ne-novom-zakonu-o-radu>.
- <http://www.6yka.com/novost/80402/misic-mmf-u-smetaju-kolektivni-ugovori>.
- <http://www.6yka.com/novost/80233/savez-sindikata-rs-1.-maja-organizuje-protestnu-setnju-u-banjaluci>.
- <http://www.6yka.com/novost/79889/bih-radnicka-prava-se-nece-poboljsati>.
- <http://www.6yka.com/novost/79264/ukida-se-zaposljavanje-na-neodredeno-vrijeme>.

N1

- <http://ba.n1info.com/a40835/Vijesti/Vijesti/Sindikat-Ne-novom-Zakonu-o-radu-na-ustrb-radnika.html>.
- <http://ba.n1info.com/a37341/Vijesti/Vijesti/Novi-zakon-o-radu.html>.
- <http://ba.n1info.com/a39752/Vijesti/Vijesti/Granulic-Novi-Zakon-o-radu-je-cista-laz-radnicima.html>.
- <http://ba.n1info.com/a37735/Vijesti/Vijesti/Dogovor-o-novom-zakonu-o-radu.html>.

- <http://ba.n1info.com/a39754/Vijesti/Vijesti/Masovni-protesti-povodom-zakona-o-radu.html>.
- <http://ba.n1info.com/a39771/Vijesti/Vijesti/Banjaluka-Izreceno-kategoricno-nenovom-Zakonu-od-radu.html>.
- <http://ba.n1info.com/a42052/Biznis/Mirascic-o-izmjenama-Zakona-o-radu.html>.
- <http://ba.n1info.com/a46131/Vijesti/Vijesti/UPFBiH-poziva-na-reforme.html>.
- <http://ba.n1info.com/a37237/Vijesti/Vijesti/Iz-Sindikata-najavljuju-da-ce-stititi-prava-radnika.html>.
- <http://ba.n1info.com/a16813/Vijesti/Vijesti/Zestoke-rasprave-na-pocetku-sjednice-NSRS-a.html>.
- <http://ba.n1info.com/a42358/Biznis/Intervju-sa-Ronom-van-Roodenom.html>.
- <http://ba.n1info.com/a39822/Vijesti/Vijesti/Obilježavanje-1.-maja-u-Tuzli.html>.
- <http://ba.n1info.com/a39455/Vijesti/Vijesti/Sindikat-RS-a-protiv-reformi-MMF-a.html>.

Mirna Marković¹

UDK : 371.136:378-057.4
159.9:316]:378(497.6)

KORIŠTENJE NORMATIVNOG PSIHOLOŠKOG UGOVORA U FUNKCIJI POSTIZANJA KVALITETNIJEG OBRAZOVNOG PROCESA

- Sažetak -

Po ulasku u svaki relativno nepoznat i novi kontekst, poput novog nastavnog kolegija, studenti ulaze s određenim očekivanjima kojih ne moraju uvijek biti u potpunosti svjesni. Jednako kao i studenti, i nastavnici odnosno asistenti generiraju izvjesna očekivanja, najčešće utemeljena na psihološkoj agregaciji dosadašnjeg iskustva. Činjenica je da će upravo implicitna očekivanja i jednih i drugih u određenoj mjeri oblikovati njihovo ponašanje i stavove u okviru ovog nastavnog kolegija. Očekivanja koja potiču od obje ugovorne strane najčešće predstavljaju niz vrlo specifičnih, uglavnom implicitnih, očekivanja koja čine osnovu psihološkog ugovora koji se često definira kao „prećutni” dogovor između ugovornih strana (studenata i nastavnika/asistenta) o prirodi njihovog odnosa razmjene i načina na koji realiziraju svoj odnos u procesu poučavanja. U ovom radu se nastojao ispitati sadržaj normativnog psihološkog ugovora koji definira zajednička očekivanja studenata i asistenta vezana za prava i obaveze koje podrazumijeva uloga studenta, kao i prava i obaveze koje podrazumijeva uloga asistenta u odnosu student – asistent u okviru jednog nastavnog kolegija. Istraživanje je provedeno na uzorku od N = 38 studenata V godine na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Modificirana tehnika nominalne grupe korištena je za prikupljanje individualnih podataka i postizanje grupnog konsenzusa u vezi sa sadržajem normativnog psihološkog ugovora. Posebna

1 Mr. sc. Mirna Marković, 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.

je pažnja skrenuta na efikasan način prikupljanja i korištenja informacija o studentskim očekivanjima, koje se mogu uzeti u obzir prilikom definiranja i pojašavanja uzajamnih očekivanja od uloga studenta i nastavnika/asistenta u obrazovnom procesu. Na primjeru konkretnih koraka nastojalo se ukazati na prihvatljivost i primjenjivost prikazane metodologije u definiranju normativnog psihološkog ugovora bilo koje obrazovne grupe. U konačnici, rad je rezultirao prijedlogom Skale za procjenu ispunjenosti psihološkog ugovora koja bi andragoškim djelatnicima bila od koristi u osmišljavanju individualizirane skale za procjenu ispunjenosti psihološkog ugovora u konkretnom obrazovnom kontekstu.

Ključne riječi: normativni psihološki ugovor, odnos student – nastavnik, očekivanja od uloga.

Uvod

Interes za ispitivanje očekivanja studenata i nastavnika u studijama koje se bave prostorom visokog obrazovanja imaju dugu istoriju (npr. Ramsden, 2003), no relativno je malo onih koja su se bavila procesima pregovaranja o ovim očekivanjima u visokoobrazovnom kontekstu (Koskina 2013). Jednako kao što se u poslovnom svijetu razumijevanje očekivanja klijenata u kontekstu upravljanja odnosom sa klijentima prepoznaje kao bitan faktor uspjehnosti u organizaciji usluga i nosilaca tih usluga, u visokom obrazovanju se prepoznaju slični obrasci međuzavisnosti. Promjene u prostoru visokog obrazovanja sugerisu kako je razumijevanje i upravljanje studentskim očekivanjima značajan dio uloge univerzitetskog nastavnika, ali i univerziteta generalno (Clinton 2009), čija se važnost prepoznaje u postizanju zadovoljavajućeg i efektivnog iskustva učenja (studenti) ali i iskustva poučavanja (nastavnik/asistent). Ovakvo iskustvo postaje činjenicom subjektivne stvarnosti svakog od učesnika nastavnog procesa samo u uslovima u kojima je objema stranama jasno šta su odgovornosti i obaveze ali i prava, kako nastavnika (asistenta) tako i studenata, i koja su to na njima utemeljena očekivanja. Ipak, treba imati na umu da su neka od očekivanja s kojima nastavnik (asistent) ili student ulazi u nastavni proces vrlo transparentna i javna dok su druga implicitna i prećutna, i ona čine ono što autori nazivaju psihološkim ugovorom studenta odnosno nastavnika.

Prve konceptualizacije psihološkog ugovora nastale su u okviru istraživanja radnog odnosa između zaposlenika i poslodavca, a za koji se

vjeruje da je značajnim dijelom determiniran implicitnim očekivanjima i jedne i druge ugovorne strane. U ovom kontekstu, psihološki ugovor² se u najkraćem definira kao odnos razmjene između zaposlenika i radne organizacije (Schein 1980, prema Rousseau 2001), koji se nerijetko opisuje i kao emocionalna veza (DeMeuse i Tornow 1990) od čijeg će kvaliteta zavisiti spremnost individue da doprinese organizaciji, i to u mjeri u kojoj očekuje da će joj biti uzvraćeno (Newell i Dopson 1996). Rousseau (1989) je ponudila definiciju prema kojoj PU predstavlja doživljaj zaposlenika o recipročnoj razmjeni baziranoj na obećanjima a koja postoji između njega i poslodavca. Ovdje je važno istaknuti kako je već u kontekstu analiziranja odnosa između zaposlenih i rukovodioca (poslodavca) prepoznato kako specifičnosti psihološkog ugovora, onakve kakvim ih zaposlenik doživljava, ne moraju biti u skladu s tim kako psihološki ugovor doživljavaju njegov rukovodilac ili radne kolege. Za PU se stoga može reći kako je to inherentno subjektivni fenomen, određen individualnim kognitivnim i perceptivnim kapacitetima pojedinca i odabirom izvora informacija koje mogu utjecati na njegovo definiranje (Levinson 1962). Njegova dinamičnost pri tom sugerije kako će tokom vremena određeni sadržaji psihološkog ugovora biti izbačeni ili dodani u zavisnosti od promjena u odnosu i očekivanjima između zaposlenika i radne organizacije (Robinson, Kraaz i Rousseau 1994). Iako se istraživanju psihološkog ugovora može prići s najmanje dva aspekta – s aspekta ispitivanja sadržaja (uzroci) i razvoja psihološkog ugovora, ali i ispitivanja posljedica povrede ili kršenja psihološkog ugovora, primjetno je veći broj istraživanja koja se bave posljedicama a ne uzrocima. Povrede ili narušavanja PU-a imaju dvojake posljedice:

- na ponašanje zaposlenika koje je reakcija na doživljaj o postojanju povrede PU-a i
- na percepciju uzajamnosti u ugovornom odnosu dviju strana (npr. Conway i Briner 2002).

Osnovni princip na kojem je postuliran PU jeste norma reciprociteta u procesu razmjene (engl. *exchange process*). U skladu s ovim principom je postulirano i očekivanje kako će zaposlenik prilagođavati svoje ponašanje i stavove u zavisnosti od opaženog nivoa ispunjenosti obećanja od strane poslodavca. Ta prilagodba će se desiti i u situacijama kada su *očekivanja neispunjena* (podbačaj – radna organizacija nije ispunila obećanja prema zaposleniku) ili su *prevaziđena* (prebačaj – radna organizacija je premašila

2 U nastavku teksta će se umjesto punog naziva *psihološki ugovor* uvijek gdje je to prikladno koristiti akronim *PU*.

očekivanja zaposlenika u odnosu na obećanja), kako bi se ponovno postigao balans u tom odnosu razmjene (Newton i Nowak 2010; Robinson i Morrison 2000; Shore i Barksdale 1998). Istraživanja sugeriraju da povrede psihološkog ugovora mogu voditi nekim od sljedećih ishoda: (a) *smanjenju povjerenja zaposlenika prema radnoj organizaciji* (Rigotti 2009; Robinson 1996), (b) *slabijem radnom učinku* (Turnley i Feldman 1999; Suazo 2009), (c) *većoj namjeri napuštanja radne organizacije* (Bloome, van Rheede i Tromp 2010; Raja, Johns i Ntalianis 2004), (d) *smanjenju privrženosti i lojalnosti* (Coyle-Shapiro i Kessler 2000; Zhao, Wayne, Gilbkowski i Bravo 2007), (e) *manjoj inovativnosti u poslu* (Newton i Nowak 2010), (f) *manje odgovornom radnom ponašanju* (Coyle-Shapiro i Kessler 2002; Uen, Chien i Yen 2009), (g) *percepciji smanjene organizacijske podrške* (Kiewitz, Restubog, Zagency i Hochwarter 2009), (g) *percepciji nezadovoljavajuće organizacijske klime* (Conway i Briner 2005).

Analogija u analizi odnosa između studenata i nastavnika (asistenata) u okviru nekog nastavnog kolegija, s jedne strane, i zaposlenika i rukovodioca (poslodavca), s druge strane, je vrlo očigledna. Po ulasku u svaki relativno nepoznat i novi kontekst, poput novog nastavnog kolegija, studenti ulaze s određenim očekivanjima kojih ne moraju uvijek biti u potpunosti svjesni. Jednako tako i zaposlenik ulazi u novu radnu organizaciju s određenim očekivanjima. Činjenica je da će upravo implicitna očekivanja i jednih i drugih u određenoj mjeri oblikovati njihovo ponašanje i stavove u učionici odnosno na radnom mjestu. Studenti se na izvjestan način ponašaju poput zaposlenika u nekoj radnoj organizaciji, pri čemu se njihov asistent, odgovoran za nastavi proces u okviru nekog nastavnog kolegija, percipira kao rukovodilac (poslodavac).

Psihološki ugovor se prepoznaje kao bitan prediktor zadržavanja studenata u visokom obrazovanju (Charlton, Barrow i Hornby-Atkinson 2007, prema Pieterse 2014). Naime, na temelju njihovih očekivanja moguće je predvidjeti da li će se studenti zadržati na Univerzitetu ili neće. U analizama i osvrtima na promjene u prostoru visokog obrazovanja često se potencira kako je upravo visoko obrazovanje postalo izuzetno komercijalizirano (Bok 2003). Takve promjene prati trend u postepenom mijenjanju uloge studenta, koja se sve češće prepoznaje kroz ulogu klijenta (Sander, Stevenson, King i Coates 2000). Klijenti u obrazovnim institucijama postaju osvješteniji o svojim pravima koja imaju kao konzumenti obrazovanja. Ono što se ranije prepoznavalo kao preferencija studenata u odnosu na njihovo buduće obrazovno iskustvo, danas se više spominje u kontekstu studentskih očekivanja (Clinton 2009). Onda kada ova očekivanja nisu zadovoljena studenti se ne dvoume pokazati

svoje nezadovoljstvo (James 2002). Ono u konačnici može poprimiti oblik vrlo konkretnog ishoda, poput napuštanja studija ili uopšte napuštanju ideje o nastavku školovanja.

Pregovaranje o psihološkom ugovoru kao temelj uspostave realističnih očekivanja u nastavnom procesu

Psihološki ugovor se odnosi na „prećutni” dogovor koji postoji između ugovornih strana (studenata i nastavnika/asistenta) o prirodi njihovog odnosa razmjene i načina na koji realiziraju svoj odnos u procesu poučavanja (Clinton 2009). Budući da je ovaj odnos više implicitan nego eksplicitan, moguće je da nastale povrede ugovora neće ni biti prepoznate od strane koja ih je prouzrokovala. Za odnos između studenta i nastavnika u procesu obrazovanja potencijalno je *toksična* ona povreda psihološkog ugovora koja se odigrala bez razumijevanja ili prepoznavanja jedne od ugovornih strana o tome da je do povrede uopšte došlo. Ovakav loš scenarij ima vrlo značajne šanse da bude realiziran upravo zbog toga što je priroda ovakvih očekivanja uglavnom implicitna, neizrečena. U literaturi se najčešće operira pojmovima transakcijski i relacijski orijentirana očekivanja (Rousseau 2001). I dok se transakcijska očekivanja operacionaliziraju preko atributa poput: specifičnija, kratkoročnija, užeg opsega, eksplicitnija (npr. očekivanja u odnosu na prava studenta na dostupnost adekvatnog materijala i literature za rad), relacijski orijentirana očekivanja se opisuju kao: amorfna, nepreciziranog vremenskog okvira, šireg opsega i implicitnija (poput npr. očekivanja u odnosu na odgovornost asistenta za kreiranje pozitivne i poticajne klime za rad). Tek s potenciranjem ideja da se o uzajamnim očekivanjima razgovara i da se ona oblikuju na eksplicitan način moguće je računati s tim da će se izbjeći negativne posljedice neujednačenosti očekivanja. Ovo će biti moguće ukoliko obje strane prepoznaju i priznaju postojanje razlika u očekivanjima i tu činjenicu nastoje iskoristiti za efikasnije upravljanje međusobnim odnosom razmjene u procesu poučavanja. Čini se da u ovom kontekstu potencijalno važnu ulogu imaju upravo prve sedmice nastave tokom kojih studenti prikupljaju saznanja koja će biti važna u generiranju očekivanja za budućnost.

Očekivanja nastavnika se uglavnom odnose na nivo izvedbe koji student treba zadovoljiti ali i na ponašanja za koja vjeruje da studenta vode ka postizanju očekivanog nivoa izvedbe. Smanjenje diskrepance između onoga šta nastavnici očekuju od studenata i toga šta student misli da se od njega očekuje jedan je od ključnih pokazatelja kvalitetnog nastavnog procesa. To je nemoguće postići ukoliko obje strane ne percipiraju jedna drugu kao jednu od

strana u nekom poluformalnom ugovoru u kojoj svaka ima očekivanja od svoje uloge ali i uloge onog drugog. Razložne diskusije o studentskim očekivanjima ali i očekivanjima koja ima sam nastavnik vrlo su važan preduslov za stvaranje odnosa povjerenja i realnijeg sagledavanja svih uloga u nastavnom procesu. Naravno, uloga nastavnika se ovdje ogleda kako u stvaranju pozitivne klime za izražavanje i verbaliziranje implicitnih očekivanja tako i u poentiranju normi i pravila koja predstavljaju vanjske regulatore ponašanja. Nastavnik također mora pronaći mehanizme zahvaljujući kojima će moći provjeriti tačnost i ispravnost svojih očekivanja od studenata, posebno onih koja proizlaze iz njegove subjektivne perspektive iz koje posmatra svoj nastavni kolegij. Psihološki ugovor može poslužiti kao dobar alat u realizaciji ovih namjera.

Korištenje normativnog psihološkog ugovora u funkciji postizanja boljih preduslova za kvalitetniju realizaciju nastavnog procesa

Psihološki ugovor predstavlja mentalni model koji služi kao okvir u kojem će biti, između ostalog, pohranjeni doživljaji pojedinca o uzajamnim obećanjima, dužnostima, obavezama i sl. (Rousseau 2001). Iako je riječ o individualnim percepcijama obećanja koja nemaju objektivno značenje, one nikako nisu tek pasivne interpretacije stvarnosti. Ljudi kreiraju i pripisuju značenja mnogim događajima, dajući na taj način vlastiti doprinos konstruiranju stvarnosti, no ove konstrukcije nisu samo rezultat individualne percepcije pojedinca. U određenim situacijama, ljudi dijele slične poglede na stvarnost, percepcije i interpretacije određenih događaja. Na primjer, studenti jedne studijske grupe mogu dijeliti mišljenje u vezi s tim da njihov asistent na nekom kolegiju otvoreno podržava i nagrađuje bodovima dodatni angažman studenata, ili da otvoreno kritizira i ima vrlo negativan stav spram neopravdanih izostanaka studenata s nastave. Dakle, grupe ljudi ponekad imaju zajedničke interpretacije ili socijalne konstrukcije događaja u nekom kontekstu i zajedničko razumijevanje njihovog značenja (Windle i Treuer 2014). Što je stepen slaganja između pojedinca i drugih veći to je on skloniji vjerovati da je konkretno obećanje ili očekivanje sasvim realno i da se na njega trebamo osloniti. Ovakva zajednička uvjerenja predstavljaju osnov za nastanak normativnog ugovora koji karakterišu zajednička očekivanja grupe ljudi, odnosno članova jedne radne organizacije.

Jedna od najvećih vrijednosti psihološkog ugovora u visokoobrazovnom kontekstu sadržana je u njegovoj potenciji da bude iskorišten kao praktično sredstvo ili alatka u visokom obrazovanju u rukovođenju kako studentskim

tako i vlastitim očekivanjima u okviru odnosa student – nastavnik (asistent). Postavljanje temelja za stvaranje odnosa povjerenja i za razgovor o uzajamnim očekivanjima trebalo bi započeti već na uvodnim predavanjima ili vježbama (Clinton 2009). Nastavnik (asistent) inicira razgovor o očekivanjima koja u krajnjoj instanci za cilj imaju oblikovanje normativnog psihološkog ugovora studenata i nastavnika u okviru tog konkretnog nastavnog kolegija. Psihološki ugovor će sadržavati prethodno prepoznata, pojašnjena i dogovorena obećanja data od obje strane u ovom odnosu – i od strane studenata i od strane nastavnika (asistenta). Vrlo je važno da razgovor o sadržaju zajedničkog psihološkog ugovora rezultira uzajamnim obećanjima na kojima će biti utemeljena očekivanja za budućnost. Iako očekivanja mogu proizlaziti iz drugih konteksta, ovdje je važno naglasiti kako praksa koja svjedoči o značaju PU-a kao alatke za rukovođenje odnosom između dviju strana sugerije da očekivanja trebaju biti utemeljena upravo na eksplicitno datim obećanjima (očekivanja mogu proizlaziti iz, npr., iskustva drugih studenata na studiju, iz javne percepcije visokoobrazovne institucije, mogu biti generacijski specifična i oblikovana oko ideje i želje mladih ljudi da tokom studija imaju više vremena za vannastavne aktivnosti pa čak i za zaposlenje, itd.). U ovom procesu pregovaranja o zajedničkom ili normativnom psihološkom ugovoru treba imati na umu da je nastavnik inicijator i moderator ovog procesa (Clinton 2009).

Ciljevi istraživanja

Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je identifikacija normativnog psihološkog ugovora koji definira zajednička očekivanja studenata i asistenta vezana za prava i obaveze koje podrazumijeva uloga studenta, kao i prava i obaveze koje podrazumijeva uloga asistenta u odnosu student – asistent u okviru jednog nastavnog kolegija. U radu se nastojalo ukazati na transakcijski i relacijski orijentirana očekivanja, odnosno transakcijski i relacijski orijentirane stavke u okviru tako identificiranog normativnog psihološkog ugovora, i utvrditi njihov relativni značaj na nivou grupe. Na primjeru konkretnih koraka provedenih sa ciljem definiranja normativnog psihološkog ugovora na nivou jedne grupe, nastojalo se ukazati na prihvatljivost i primjenjivost tako prikazane metodologije u definiranju normativnog psihološkog ugovora bilo koje druge obrazovne grupe. U konačnici, jedan od ciljeva rada bio je ponuditi skalu za procjenu ispunjenosti psihološkog ugovora koja bi andragoškim djelatnicima bila od koristi u osmišljavanju individualizirane skale za procjenu ispunjenosti psihološkog ugovora u konkretnom obrazovnom kontekstu.

Metoda istraživanja

Učesnici

U istraživanju su učestvovali studenti završne godine postdiplomskog studija (III godina II ciklusa studija) na dva odsjeka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu: Odsjeka za pedagogiju (N=19) i Odsjeka za psihologiju (N=38). Pilot-istraživanje je obuhvatilo studente Odsjeka za pedagogiju. Glavno istraživanje je provedeno sa studentima Odsjeka za psihologiju. Prosječna starosna dob studenata Odsjeka za psihologiju, učesnika ovog istraživanja, iznosi 23 godine. Riječ je uglavnom o redovnim studentima koji ovaj nastavni kolegij pohađaju prvi put. Od ukupnog broja većinu učesnika čine studentice, njih 33.

Korišteni instrumentarij

U svrhu ispitivanja individualnih deskripcija učesnika o njihovim očekivanjima u odnosu na ulogu studenta kao i ulogu asistenta na nastavnom kolegiju *Motivacija i radno ponašanje* korišten je *Upitnik za ispitivanje sadržaja individualnog psihološkog ugovora studenta/ice – USPU*, koji predstavlja prilagođenu formu upitnika što ga je koristila Pieterston (2014) na uzorku od 27 studenata završne godine postdiplomskog studija. U Upitniku se nalaze pitanja poput: *Šta Vi kao student imate pravo da očekujete u okviru ovog nastavnog kolegija? Koje su to odgovornosti koje Vi kao student imate u okviru ovog nastavnog kolegija?* Zadatak učesnika je da se pokuša dosjetiti a potom i navesti što više odgovora koji reflektiraju njegova (njena) individualna razmišljanja.

Predložak za definiranje zajedničkog psihološkog ugovora na nivou grupe – PZSPU predstavlja obrazac koji je korišten kao radni materijal za svaku od formiranih (pod)grupa studenata. Ovaj radni materijal je vezan za dio procesa rada u kojem je svaka od formiranih grupa trebala konsenzusom na nivou grupe ponuditi svoje odgovore dopunjavanjem sljedećih rečenica:

- *Kao student(ica) imam pravo da (imam pravo na)...*
- *Kao student(ica) imam sljedeće odgovornosti...*
- *Moj(a) asistent(ica) ima pravo da (ima pravo na)...*
- *Moj(a) asistent(ica) ima sljedeće odgovornosti...*

Materijal pripremljen za postupak rangiranja stavki normativnog psihološkog ugovora prema njihovoj značajnosti (pogledati Prilog br. 1) sastojao se od dogovorenih stavki psihološkog ugovora na razini cijele grupe

studentata završne godine postdiplomskog studija na Odsjeku za psihologiju. Zadatak svakog učesnika je da svaku od ponuđenih stavki rangira prema važnosti, oslanjajući se pri tome isključivo na svoju individualnu procjenu.

Postupak

Prvi dio istraživanja činilo je pilot-istraživanje sa studentima završne godine drugog ciklusa studija koje je sprovedeno na vježbama iz jednog nastavnog kolegija na Odsjeku za pedagogiju. Pilot-istraživanje je realizirano u okviru dvosatnih vježbi iz nastavnog *MVR* kolegija. Glavno istraživanje je realizirano sa studentima završne godine drugog ciklusa studija na kolegiju *MIR* na Odsjeku za psihologiju, u okviru tri susreta na vježbama iz ovog kolegija (tokom tri uzastopne sedmice nastave). Studenti su tokom drugog susreta na vježbama (druga sedmica nastave) iz novog nastavnog kolegija pozvani da učestvuju u aktivnosti za koju im je objašnjeno da će biti usmjerena ka identificiranju i pregovaranju o njihovim očekivanjima u vezi s ovim nastavnim kolegijem.

Rezultati pilot-studije koji su doprinijeli izvedbi glavnog istraživanja skrenuli su pažnju na nekoliko promjena koje su u glavnom istraživanju uzete u obzir:

- Vremenski zahtjevi u odnosu na provedbu cijelog postupka definiranja zajedničkog (normativnog) psihološkog ugovora studentata su mnogo veći nego što je u pilot-studiji bilo inicijalno planirano. Vrijeme koje je planirano za realizaciju aktivnosti tokom pilot- studije ekvivalentno je vremenu od dva nastavna sata. Ovakav vremenski okvir je za posljedicu imao vremenski pritisak na sve učesnike, što je moglo utjecati na način odgovaranja, veću sklonost pogrešci, i u konačnici dobivanje nepouzdatih podataka. U glavnom istraživanju je vrijeme planirano za realizaciju svih aktivnosti produženo na tri susreta (tri susreta od po dva nastavna sata).
- U glavnom istraživanju je ostavljen veći prostor grupama da se izjasne o svakoj predloženoj stavci psihološkog ugovora. Na ovaj način je postignuto bolje razumijevanje značenja svake od predloženih stavki, nakon čega je konsenzusom ta ista mogla biti usvojena ili odbačena na nivou cjelokupne grupe.
- U glavnom istraživanju je postignuta aktivnija uloga moderatora (istraživača) u operacionalizaciji stavki koju nudi grupa. Na ovaj način su postignuti bolji rezultati u jasnijem definiranju stavki i izbjegavanju ponavljanja stavki.

- Postupak rangiranja stavki je u glavnom istraživanju proveden tokom trećeg susreta, kada je svaki ispitanik dobio zaseban materijal u kojem su sadržane sve stavke prethodno usvojenog normativnog psihološkog ugovora na nivou cijele grupe. U pilot-studiji je postupak rangiranja neefikasno proveden tokom istih vježbi, i to odmah nakon što su bile okončane sve ostale aktivnosti vezane za individualni i grupni rad na definiranju stavki ugovora.
- U svrhu prikupljanja individualnih i grupnih podataka i postizanja grupnog konsenzusa o sadržaju normativnog psihološkog ugovora korištena je modificirana tehnika nominalne grupe (engl. *Nominal Group Technique – NGT*) koju su predložili Delbecq i Van de Ven (1971, prema Pieterse 2014). Postupak prikupljanja podataka protekao je na sljedeći način:
 - a) Tokom prvog susreta na vježbama, studentima je objašnjena svrha istraživanja nakon čega su pozvani na dobrovoljnu participaciju, uz jasnu napomenu da će njihov identitet biti zaštićen te da će informacije prikupljene tokom ova dva nastavna sata biti korištene samo u svrhu istraživanja i kao pomoć u oblikovanju i reguliranju njihovih očekivanja. S ciljem postizanja veće motiviranosti među studentima za participiranje u planiranim aktivnostima, moderator (istraživač) je ukazao na potencijal definiranog zajedničkog psihološkog ugovora na nivou grupe kao temelja za izgradnju odnosa povjerenja i realiteta očekivanja od uloga u odnosu asistent – student. Nakon toga, studentima je u usmenoj formi saopštena kraća uputa o načinu popunjavanja upitnika USPU. Upitnik USPU sadrži vrlo detaljne upute o načinu popunjavanja svakog od 5 segmenata. Očekivani rezultat se odnosio na to da će po okončanju ove aktivnosti svaki student imati definirane stavke vlastitog psihološkog ugovora za nastavni kolegij *Motivacija i radno ponašanje*. Nakon toga, studenti su raspoređeni prema slučajnom odabiru u četiri grupe od 4 ili 5 učesnika, što je naznačilo početak grupnog rada. Zadatak svake grupe bio je da temeljem individualnih odgovora svojih članova, a zatim konsenzusom, odgovore na četiri ključna pitanja koja se odnose na odgovornosti i obaveze studenata i odgovornosti i obaveze asistenta na vježbama u okviru nastavnog kolegija *Motivacija i radno ponašanje*. Očekivani rezultat ove aktivnosti trebao je biti vidljiv definiranjem odgovora na četiri ključna

pitanja, odnosno definiranjem psihološkog ugovora na nivou svake (pod)grupe.

- b) Na drugim vježbama je realizirana naredna grupna aktivnost tokom koje se očekivalo da svaka grupa delegira vlastite odgovore na svako od četiri pitanja vezana za odgovornosti i prava asistenta i studenata. Svaki pojedini prijedlog ispred (pod)grupe je saopšten usmeno i o njemu su ostale grupe i asistent trebali dati svoju ocjenu. Nakon zajedničkih promišljanja, metodom konsenzusa, donesena je odluka o eventualnom prihvaćanju ili odbijanju svake od ponuđenih stavki (prijedloga) kao integrativnog dijela zajedničkog psihološkog ugovora na nivou grupe. Postupak je proveden za svaku formiranu (pod)grupu. Po okončanju ove aktivnosti, formiran je sadržaj normativnog psihološkog ugovora na nivou cijele grupe.
- c) Budući da se nastava iz kolegija *Motivacija i radno ponašanje* odvija u dva termina u dvije grupe, koraci a) i b) su realizirani zasebno u obje grupe. Obje grupe su delegirale svoj normativni psihološki ugovor, koji je konsenzusom usklađen, i dobiven je zajednički PU na nivou cijele studijske godine. Tokom trećeg susreta, svim studentima je dat obrazac koji sadrži prethodno utvrđene stavke psihološkog ugovora (pogledati Prilog br. 1), a zadatak svakog učesnika je bio da svaku od stavki PU-a rangira prema važnosti, oslanjajući se pri tome isključivo na svoju individualnu procjenu. Kraj ove aktivnosti je označio i završetak rada na pregovorima o zajedničkom psihološkom ugovoru studenata za kolegij *Motivacija i radno ponašanje*. U Prilogu br. 2 i Prilogu br. 3 nalaze se, redom, normativni psihološki ugovor studenata V godine Odsjeka za pedagogiju na nastavnom kolegiju *MVN* (nastao kao rezultat pilot-studije) i normativni psihološki ugovor studenata V godine Odsjeka za psihologiju na nastavnom kolegiju *MIR* (nastao kao rezultat glavnog istraživanja). Stavke date u svakom od četiri segmenta prikazanog PU-a poredane su prema važnosti, tako da „1” uvijek označava stavku s najvećim relativnim značajem.

Rezultati i diskusija

Analiza dobivenih rezultata biće prikazana na nekoliko nivoa, i to na nivou analize percepcije ispitanika u vezi s **ulogom studenta** te na nivou analize percepcije ispitanika u vezi s **ulogom asistenta** na pomenutom nastavnom kolegiju. Percepcija svake od ovih uloga biće razmotrena s aspekta definiranih odgovornosti kao i prava ugovornih strana u odnosu student – asistent, proizašlih iz normativnog psihološkog ugovora studenata pete godine na ovom nastavnom kolegiju.

Prije najavljene analize ukazuje se potreba za isticanjem nekoliko opažanja proisteklih iz inicijalne analize prikupljenih podataka. Naime, rezultati dobiveni na uzorku studenata pete godine Odsjeka za psihologiju sugerišu tendenciju studenata ka oblikovanju takvog psihološkog ugovora koji sadržava veći broj identificiranih prava i relativno manji broj identificiranih odgovornosti studenata u odnosu na prava i odgovornosti asistenta na ovom nastavnom kolegiju.

Percepcija uloge studenta i uloge asistenta na nastavnom kolegiju Motivacija i radno ponašanje posmatrana s aspekta njihovih prava i odgovornosti definiranih u zajedničkom psihološkom ugovoru

Dogovoreni PU specificira prava i odgovornosti studenata kao i prava i odgovornosti asistenta na nastavnom kolegiju *Motivacija i radno ponašanje* onako kako ga doživljavaju studenti pete godine na početku nastavnog kolegija. Iz Tabele br. 1 je moguće opaziti postojanje upadljive razlike u broju stavki psihološkog ugovora koje se odnose na prava studenata ($N_{st_prava} = 23$) i stavki koje se odnose na prava asistenta ($N_{st_prava} = 9$). Također je moguće na temelju uvida u dio psihološkog ugovora koji precizira prava asistenta jasno prepoznati neujednačen broj relacijskih ($N_{relac} = 6$) i transakcijskih stavki ($N_{trans} = 3$). Za razliku od ovog, dio psihološkog ugovora koji se odnosi na prava studenata reflektira vrlo izbalansiran brojčani odnos relacijskih ($N_{relac} = 11$) i transakcijskih stavki ($N_{trans} = 12$).

Dio dogovorenog psihološkog ugovora također definira i odgovornosti studenata i asistenata relevantnih za odnos student – asistent na ovom kolegiju (pogledati Tabelu br. 2). Razlika u broju stavki koje opisuju odgovornosti studenata i odgovornosti asistenata nije toliko velika, ali je i dalje uočljiva. Naime, ispitanici u našem uzorku prepoznaju veći broj izdiferenciranih odgovornosti asistenta na kolegiju ($N_{ass_odg} = 18$) nego izdiferenciranih odgovornosti studenata ($N_{st_odg} = 13$). Nešto uočljiviju razliku u brojčanom

odnosu relacijski i transakcijski orijentiranih stavki prepoznamo u definiranju odgovornosti studenata ($N_{\text{relac}} = 8$; $N_{\text{trans}} = 5$), dok je taj disbalans u definiranim odgovornostima asistenta diskretniji ($N_{\text{relac}} = 8$; $N_{\text{trans}} = 10$).

Na temelju rezultata datih u Tabeli br. 1 i Tabeli br. 2 moguće je izvesti pretpostavku da ispitanici u našem istraživanju pridaju značajnu pažnju relacijskim aspektima odnosa student – asistent iako broj prepoznatih transakcijskih aspekata njihovog PU-a sugerise jasnoću koju studenti imaju o ulozi studenta i ulozi asistenta i s aspekta transakcijske prirode ovog odnosa.

Tabela br. 1: Prikaz 1. dijela normativnog psihološkog ugovora studenata V godine Odsjeka za psihologiju – prava studenata i asistenta na nastavnom kolegiju MIR

	C1 Kao student(ica) imam pravo na (imam pravo da):	C3 Moj asistent(ica) ima pravo da (ima pravo na):	
transak.	1. Kvalitetne i dobro pripremljene vježbe	1. Poštovanje i uvažavanje (poštovanje ličnosti i uloge, hijerarhije)	relacij.
transak.	2. Dostupnost adekvatnog materijala i literature za pripremu ispita i praćenje nastavnog procesa	2. Redovnost studenata u pohađanju nastave	transak.
relacij.	3. Objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka	3. Pravovremeno ispunjavanje obaveza od strane studenata	transak.
relacij.	4. Transparentne i jasne kriterije ocjenjivanja	4. Poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita	relacij.
transak.	5. Jasne smjernice za rad	5. Pravovremeno informiranje o tome da student(ica) nije u mogućnosti realizirati dogovoreni (planirani) zadatak (npr. prezentaciju)	relacij.
relacij.	6. Pravovremeno informiranje o promjenama koje se tiču nastavnog kolegija (vježbi)	6. Aktivno sudjelovanje studenata na vježbama	transak.
transak.	7. Redovnost u održavanju nastave (vježbi)	7. Poštovanje vremena konsultacija od strane studenata	relacij.
relacij.	8. Izražavanje vlastitog mišljenja bez straha od posljedica	8. Povratnu informaciju o efikasnosti vježbi	relacij.
relacij.	9. Pozitivnu i poticajnu klimu za rad	9. Da se ne osjeća loše ukoliko ne raspolaže informacijama koje studenti u datom momentu očekuju	relacij.
transak.	10. Pravovremeno davanje povratne informacije za rad		
transak.	11. Realna očekivanja u odnosu na vremenske zahtjeve zadatka koji studenti trebaju realizirati		

transak.	12. Uvid u ocijenjeni rad	
relacij.	13. Individualni izbor da li ću participirati u određenim aktivnostima tokom vježbi	
transak.	14. Mogućnost nadoknade izgubljenih bodova zbog nesudjelovanja u nekoj aktivnosti zamjenskom aktivnošću	
relacij.	15. Traženje pomoći i podrške od asistenta(ice) kada se pojave problemi u realizaciji nekog zadatka	
relacij.	16. Dvosmjernu komunikaciju na nastavi (asistent – student)	
relacij.	17. Informiranost u vezi s aktuelnim trendovima i temama iz područja nastavnog kolegija	
transak.	18. Pauze predviđene za odmor u okviru vježbi	
relacij.	19. Sticanje znanja o aplikativnoj vrijednosti sadržaja kojim se bavimo tokom vježbi	
transak.	20. Izostajanje s nastave koje je u skladu s Pravilima studiranja	
relacij.	21. Učešće u dogovoru o načinu realizacije nastave	
transak.	22. Konsultacije u dogovoreno (predviđeno) vrijeme	
transak.	23. Priliku za prikupljanje dodatnih bodova za realizaciju nekih aktivnosti u okviru vježbi	

Relacijski i transakcijski aspekti odgovornosti i prava studenata

Relacijski i transakcijski aspekti odgovornosti studenata

Percepcija uloge studenta posmatrana na nivou **odgovornosti studenta** za nastavni proces na kolegiju MIR, samim tim i za odnos student – asistent u većoj je mjeri opisana s relacijskog aspekta ovog odnosa (Tabela br. 2). Tako, na primjer, studenti visokoznačajnim procjenjuju one odgovornosti studenta u nastavi koje reflektiraju *poštovanje i uvažavanje kako asistenata i kolega studenata* tako i *ustanove* u kojoj stiču obrazovanje, ali i *poštovanje pravila ponašanja*. Saradljivost i kolegijalnost kao i *poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita* se također prepoznaju kao važne odgovornosti u kontekstu uloge studenta. Iako su *poštovanje vremena održavanja konsultacija* kao i *pružanje adekvatnog objašnjenja za neplanirani izostanak* prepoznati od studenata u našem uzorku kao oni relacijski aspekti psihološkog ugovora koji determiniraju njihove odgovornosti u nastavnom procesu, nisu rangirani kao visoko- značajni. Interesantan je i nalaz prema kojem *stremljenje ka postizanju visokog nivoa izvedbe na svim zadacima u okviru vježbi* nije rangirano visoko po važnosti (rang 9) kao ni *korištenje aktuelnih i relevantnih informacija u izradi zadataka* (rang 11). Iako su ove odgovornosti prepoznate kao dio zajedničkog PU, one imaju manju relativnu vrijednost u odnosu na, npr., odgovornost za izvršavanje administrativnih obaveza i redovnost pohađanja vježbi.

Percepciju uloge studenta posmatranu na nivou odgovornosti moguće je sagledati i s transakcijskog aspekta odnosa student – asistent. Iako je kvantitativna zastupljenost transakcijskih aspekata PU-a koji se odnose na odgovornost studenta manja od relacijskih, upadljivo je da su prve dvije najviše rangiranane odgovornosti studenata upravo transakcijske prirode, i to: *poštovanje rokova za izvršenje obaveza* i *redovno pohađanje nastave*.

Tabela br. 2: Prikaz 2. dijela normativnog psihološkog ugovora studenata V godine Odsjeka za psihologiju – odgovornosti studenata i asistenta na nastavnom kolegiju Motivacija i radno ponašanje

	C2 Kao student(ica) imam sljedeće odgovornosti:	C4 Moj(a) asistent(ica) ima sljedeće odgovornosti:	
transak.	1. Poštovanje rokova za izvršenje obaveza	1. Pravedan i korektan odnos prema svim studentima	relacij.
transak.	2. Redovno pohađanje vježbi	2. Objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka	relacij.
relacij.	3. Poštovanje i uvažavanja asistenta i kolega studenata	3. Pripremljenost za nastavu	transak.
relacij.	4. Poštovanje ustanove i pravila ponašanja (akademsko ponašanje)	4. Redovan dolazak na vježbe	transak.
relacij.	5. Poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita	5. Pravovremeno pružanje povratnih informacija o studentskim uracima (ispitima)	transak.
relacij.	6. Kolegijalnost i saradljivost	6. Pružanje jasnih smjernica za rad	transak.
transak.	7. Izvršavanje administrativnih obaveza (npr. prijava ispita)	7. Profesionalan odnos sa studentima	relacij.
transak.	8. Aktivno sudjelovanje na vježbama	8. Jasno i koncizno izlaganje nastavnog materijala	transak.
relacij.	9. Stremljenje ka postizanju visokog nivoa izvedbe na svim zadacima u okviru vježbi	9. Kompetentno vođenje u realizaciji planiranih ishoda učenja	relacij.
relacij.	10. Pravovremeno obavješćavanje asistenta(ice) o nemogućnosti dolaska na vježbe	10. Poštovanje dogovorenih pravila	relacij.
transak.	11. Korištenje aktuelnih i relevantnih informacija u izradi zadataka (npr. seminarskih radova, kritičkih osvrti i sl.)	11. Korištenje aktuelnih sadržaja iz nastavne oblasti u pripremi i realizaciji vježbi	transak.
relacij.	12. Poštovanje vremena održavanja konsultacija	12. Pružanje pomoći i podrške studentima kada se pojave problemi u realizaciji nekog zadatka	relacij.
relacij.	13. Pružanje adekvatnog objašnjenja za neplanirani izostanak	13. Poštovanje potreba studenta u nastavi (npr. potreba za pauzom, prilagođavanje načina i dinamike izlaganja poštujući zamor studenata nakon intenzivnog rada)	relacij.
		14. Dostupnost u vrijeme konsultacija	transak.
		15. Osiguravanje prilika tokom vježbi za postavljanje pitanja i odgovaranje na studentska pitanja i dileme	transak.
		16. Održavanje korespondencije sa studentima putem e-pošte	transak.
		17. Modeliranje etičnog ponašanja u skladu sa strukom	relacij.
		18. Prakticiranje multidisciplinarnog pristupa u nastavi	transak.

Relacijski i transakcijski aspekti prava studenata

Vrlo izbalansiran odnos relacijskih i transakcijskih aspekata definiranih **prava studenata**, ali i sam ukupni broj ovako definiranih prava ($N = 23$) sugerije jasnoću koju ispitanici u našem uzorku imaju u odnosu na ulogu studenta, posmatranu iz perspektive prava studenta na ovom nastavnom kolegiju (Tabela br. 1). Prva dva mjesta prema značajnosti ponovno pripadaju transakcijski orijentiranim aspektima ugovora. Između pet najviše rangiranih transakcijski orijentiranih prava studenata nalaze se: *pravo na kvalitetne i dobro pripremljene vježbe (rang 1)*, *pravo na dostupnost adekvatnog materijala i literature za pripremu ispita i praćenje nastavnog procesa (rang 2)*, *pravo na jasne smjernice za rad (rang 5)*, *pravo na redovno održavanje nastave (rang 7)*, *pravo na pravovremeno davanje povratne informacije za rad (rang 10)*. Među pet najviše rangiranih relacijski orijentiranih prava studenata su sljedeća prava: *pravo na objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka (rang 3)*, *pravo na transparentne i jasne kriterije ocjenjivanja (rang 4)*, *pravo na pravovremeno informiranje o promjenama koje se tiču nastavnog kolegija (vježbi) (rang 6)*, *pravo na izražavanje vlastitog mišljenja bez straha od posljedica (rang 8)*, *pravo na pozitivnu i poticajnu klimu za rad (rang 9)*. Interesan je nalaz prema kojem *pravo na informiranost u vezi s aktuelnim trendovima i temama iz područja nastavnog kolegija* kao i *pravo na sticanje znanja o aplikativnoj vrijednosti sadržaja kojim se bavimo tokom vježbi* jesu prepoznati kao integrativni dio studentskog psihološkog ugovora, ali dodijeljeni rangovi (17 i 19) sugeriju manji značaj u odnosu na većinu drugih identificiranih prava studenata. O relativno manjoj važnosti ovih prava govori podatak da je njihov rang ispod ranga koji je dodijeljen prethodno navedenim transakcijski i relacijski orijentiranim pravima, ali i pravima poput *prava na uvid u ocijenjeni rad* te *prava na individualni izbor da li će participirati u određenim aktivnostima tokom vježbi*.

Relacijski i transakcijski aspekti odgovornosti i prava asistenta

Relacijski i transakcijski aspekti odgovornosti asistenta

Relativno izbalansirani odnos relacijskih i transakcijskih aspekata definiranih **odgovornosti asistenta**, ali i sam ukupni broj ovako definiranih odgovornosti ($N = 18$) mogao bi sugerisati relativnu jasnoću koju ispitanici u našem uzorku imaju u odnosu na ulogu asistenta, posmatranu iz perspektive njegovih/njenih odgovornosti na nastavnom kolegiju *Motivacija i radno*

ponašanje (Tabela br. 2). Prva dva mjesta prema značajnosti pripadaju relacijski orijentiranim aspektima ugovora, preciznije: *odgovornost za pravedan odnos prema svim studentima* (rang 1) i *odgovornost za objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka* (rang 2). Naredna četiri ranga pripadaju transakcijski orijentiranim odgovornostima (*pripremljenost za nastavu; redovan dolazak na vježbe; pravovremeno pružanje povratnih informacija o studentskim uracima, i pružanje jasnih smjernica za rad*). O jasnoći uloge asistenta posmatranoj iz perspektive prepoznatih odgovornosti možda ipak najviše govori sadržajna raznolikost ponašanja koja studenti navode u definiranju odgovornosti asistenta, a koja seže sve od poštovanja potreba studenata u nastavi (npr. potrebe za pauzom i prilagođavanjem dinamike i načina izlaganja poštujući zamor studenata nakon intenzivnog rada), preko pravednog i korektnog odnosa sa svim studentima i objektivnosti u ocjenjivanju studentskih uradaka, pa sve do odgovornosti asistenta prema modeliranju etičnog ponašanja u skladu sa strukom i prakticiranju multidisciplinarnog pristupa u nastavi.

Relacijski i transakcijski aspekti prava asistenta

Percepcija uloge asistenta posmatrana na nivou **prava asistenta** u većoj je mjeri opisana s relacijskog aspekta ovog odnosa (Tabela br. 1). Tako na primjer, studenti procjenjuju da su *pravo na poštovanje i uvažavanje* (*poštovanje ličnosti i uloge, hijerarhije*), zatim *pravo na poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita od strane studenata*, kao i *pravo na pravovremenu informiranost o nemogućnosti studenta da realizira dogovoreni (planirani) zadatak* među najznačajnijim relacijski orijentiranim aspektima ovog dijela ugovora. Između prva tri najviše rangirana prava asistenta na ovom nastavnom kolegiju prepoznaju se dva transakcijski orijentirana aspekta ugovora, i to: *redovnost studenata u pohađanju nastave* i *pravovremeno ispunjavanje obaveza od strane studenata*. Interesantnim se čini nalaz u kojem se očituje jedna specifičnost u percepciji studenata o pravu asistenta na to *da se ne osjeća loše ukoliko ne raspolaže informacijama koje studenti u datom momentu očekuju*.

Zaključna razmatranja

Odnos između studenta i nastavnika psihološki ugovor vidi kao odnos socijalne razmjene zasnovan na reciprocitetu, odnosno uzajamnosti. Dogovorene odgovornosti i prepoznata prava trebaju u tom smislu biti jasno iskomunicirani a moguće nejednoznačnosti svedene na minimum

pojašnjenjima i razgovorom. Na asistentu (nastavniku) leži važna odgovornost da ovaj proces moderira kako bi se potaknuo i preusmjerio dogovor ka realno ostvarivim ciljevima koji su, očekivano, dijelom determinirani i samim nastavnim planom i programom. Od esencijalne važnosti za postizanje uzajamnosti u okviru zajedničkog PU-a koji će proizaći iz ovog procesa jeste komuniciranje jasnog i zajedničkog razumijevanja u vezi sa svakom stavkom dogovora u okviru ovog PU-a.

Identificiranje normativnog psihološkog ugovora studenata završne godine II ciklusa studija na nastavnom kolegiju MIR, jedan je od najvažnijih ciljeva ovog rada. Realizacija ovog cilja podrazumijevala je definiranje zajedničkih očekivanja studenata i asistenta vezanih za prava i obaveze koje podrazumijeva uloga studenta, kao i prava i obaveze koje podrazumijeva uloga asistenta u okviru pomenutog kolegija. Rezultati dobiveni na uzorku studenata pete godine Odsjeka za psihologiju između ostalog sugerišu i postojanje tendencije studenata ka oblikovanju takvog psihološkog ugovora koji sadržava veći broj identificiranih prava i relativno manji broj identificiranih odgovornosti studenata u odnosu na prava i odgovornosti asistenta na ovom nastavnom kolegiju.

Također su prepoznata transakcijski i relacijski orijentirana očekivanja studenata, odnosno transakcijski i relacijski orijentirane stavke u okviru tako identificiranog normativnog psihološkog ugovora. Utvrđen je i relativni značaj ovih stavki na nivou grupe. Iz dobivenih nalaza moguće je dobiti jasan uvid u očekivanja od uloga, koja mogu poslužiti i asistentu i studentima u valoriziranju odnosa student – asistent tokom trajanja nastave iz ovog kolegija.

Jedan od ciljeva ovog rada bio je pripremanje *Skale za procjenu ispunjenosti psihološkog ugovora* u okviru nastavnog kolegija (pogledati Prilog br. 3). U potenciji, opisani postupak identificiranja normativnog psihološkog ugovora može poslužiti kao predložak za asistente i nastavnike na drugim nastavnim kolegijima u okviru drugih studijskih grupa, ali i za druge andragoške djelatnike u definiranju uzajamnih očekivanja u radu s različitim obrazovnim skupinama. U tom smislu, predložena *Skala za procjenu ispunjenosti psihološkog ugovora* može poslužiti andragoškim djelatnicima u valoriziranju ispunjenosti uzajamnih obećanja datih na početku obrazovnog ciklusa. Uz to, nekoliko dodatnih mjerenja tokom jednog ciklusa (semestra), poput, npr., mjerenja zadovoljstva studenata nastavnim kolegijem ili mjerenja radne uspješnosti studenata na određenim zadacima u okviru kolegija (npr. rezultati na polusestrialnoj i završnoj semestrialnoj provjeri znanja, rezultati rada u okviru terenske vježbe – terenskog istraživanja, i sl.) mogu poslužiti za ispitivanje potencijalnih efekata razine ispunjenosti psihološkog ugovora na

zadovoljstvo studenata vježbama iz konkretnog nastavnog kolegija, i radne uspješnosti studenata u okviru tog istog kolegija.

Ispunjenje psihološkog ugovora nije „sve ili ništa” situacija (Clinton 2009). To znači da će u određenom momentu (tokom semestra, na primjer) vjerovatno doći do povrede psihološkog ugovora, najčešće samo nekog njegovog dijela. Čime će rezultirati ova situacija zavisi od niza faktora. Ukoliko jedna strana procijeni da je došlo do povrede ugovora od druge strane, moguće je očekivati negativne reakcije, ali one neće uvijek biti iste. Kako će pojedinac reagirati zavisi od toga koliko je neispunjena stavka ugovora subjektivno važna za pojedinca ili, s druge strane, čemu se pripisuju uzroci neispunjenosti psihološkog ugovora. Robinson i Morrison (2000) tako sugerisu kako je manje vjerovatno da će doživljaj o povredi PU-a rezultirati negativnim posljedicama ukoliko osoba pronađe adekvatno opravdanje za to. Također, može se očekivati da će negativne reakcije pojedinca na povredu PU-a biti snažnije ukoliko ta povrijeđena stavka ugovora ima za njega ili nju veći subjektivni značaj. Negativne posljedice proizlaze iz osjećaja one ugovorne strane koja je „pretrpjela” povredu PU-a (npr. asistenta) da više nije obavezna ispuniti svoj dio ugovora. S druge strane, ispunjavanje psihološkog ugovora vodi većem zadovoljstvu i motiviranosti kako studenta tako i nastavnika. Da bi se osigurao kontinuitet u ispunjavanju psihološkog ugovora, potrebno je u startu iskomunicirati i dogovoriti obećanja koja su realno ostvariva. Zbog toga je korisno kontinuirano pratiti realizaciju psihološkog ugovora i uočiti eventualne pokazatelje povrede PU-a. U ovim situacijama je važno osigurati da povrede PU-a ne ostanu nezapažene. Naprotiv, njih treba konstatovati i pokušati pronaći objašnjenje za njihovu pojavu. Iz ove faze, odnos između studenta i nastavnika može se nastaviti razvijati u pozitivnom smjeru ili se pretvoriti u neproduktivan odnos nepovjerenja. Narušeno povjerenje bez adekvatnog opravdanja ili pokazatelja motivacije za korekcijama vodi lošim posljedicama po kvalitet odnosa između asistenta i studenta, ali i negativnim posljedicama po kvalitet nastavnog procesa.

Sve prethodno navedeno sugerise kako dogovor oko zajedničkog PU-a vodi preuzimanju individualne odgovornosti za posljedice (ne)ispunjenosti normativnog psihološkog ugovora, vidljive najprije u oblikovanju stavova i ponašanju obiju ugovornih strana – i studenata i asistenta (nastavnika). U određenom smislu, to će značiti eksplicitno preuzimanje odgovornosti za kvalitet odnosa između studenata i asistenta kao i kvalitet provedbe nastavnog procesa u okviru kolegija.

Šta to zapravo znači? Odnos između nastavnika i studenata koji je u fokusu psihološkog ugovora mora biti izbalansiran. To znači da ukoliko studenti očekuju od asistenta odličnu pripremljenost za nastavu, multidisciplinarni pristup u nastavnom procesu i posvećenost izgradnji poticajne klime za rad, valjalo bi očekivati da se i oni trebaju osjetiti obavezanima da na sličan način pristupaju svojim obavezama i odgovornostima. To bi značilo da asistent u ovom slučaju može, na primjer, očekivati aktivno sudjelovanje studenata u nastavi, poštovanje rokova za izvršenje obaveza kao i korištenje aktuelnih i relevantnih informacija u izradi zadataka. Ukoliko asistent prepozna da su ova specifična očekivanja koja ima u odnosu na studente ispunjena, vjerovatnije je da će biti spreman u svojim predavanjima ili na nastavi ponuditi dodatnu vrijednost u smislu informiranja studenata o aktuelnim istraživanjima iz neke oblasti, prenijeti znanja u vezi s aplikativnom vrijednosti sadržaja koji se obrađuje tokom vježbi i sl. Da bi se ovaj balans uspostavio, moraju se prepoznati prilike u kojima će i nastavnik jednako kao i studenti moći objasniti koliki i kakav napor on ili ona treba uložiti da bi postigao određeni cilj, kao što je, na primjer, kreiranje poticajne atmosfere za rad u uslovima u kojima se obrađuje nastavna jedinica koja je u tom smislu posebno izazovna. Dakle, očekivanja, tačnije obavezivanja koja proizlaze iz normativnog psihološkog ugovora moraju biti percipirana s obje strane kao pravična. Niti jedna strana ne treba da snosi veći dio odgovornosti u održavanju efikasnog odnosa. Dogovorena obećanja trebaju biti u jednakoj mjeri ispunjena i s jedne i s druge strane. Samo s takvom pretpostavkom ovaj odnos može biti izbalansiran i percipiran kao pravedan odnos razmjene.

THE USE OF NORMATIVE PSYCHOLOGICAL CONTRACT IN ORDER TO ACHIEVE A MORE QUALITATIVE EDUCATIONAL PROZESS

- Abstract -

Upon entering in each relatively unknown and new context, such as new course, students enter with certain expectations which they may not always be fully aware of. Like the students, the teachers and assistants also generate certain expectations, mostly based on psychological aggregation

of past experience. The fact is that especially the implicit expectation of both will somehow shape their behaviour and attitudes about this course. The expectations from both parties usually represent a range of very specific, mostly implicit, expectations that form the basis of the psychological contract. This contract is often defined as a „tacit” agreement between the parties (students and teachers/assistants) on the nature of their exchanges and the way they realize their relationship in the process of teaching. This paper attempts to examine the content of the normative psychological contract that defines the common expectations of students and assistants related to the rights and obligations that implies the role of the student, as wells as the rights and obligations that implies the role of assistants in relation to the student – assistant relationship in one of the teaching courses. The study was conducted on a sample of $N = 38$ students in the fifth academic year of the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy of the University of Sarajevo. The modified nominal group technique was used to collect individual data and achieve a group consensus on the content of the normative psychological contract. In particular, the attention was drawn to the efficient way of collecting and using information about students' expectations, which can be considered when defining and clarifying mutual expectation on the role of students and teachers/assistants in the educational process. An effort was made to point out on the example of concrete steps the acceptability and applicability of the method in defining the normative psychological contract of any educational group. Finally, the study resulted in a proposal of a Scale for the evaluation of the fulfilment of psychological contract. This scale would be useful to the adult educators in creating of individualized Scale for the evaluation of the fulfilment of psychological contract in a specific educational context.

Keywords: normative psychological contract, student-assistant relationship, expectations of the roles.

Literatura

- Bok, D. 2003. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press. New Jersey.
- Blomme, R. J.; van Rheede, A. & Tromp, D. M. 2010. The use of the psychological contract to explain turnover intentions in the hospitality industry: A research study on the impact of gender on the turnover intentions of highly educated employees. *International Journal of Human Resource Management*, 21(1), 144–162.
- Clinton, M. 2009. *Managing students' and teachers' expectations of Higher Education: A psychological contract approach*. School of Social Science and Public Policy. Kong's College London.
- Conway, N. & Briner, R. B. 2002. A Daily Diary Study of Affective Responses to Psychological Contract Breach and Exceeded Promissss. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 287–302.
- Coyle-Shapiro, J. A. & Kessler, I. 2000. Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey. *Journal of Management Studies*, 37(7), 903–930.
- DeMeuse, K. & Tornow, W. 1990. The tie that binds – has become very, very frayed. *Human Resource Planning*, Vol. 13, 203–213.
- James, R. 2002. *Responding to Student Expectations*. OECPD Publishing. France.
- Kiewitz, C.; Restubog, S. L. D.; Zagenczyk, T. & Hochwarter, W. 2009. The interactive effects of psychological contract breach and organizational politics on perceived organizational support: Evidence from two longitudinal studies. *Journal of Management Studies*, 46(5), 806–834.
- Koskina, A. 2013. What does the student psychological contract mean? Evidence from UK business school. *Studies in Higher Education*, 38 (7): 1020–1036.
- Levinson, H.; Price, C.; Munden, K.; Mandl, H. i Solley, C. 1962. *Men, Management, and Mental Health*. Cambridge MA. Harvard Un. Press.
- Newell, H. & Dopson, S. 1996. Muddle in the middle: organisational restructuring and middle management careers. *Personal review*, Vol. 4/25, 4–20.
- Newton, S. K., & Nowak, L. I. 2010. Employer obligations versus fulfillment and the effects on organizational citizenship and innovative work. *Journal of Management and Marketing Research*, 4, 1-20.
- Pieterse, C. 2014. Negotiating a Shared Psychological Contract with Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), 25– 33.
- Raja, U.; Johns, G. & Ntalianis, F. 2004. The impact of personality on psychological contracts. *Academy of Management Journal*, 47(3), 350–367.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in Higher education (2nd ed)*. Routledge Falamer. UK.
- Rigotti, T. 2009. Enough is enough? Treshold models for the relationship between psychological contract breach and job – related attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(4), 442–463.
- Robinson, S. L. & Morrison, E. W. 2000. The development of psychological breach and violation: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 525–546.

- Robinson, S. L. 1996. Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41(4), 574–599.
- Robinson, S. L.; Kraatz, S. M. i Rousseau, M. D. 1994. Changing obligations and the psychological contract: a longitudinal study. *Academy of Management Journal*, Vol 37, 137–151.
- Rousseau, D. M. 2001. Schema, Promises and mutuality: the building block of the psychological Contract. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 74, 511–542.
- Rousseau, M. D. 1989. Psychological and implied contracts in organizations. *Employer Responsibilities and Rights Journal*, Vol 2, 121–139.
- Sander, P.; Stevenson, K.; King, M. & Coates, D. 2000. University students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25, 309–323.
- Shore, L. M. & Barksdale, K. 1998. Examining degree of balance and level of obligation in the employment relationship: A social exchange approach. *Journal of Organizational behavior*, 19(SI), 731– 744.
- Suazo, M. M. 2009. The mediating role of psychological contract violation on the relations between psychological contract breach and work-related attitudes and behaviors. *Journal of Managerial Psychology*, 24 (2), 136–160.
- Turnley, W. H. & Feldman, D. C. 1999. The impact of psychological contract violation on exit, voice, loyalty, and neglect. *Human Relations*, 52(7), 895–922.
- Uen, J.-F.; Chien, M. S.; Yen, Y.-F. 2009. The mediating effects of psychological contracts on the relationship between human resource systems and role behaviors: A multi-level analysis. *Journal of Business Psychology*, 24(2), 215–223.
- Windle, K. & Von Treuer, K. 2014. Psychological Contract Development: An Integration of Existing knowledge to Form a Temporal Model. *International Journal of Business and Social Research (IJBSR)*, Volume 4, No 7.
- Zhao, H.; Wayne, S. J.; Gilbkowski, B. & Bravo, J. 2007. The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(3), 647–680.

Prilog br. 1: Normativni psihološki ugovor studenata V godine Odsjeka za psihologiju na nastavnom kolegiju MIR (materijal pripremljen za postupak rangiranja stavki prema njihovoj značajnosti – individualni rad)

Uputa: Molimo da rangirate prema važnosti svaku od sljedećih stavki tako da se pri tome vodite individualnom procjenom koliko je svaka od navedenih važna za Vas kao studenta(icu). Postupak rangiranja ćete provesti tako da ćete najviši rang, rang „1”, dodijeliti onoj stavki, u npr. segmentu „C1”, koja za Vas ima najveći relativni značaj, a najniži rang, npr. rang „23” u segmentu C1, onoj stavki koja za vas ima najmanji relativni značaj. Postupak rangiranja trebate ponoviti i za segmente „C2”, „C3” i „C4”. Broj ranga upisujete s lijeve strane slova koje stoji uz stavku koju ste odabrali.

C1 Kao student(ica) imam pravo na (imam pravo da):	C3 Moj(a) asistent(ica) ima pravo da (ima pravo na):
a. Kvalitetne i dobro pripremljene vježbe b. Dostupnost adekvatnog materijala i literature za pripremu ispita i praćenje nastavnog procesa c. Objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka d. Transparentne i jasne kriterije ocjenjivanja e. Jasne smjernice za rad f. Pravovremeno informiranje o promjenama koje se tiču nastavnog kolegija (vježbi) g. Redovnost u održavanju nastave (vježbi) h. Izražavanje vlastitog mišljenja bez straha od posljedica i. Pozitivnu i poticajnu klimu za rad j. Pravovremeno davanje povratne informacije za rad k. Realna očekivanja u odnosu na vremenske zahtjeve zadatka koji studenti trebaju realizirati l. Uvid u ocijenjeni rad m. Individualni izbor da li ću participirati u određenim aktivnostima tokom vježbi n. Mogućnost nadoknade izgubljenih bodova zbog nesudjelovanja u nekoj aktivnosti zamjenskom aktivnošću o. Traženje pomoći i podrške od asistenta (ice) kada se pojave problemi u realizaciji nekog zadatka p. Dvosmjernu komunikaciju na nastavi (asistent – student) q. Informiranost u vezi s aktualnim trendovima i temama iz područja nastavnog kolegija r. Pauze predviđene za odmor u okviru vježbi s. Sticanje znanja o aplikativnoj vrijednosti sadržaja kojim se bavimo tokom vježbi t. Izostajanje s nastave koje je u skladu s Pravilima studiranja u. Učešće u dogovoru o načinu realizacije nastave v. Konsultacije u dogovoreno (predviđeno) vrijeme w. Priliku za prikupljanje dodatnih bodova za realizaciju nekih aktivnosti u okviru vježbi	a. Poštovanje i uvažavanje (poštovanje ličnosti i uloge, hijerarhije) b. Redovnost studenata u pohađanju nastave c. Pravovremeno ispunjavanje obaveza od strane studenata d. Poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita e. Pravovremeno informiranje o tome da student(ica) nije u mogućnosti realizirati dogovoreni (planirani) zadatak (npr. prezentaciju) f. Aktivno sudjelovanje studenata na vježbama g. Poštovanje vremena konsultacija od strane studenata h. Povratnu informaciju o efikasnosti vježbi i. Da se ne osjeća loše ukoliko ne raspolaže informacijama koje studenti u datom momentu očekuju
(Raspon rangova od 1 do 23)	(Raspon rangova od 1 do 9)

C2 Kao student(ica) imam sljedeće odgovornosti:	C4 Moj(a) asistent(ica) ima sljedeće odgovornosti:
a. Poštivanje rokova za izvršenje obaveza b. Redovno pohađanje vježbi c. Poštovanje i uvažavanja asistenta i kolega studenata d. Poštovanje Ustanove i pravila ponašanja (akademsko ponašanje) e. Poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita f. Kolegijalnost i saradljivost g. Izvršavanje administrativnih obaveza (npr. prijava ispita) h. Aktivno sudjelovanje na vježbama i. Stremljenje ka postizanju visokog nivoa izvedbe na svim zadacima u okviru vježbi j. Pravovremeno obavješćivanje asistenta(ice) o nemogućnosti dolaska na vježbe k. Korištenje aktuelnih i relevantnih informacija u izradi zadataka (npr. seminarskih radova, kritičkih osvrti i sl. l. Poštovanje vremena održavanja konsultacija m. Pružanje adekvatnog objašnjenja za neplanirani izostanak	a. Pravedan i korektan odnos prema svim studentima b. Objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka c. Pripremljenost za nastavu d. Redovan dolazak na vježbe e. Pravovremeno pružanje povratnih informacija o studentskim uracima (ispitima) f. Pružanje jasnih smjernica za rad g. Profesionalan odnos sa studentima h. Jasno i koncizno izlaganje nastavnog materijala i. Kompetentno vođenje u realizaciji planiranih ishoda učenja j. Poštovanje dogovorenih pravila k. Korištenje aktuelnih sadržaja iz nastavne oblasti u pripremi i realizaciji vježbi l. Pružanje pomoći i podrške studentima kada se pojave problemi u realizaciji nekog zadatka m. Poštovanje potreba studenta u nastavi (npr. potreba za pauzom, prilagođavanje načina i dinamike izlaganja poštujući zamor studenata nakon intenzivnog rada) n. Dostupnost u vrijeme konsultacija o. Osiguravanje prilika tokom vježbi za postavljanje pitanja i odgovoravanje na studentska pitanja i dileme p. Održavanje e-mail korespondencije sa studentima q. Modeliranje etičnog ponašanja u skladu sa strukom r. Prakticiranje multidisciplinarnog pristupa u nastavi
(Raspon rangova od 1 do 13)	(Raspon rangova od 1 do 18)

Molim Vas da za kraj odgovorite na sljedeća pitanja popunjavanjem za to predviđenih polja ili zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora.

Vaša šifra: _____

Spol: (1) ženski (2) muški

Dob: _____

Godina studija: _____

Način studiranja: (1) redovan – troškove studija snosi osnivač

(2) redovan – samofinansirajući

(3) vanredni

Koji put pohađate vježbe iz ovog nastavnog kolegija? _____

Zahvaljujem na Vašem angažmanu!

Prilog br. 2: Normativni psihološki ugovor studenata V godine Odsjeka za pedagogiju na nastavnom kolegiju MVR

C1 Kao student(ica) imam pravo na (imam pravo da):	C3 Moj(a) asistent(ica) ima pravo da (ima pravo na):
1. Odvijanje nastavnog procesa u skladu s Pravilima studiranja 2. Konsultacije 3. Izražavanje vlastitog mišljenja 4. Traženje pomoći i podrške od asistenta(ice) 5. Sticanje znanja koja su predviđena silabusom 6. Privatnost studentskih zadaća i povjerljivost podataka 7. Priznanje za dobar rad 8. Dostupnost materijala i literature potrebnih za rad 9. Ukazivanje na nepravdu 10. Uvažavanje individualnosti studenata 11. Transparentne i jasne kriterije vrednovanja 12. Poštovanje dogovorenih rokova 13. Pružanje povratnih informacija za rad 14. Sticanje kompetencija za tržište rada	1. Poštovanje i uvažavanje 2. Redovnost studenata u pohađanju vježbi 3. Pravovremeno ispunjavanje obaveza od strane studenata 4. Kreativnost studenata u nastavi 5. Kolegijalnost studenata 6. Organiziranost studenata u realizaciji dogovorenih zadataka i aktivnosti 7. Poštovanje dogovorenih pravila rada
C2 Kao student(ica) imam sljedeće odgovornosti:	C4 Moj(a) asistent(ica) ima sljedeće odgovornosti:
1. Redovnost u pohađanju vježbi 2. Aktivno sudjelovanje na vježbama 3. Stvaranje pretpostavki za efikasan proces učenja 4. Kolegijalnost i saradljivost 5. Poštovanje rokova za izvršenje obaveza 6. Primjereno ponašanje na nastavi 7. Pripremljenost za nastavu 8. Fokusiranost na rad tokom vježbi 9. Poštovanje dogovorenih pravila 10. Poštovanje drugih kolega 11. Kreiranje i održavanje pozitivne klime za rad	1. Obezbeđivanje informacija relevantnih za učenje 2. Pružanje pravovremenih povratnih informacija o studentskim zadaćama 3. Obezbeđivanje materijala potrebnog za rad 4. Dostupnost za vrijeme konsultacija 5. Poštovanje dogovorenih rokova za studentske obaveze 6. Kreiranje i održavanje pozitivne klime za rad 7. Pružanje jasnih smjernica za rad 8. Transparentnost i objektivnost u ocjenjivanju 9. Pravovremeno oglašavanje rezultata ispita 10. Redovnost u dolasku na nastavu 11. Pripremljenost za nastavu

Prilog br. 3: Normativni psihološki ugovor studenata V godine Odsjeka za psihologiju na nastavnom kolegiju MIR

C1 Kao student(ica) imam pravo na (imam pravo da):	C3 Moj(a) asistent(ica) ima pravo da (ima pravo na):
1. Kvalitetne i dobro pripremljene vježbe 2. Dostupnost adekvatnog materijala i literature za pripremu ispita i praćenje nastavnog procesa 3. Objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka 4. Transparentne i jasne kriterije ocjenjivanja 5. Jasne smjernice za rad 6. Pravovremeno informiranje o promjenama koje se tiču nastavnog kolegija (vježbi) 7. Redovnost u održavanju nastave (vježbi) 8. Izražavanje vlastitog mišljenja bez straha od posljedica 9. Pozitivnu i poticajnu klimu za rad 10. Pravovremeno davanje povratne informacije za rad 11. Realna očekivanja u odnosu na vremenske zahtjeve zadatka koje studenti trebaju realizirati 12. Uvid u ocijenjeni rad 13. Individualni izbor da li ću participirati u određenim aktivnostima tokom vježbi 14. Mogućnost nadoknade izgubljenih bodova zbog nesudjelovanja u nekoj aktivnosti zamjenskom aktivnošću 15. Traženje pomoći i podrške od asistenta (ice) kada se pojave problemi u realizaciji nekog zadatka 16. Dvosmjernu komunikaciju na nastavi (asistent – student) 17. Informiranost u vezi s aktualnim trendovima i temama iz područja nastavnog kolegija 18. Pauze predviđene za odmor u okviru vježbi 19. Sticanje znanja o aplikativnoj vrijednosti sadržaja kojim se bavimo tokom vježbi 20. Izostajanje s nastave koje je u skladu s Pravilima studiranja 21. Učešće u dogovoru o načinu realizacije nastave 22. Konsultacije u dogovoreno (predviđeno) vrijeme 23. Priliku za prikupljanje dodatnih bodova za realizaciju nekih aktivnosti u okviru vježbi	1. Poštovanje i uvažavanje (poštovanje ličnosti i uloge, hijerarhije) 2. Redovnost studenata u pohađanju nastave 3. Pravovremeno ispunjavanje obaveza od strane studenata 4. Poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita 5. Pravovremeno informiranje o tome da student(ica) nije u mogućnosti realizirati dogovoreni (planirani) zadatak (npr. prezentaciju) 6. Aktivno sudjelovanje studenata na vježbama 7. Poštovanje vremena konsultacija od strane studenata 8. Povratnu informaciju o efikasnosti vježbi 9. Da se ne osjeća loše ukoliko ne raspolaže informacijama koje studenti u datom momentu očekuju

C2 Kao student(ica) imam sljedeće odgovornosti:	C4 Moj(a) asistent(ica) ima sljedeće odgovornosti:
- Poštovanje rokova za izvršenje obaveza - Redovno pohađanje vježbi - Poštovanje i uvažavanje asistenta i kolega studenata - Poštovanje ustanove i pravila ponašanja (akademsko ponašanje) - Poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita - Kolegijalnost i saradljivost - Izvršavanje administrativnih obaveza (npr. prijava ispita) - Aktivno sudjelovanje na vježbama - Stremljenje ka postizanju visokog nivoa izvedbe na svim zadacima u okviru vježbi - Pravovremeno obavješćivanje asistenta(ice) o nemogućnosti dolaska na vježbe - Korištenje aktuelnih i relevantnih informacija u izradi zadataka (npr. seminarskih radova, kritičkih osvrti i sl.) - Poštovanje vremena održavanja konsultacija - Pružanje adekvatnog objašnjenja za neplanirani izostanak	- Pravedan i korektan odnos prema svim studentima - Objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka - Pripremljenost za nastavu - Redovan dolazak na vježbe - Pravovremeno pružanje povratnih informacija o studentskim uracima (ispitima) - Pružanje jasnih smjernica za rad - Profesionalan odnos sa studentima - Jasno i koncizno izlaganje nastavnog materijala - Kompetentno vođenje u realizaciji planiranih ishoda učenja - Poštovanje dogovorenih pravila - Korištenje aktuelnih sadržaja iz nastavne oblasti u pripremi i realizaciji vježbi - Pružanje pomoći i podrške studentima kada se pojave problemi u realizaciji nekog zadatka - Poštovanje potreba studenta u nastavi (npr. potreba za pauzom, prilagođavanje načina i dinamike izlaganja poštujući zamor studenata nakon intenzivnog rada) - Dostupnost u vrijeme konsultacija - Osiguravanje prilika tokom vježbi za postavljanje pitanja i odgovaranje na studentska pitanja i dileme - Održavanje e-mail korespondencije sa studentima - Modeliranje etičnog ponašanja u skladu sa strukom - Practiciranje multidisciplinarnog pristupa u nastavi

Prilog br. 4: Skala za procjenu ispunjenosti psihološkog ugovora u okviru nastavnog kolegija MIR

SKALA ZA PROCJENU ISPUNJENOSTI
PSIHOLOŠKOG UGOVORA
studenata V godine Odsjeka za psihologiju na nastavnom kolegiju
MIR

Uputa:

U svaki relativno nepoznat i novi kontekst, poput novog nastavnog kolegija na studiju, ulazimo s određenim očekivanjima kojih ne moramo uvijek biti u potpunosti svjesni. No činjenica je da će upravo naša implicitna očekivanja u određenoj mjeri oblikovati naše ponašanje i stavove. Vremenom, iskustvo predavanja i vježbi u okviru novog nastavnog kolegija, posebno Vaša interakcija s nastavnikom i asistentom na tom kolegiju, rezultira oblikovanjem ali i prilagođavanjem Vaših očekivanja od odnosa student – nastavnik (asistent) koja su bazirana na datim obećanjima. Imajte na umu da ova obećanja, bilo da je riječ o Vašim obećanjima ili obećanjima koja dolaze od nastavnika/asistenta nisu morala biti eksplicitno izrečena. O nekima od njih je moguće implicitno zaključivati na temelju drugih oblika ponašanja ili konteksta. Iako smo svi u nekim momentima spremni dati svoja obećanja, to u kojoj mjeri će neka od njih zaista biti ispunjena varira. Molim vas da sada pažljivo razmislite o sljedećim pitanjima i ponudite odgovore koji reflektiraju Vaša iskrena razmišljanja!

S ispunjavanjem Skale možete započeti na narednoj stranici!

I dio

Interesuje nas u kojoj mjeri smatrate da je Vaš **nastavnik/asistent ispunio obećanja** data u okviru ovog nastavnog kolegija. Koristeći se navedenom skalom, molimo Vas da procijenite nivo ispunjenosti datih obećanja i zapišete odgovorajući broj u kvadratić koji se nalazi desno od svakog pojedinog obećanja. (Na primjer, moguće je da ste procijenili da Vaš asistent rijetko kada daje jasne smjernice za rad i zbog toga procjenjujete da asistent uglavnom nije ispunjavao ovo obećanje – stavki „jasne smjernice za rad” ćete iz tog razloga pripisati ocjenu 2.) Ukoliko se neka od navedenih stavki ne može provjeriti kroz Vaše dosadašnje iskustvo na vježbama odnosno nastavi, molimo Vas da to naznačite tako što ćete u pripadajući kvadratić staviti oznaku X.

Nije uopšte ispunjeno		Donekle ispunjeno		U potpunosti ispunjeno	
1	2	3	4	5	
C1					
☐ Kvalitetne i dobro pripremljene vježbe		☐ Pružanje pomoći i podrške od asistenta(ice) kada se pojave problemi u realizaciji nekog zadatka			
☐ Dostupnost adekvatnog materijala i literature za pripremu ispita i praćenje nastavnog procesa		☐ Dvosmjerna komunikacija na nastavi (asistent(ica) – student)			
☐ Objektivnost u ocjenjivanju studentskih uradaka		☐ Informiranost u vezi s aktualnim trendovima i temama iz područja nastavnog kolegija			
☐ Transparentni i jasni kriteriji ocjenjivanja		☐ Pauze predviđene za odmor u okviru vježbi			
☐ Pravovremeno informiranje o promjenama koje se tiču nastavnog kolegija (vježbi)		☐ Sticanje znanja o aplikativnoj vrijednosti sadržaja kojim se bavimo tokom vježbi			
☐ Redovnost u održavanju nastave (vježbi)		☐ Izostajanje s nastave koje je u skladu sa Pravilima studiranja			
☐ Mogućnost izražavanje vlastitog mišljenja bez straha od posljedica		☐ Učešće u dogovoru o načinu realizacije nastave			
☐ Pozitivna i poticajna klima za rad		☐ Prilika za prikupljanje dodatnih bodova za realizaciju nekih (dodatnih) aktivnosti u okviru vježbi			
☐ Realna očekivanja u odnosu na vremenske zahtjeve zadatka koji studenti trebaju realizirati					
☐ Uvid u ocijenjeni rad					
☐ Mogućnost izbora da li ću participirati u određenim aktivnostima tokom vježbi					
☐ Mogućnost nadoknade izgubljenih bodova zbog nesudjelovanja u nekoj aktivnosti zamjenskom aktivnošću					

Nije uopšte ispunjeno		Donekle ispunjeno		U potpunosti ispunjeno	
1	2	3	4	5	
C4					
☐ Pravedan i korektan odnos prema svim studentima		☐ Poštovanje potreba studenta u nastavi (npr. prilagođavanje načina i dinamike izlaganja poštujući zamor studenata nakon intenzivnog rada)			
☐ Pripremljenost za nastavu		☐ Dostupnost u vrijeme konsultacija			
☐ Pravovremeno pružanje povratnih informacija o studentskim uracima (ispitima)		☐ Osiguravanje prilika tokom vježbi za postavljanje pitanja i odgovoravanje na studentska pitanja i dileme			
☐ Pružanje jasnih smjernica za rad		☐ Održavanje e-mail korespondencije sa studentima			
☐ Profesionalan odnos sa studentima		☐ Modeliranje etičnog ponašanja u skladu sa strukom			
☐ Jasno i koncizno izlaganje nastavnog materijala		☐ Prakticiranje multidisciplinarnog pristupa u nastavi			
☐ Kompetentno vođenje u realizaciji planiranih ishoda učenja					
☐ Poštovanje dogovorenih pravila					
☐ Korištenje aktualnih sadržaja iz nastavne oblasti u pripremi i realizaciji vježbi					

II dio

Interesuje nas u kojoj mjeri smatrate da ste **Vi kao student(ica) ispunili obećanja** data u okviru ovog kolegija. Koristeći se navedenom skalom, molimo Vas da procijenite nivo ispunjenosti datih obećanja i zapišete odgovorajući broj u kvadratić koji se nalazi desno od svakog pojedinog obećanja. (Na primjer, moguće je da ste procijenili da je Vaš aktivitet tokom vježbi dosta visok, ali da nije maksimalan, i zbog toga procjenjujete da ste ovo obećanje ispunili u značajnoj mjeri – stavki „aktivno sudjelovanje studenta na vježbama” ćete iz tog razloga pripisati ocjenu 4). Ukoliko se neka od navedenih stavki ne može provjeriti kroz Vaše dosadašnje iskustvo na vježbama odnosno nastavi, molimo Vas da to naznačite tako što ćete u pripadajući kvadratić staviti oznaku X.

Nije uopšte ispunjeno		Donekle ispunjeno		U potpunosti ispunjeno
1	2	3	4	5
C3 i C2				
☐ Poštovanje i uvažavanje asistenta (poštovanje ličnosti i uloge, hijerarhije)		☐ Kolegijalnost i saradljivost		
☐ Redovnost u pohađanju nastave		☐ Izvršavanje administrativnih obaveza (npr. prijava ispita)		
☐ Pravovremeno ispunjavanje obaveza		☐ Aktivno sudjelovanje na vježbama		
☐ Poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita		☐ Stremljenje ka postizanju visokog nivoa izvedbe na svim zadacima u okviru vježbi		
☐ Pravovremeno informiranje o tome da student(ica) nije u mogućnosti realizirati dogovoreni (planirani) zadatak (npr. prezentaciju)		☐ Pravovremeno obavješćivanje asistenta(ice) o nemogućnosti dolaska na vježbe		
☐ Pružanje povratne informacije asistentu o efikasnosti vježbi		☐ Korištenje aktuelnih i relevantnih informacija u izradi zadataka (npr. seminarskih radova, kritičkih osvrti i sl.)		
☐ Poštovanje i uvažavanja kolega studenata		☐ Poštovanje vremena održavanja konsultacija		
☐ Poštovanje ustanove i pravila ponašanja (akademsko ponašanje)		☐ Pružanje adekvatnog objašnjenja za neplanirani izostanak		
☐ Poštovanje pravila u organizaciji i realizaciji ispita				

HVALA VAM!

Emina Dedić Bukvić¹

Edina Nikšić²

UDK : 371.12.011.3-051:37.01]:377.8

005.963:373.3(497.6)

STRUČNO USAVRŠAVANJE I PROFESIONALNI RAZVOJ ŠKOLSKIH PEDAGOGA U ANDRAGOŠKOM CIKLUSU

- Sažetak -

Profesija školskog pedagoga rijetko pronalazi mjesto u naučnim, stručnim pa i nacionalnim raspravama zbog čega se nije snažnije djelovalo na sistemsko sticanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih kompetencija neophodnih za kvalitetan rad. Razvijena svijest o obrazovnim potrebama školskih pedagoga snažno utječe na njihovu kvalitetu rada i intrinzičnu motivaciju za cjeloživotno učenje unutar andragoškog ciklusa. U radu su predstavljena iskustva šest školskih pedagoga u Kantonu Sarajevo³ u vezi s vrijednostima stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj kao i u vezi s potrebom obogaćivanja školske prakse s ciljem ostvarivanja poželjnog ishoda. Cilj rada jeste utvrditi obrazovne potrebe za stručnim usavršavanjem u profesionalnom razvoju školskih pedagoga. To znači prepoznavanje oblika, programa i podrške stručnih organa u zadovoljavanju obrazovnih potreba profesionalnog razvoja školskih pedagoga usklađenih sa savremenim odgojno-obrazovnim zahtjevima. Shodno cilju istraživanja, empirijski dio ovog rada nužno je zahtijevao procjenu pedagoške stvarnosti u školama KS-a putem studije slučaja, uz primjenu deskriptivne metode i tehnike intervjuiranja školskih pedagoga. Prema mišljenju školskih pedagoga, najznačajniju ulogu u profesionalnom razvoju školskih pedagoga ima Prosvjetno-pedagoški zavod

1 Mr. sc. Emina Dedić Bukvić, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu; e-mail:emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba.

2 Edina Nikšić, MA, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu; niksic.edina@ff.unsa.ba.

3 U daljem tekstu: KS.

Kantona Sarajevo (PPZKS), koji kontinuirano djeluje u jačanju kompetencija školskih pedagoga. Kako su školski pedagozi uočili (ne)potpunost programa stručnog usavršavanja, u radu su navedene određene preporuke za unapređenje pedagoške prakse i profesionalnog razvoja školskih pedagoga.

Ključne riječi: školski pedagog, stručno usavršavanje, profesionalni razvoj, obrazovne potrebe, kompetencije, andragoški ciklus, obrazovna politika.

Uvod

Obrazovni sistem BiH nalazi se pred velikim izazovom usklađivanja zahtjeva novog doba i brojnih promjena u odgoju i obrazovanju. Potrebno je ukazati na važnost stalnog društvenog i ekonomskog razvoja svakog društva koje zahtijeva kompetentnu radnu snagu. Odnosno, društvo sa svojim aktima djeluje na odgojno-obrazovnu djelatnost i treba kadar koji je stručan i spreman za dalje učenje. Jedan od ključnih aktera odgojno-obrazovne djelatnosti jeste školski pedagog. Profesionalizam i stručnost školskih pedagoga zasnivaju se na odličnom inicijalnom obrazovanju i kvalitetnom stručnom usavršavanju. Biti uspješan u obavljanju profesije školskog pedagoga gotovo je nemoguće bez kontinuiranog profesionalnog razvoja, koji se može sagledati u kontekstu cjeloživotnog učenja.

Stručne pretpostavke za rad školskog pedagoga

Stručne pretpostavke za rad školskog pedagoga stiču se formalnim obrazovanjem, odnosno unutar školskog sistema koji rezultira diplomom. Ovdje se misli na tercijarni nivo obrazovanja, iza kojeg se svršeni studenti uvode u samostalan rad (pripravništvo) kako bi stekli uslove za uspješan stručni odgojno-obrazovni rad.

Školski pedagozi Kantona Sarajevo najčešće se obrazuju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Do uspostave Bolonjskog procesa obrazovanja, studenti su upisivali Odsjek za pedagogiju kao četverogodišnji studij koji je vodio do stručnog zvanja profesor pedagogije. Godine 2003. Bosna i Hercegovina prihvatila je principe Bolonjskog procesa (Dizdar 2005). U skladu s pravilima Bolonjskog procesa visokog

obrazovanja, studiranje na Odsjeku za pedagogiju⁴ Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu teče u dva ciklusa studija: dodiplomski i diplomski studij. Dodiplomski studij ili I ciklus studija traje tri godine, nakon kojih student stiže stručni stepen bakalaureat pedagogije. Nakon I ciklusa studija student može da radi kao pomoćnik školskom pedagogu, kao asistent učitelju u inkluzivnom odjeljenju, da vodi administrativne poslove i učeničke dosjee, organizuje medijske kampanje i informira medije o dešavanjima u školi, da učestvuje u edukaciji posjetitelja u muzeju i drugim kulturnim institucijama. Diplomski studij traje dvije godine, nakon kojeg student stiže stručno zvanje magistar pedagogije – strukovni smjer. S ovim su zvanjem svršeni studenti pedagogije u mogućnosti pristupiti praksi obavljanjem pripravničkog staža i polaganjem stručnog ispita. Ova dva elementa uvode svršene studente u samostalan rad u odgojno-obrazovnoj instituciji. Pretpostavke za afirmaciju dobrog školskog pedagoga jesu kvalitetna priprema za zanimanje školskog pedagoga ali i razvijeni sistem opštih i profesionalnih saznanja i iskustava (Maksimović i dr. 2015).

Obaveze školskog pedagoga

Savremena pedagoška znanja upućuju na sve složeniju sistematizaciju poslova školskog pedagoga te nužno zahtijevaju kritičko promišljanje pedagoga o vlastitim i profesionalnim obavezama spram subjekata odgojno-obrazovnog procesa u školi.

Učešće pedagoga u strukturalnim promjenama društva znanja podrazumijeva sve aktivnosti i postupke na osnovu kojih je organizirana njegova profesija, a to su uslovi rada, plan i program, odnosi s lokalnom zajednicom, organizacija i upravljanje obrazovanjem. Stoga je profesija školskog pedagoga danas sinonim za odgojno-obrazovni rad u sve složenijim uslovima rada (Simić 2012).

Ledić i drugi (2003) opisuju školskog pedagoga kao stručnjaka koji se smatra najšire profiliranim saradnikom u interdisciplinarnom timu koji u školi (odgojno-obrazovnoj ustanovi) oblikuje pedagošku djelatnost. On sudjeluje u svim fazama odvijanja odgojno-obrazovnog rada: planiranju, programiranju, vrednovanju i unapređivanju. Zatim, prati, analizira, istražuje i predlaže mjere za unapređivanje nastave i drugih oblika odgojno-obrazovnih aktivnosti. Stoga ne čudi što se funkcija pedagoga i njegova višestruka uloga

4 Informacije predstavljene u ovom dijelu rada opisane su u Nastavnom planu i programu iz akademske 2008/2009. godine. Više informacija možete pronaći na web stranici: http://www.ff.unsa.ba/files/trajno/npp/pedagogija/Akademska_2008_09.pdf.

ne promatraju odvojeno od drugih aktera odgojno-obrazovnog procesa. Jurić (2004) temelj za realizaciju bilo koje aktivnosti vidi u odnosu školskog pedagoga prema ostalim subjektima odgojno-obrazovnog procesa, prije svega povezanost pedagoga s osobama koje mogu neposrednije utjecati na učenikovu okolinu (roditelj/staratelj⁵, učitelj/nastavnik), kao i osobama koje imaju snažan upravljački, savjetnički i regulacijski utjecaj na školski rad (direktor, prosvjetni savjetnik, liječnik, socijalni radnik).

Iz pomenutog odnosa proizlaze obaveze prema učeniku, učitelju/nastavniku, roditelju, direktoru i ostalim osobama ili subjektima koji imaju indirektan utjecaj na razvoj odgojno-obrazovnog procesa u školi.

U radu s učenicima, školski pedagog nastoji kreirati optimalne uvjete za stvaralački razvoj svakog učenika. Naime, dužnost pedagoga jeste da mu olakša i pomaže u prihvatanju samoga sebe, razumijevanju drugih, prihvatanju odgojnih vrijednosti, prevladavanju konfliktnih situacija, te iskorištavanju svojih dobrih strana i nastojanju umanjivanja nedostataka. Školski pedagog radi s učenicima na podizanju njihove samosvijesti ponašanja, truda i aktivnosti koje su za dobrobit samoga sebe i vlastite zajednice. Sam razvojni period učenika ponekad je težak i ispunjen emocionalnim i socijalnim teškoćama, bilo u školi, u porodici ili sa vršnjacima. Takve situacije iziskuju potrebu za savjetodavnim odgojnim radom pedagoga sa svojim učenicima. Pored odgojno-socijalnih doprinosa u razvoju učenika, školski pedagog mu je dužan pružiti pomoć u prevazilaženju teškoća na kognitivnoj razini, u učenju, čitanju, praćenju nastave i slično.

Rad s učenicima u brojnim situacijama nije dovoljan ukoliko izostane rad s roditeljima, koji su najsnažniji faktori odgoja i nezamjenjivi agensi socijalizacije, posebno u ranom periodu razvoja djeteta. Pedagog je dužan svoj rad fokusirati na dobrobit samog djeteta te na osnaživanje humanih odnosa obiteljske sredine, u kojoj je primarni cilj zadovoljenje osnovnih potreba djeteta. Rad školskog pedagoga s roditeljima osnažit će saradnju i partnerstvo sa školom, zatim će omogućiti uvid roditeljima u razvojni napredak djeteta, njegovom nastavnom i vannastavnom uključivanju. Ovakvu simbiozu odnosa Vukasović (1999) prepoznaje kao princip jedinstvenosti odgojnih faktora.

Rad s nastavnicima dosta je složen i zahtjevan segment radnih zadataka školskog pedagoga. Kroz prizmu andragoškog rada, školski pedagog pruža pomoć nastavniku u razvoju didaktičko-metodičkih kompetencija, upoznavanju, prihvatanju i razumijevanju svojih učenika. Školski pedagog je dužan analizirati, uočiti i osigurati potrebne uvjete za nastavu. Pedagog

5 U daljem tekstu: *roditelja*.

potiče nastavnika na učešće u razvojno-pedagoškoj djelatnosti škole te time omogućava obostrano učenje i zajednički doprinose socio-emocionalnoj klimi školske zajednice.

Obaveze školskog pedagoga prema direktoru i drugim osobama koje direktno ili indirektno utječu na čitav konstrukt odgojno-obrazovnog procesa su sljedeće: usklađivanje zajedničkih aktivnosti i odluka radi poboljšanja i napredovanja nastavnog procesa, pružanja i prikupljanja podataka o učenicima te uključivanja škole u društvenu zajednicu.

Etički kodeks i zadaci školskog pedagoga

Etički kodeks podrazumijeva sublimaciju prava i odgovornosti (Elezović i drugi 2007) a očituje se kroz direktan odnos pedagoga prema subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Školski pedagog poštovanjem sebe kao stručnjaka, svoje profesije te ličnosti s kojima radi pokazuje spremnost za razumijevanje i prihvatanje i sebe i drugih. U radu s djecom neophodno je uvažavanje dječijih sposobnosti i crta ličnosti, dok rad s nastavnicima treba biti prožet poštovanjem profesije, njihove stručnosti i autonomnosti. Kroz prizmu njihova rada neophodna je stalna potraga za sigurnosti i dobrobiti učenika, ali i pozitivnog ozračja školske zajednice.

Područja rada školskog pedagoga se mogu upravo izdvojiti iz pomenutih obaveza prema sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (prema učenicima, nastavnicima, roditeljima i dr). Zakonska sistematizacija poslova školskog pedagoga u KS-u je precizirana u dokumentu *Standardi i opći normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima za osnovnu školu*. Ledić i drugi (2013) navode kako mnoge sistematizacije poslova pedagoga teže grupiranju sadržaja rada po srodnosti tako da se ističu funkcije odnosno dominantna područja na kojima radi školski pedagog. Na taj način ukazuju, na primjer, planiranje i programiranje rada škole, praćenje i unapređivanje nastave, rad s roditeljima, profesionalna orijentacija, zdravstvena i socijalna zaštita, savjetodavni rad s učenicima, rad na stručnom usavršavanju učitelja/nastavnika i slično. Radni zadaci školskog pedagoga su prikazani u Tabeli br. 1. (Ledić i dr. 2013).

Tabela br. 1: Radni zadaci školskog pedagoga

Redni broj	RADNI ZADACI	Broj sati sedmično
1.	Koncepcijsko-programski zadaci	3,5
2.	Programiranje, ostvarivanje i analiza odgojnog rada	2,0
3.	Pedagoška dokumentacija	3,0
4.	Rad sa nastavnicima i stručnim organima škole	2,5
5.	Rad s učenicima i učeničkim organizacijama	5,0
6.	Unapređenje nastave	2,0
7.	Saradnja s institucijama	1,0
8.	Saradnja s roditeljima	2,5
9.	Provođenje upisa u školu	3,0
10.	Profesionalna orijentacija	4,0
11.	Istraživanja u praksi	2,0
12.	Personalni dosje učenika, pedagoški karton	1,5
13.	Pedagoško-psihološka praksa studenata nastavnih fakulteta	1,0
14.	Pripremanje za rad i stručno usavršavanje	7,0
15.	Svega sati sedmično	40,0

Od ukupnih 40 radnih sati u sedmici, za stručno usavršavanje je predviđeno 7 sati, tokom kojih pedagog često ne radi samo na vlastitom stručnom usavršavanju nego i na stručnom usavršavanju nastavnog osoblja.

Kompetencijski profil školskog pedagoga

Prema Juriću (2005), sazrelo je shvatanje da je školski pedagog najpogodnija stručna osoba koja može voditi razvojno-pedagošku djelatnost škole, stoga je složenost rada školskih pedagoga sasvim neupitna. Iz radnih zadataka proizlazi potreba za kontinuiranim stručnim usavršavanjem. Niz ovih i drugih nepomenutih aktivnosti pedagoga ukazuju na snažnu potrebu konstatnog rada na sebi, kako profesionalnom tako i ličnom. Bit stručnosti prosvjetnog poziva utemeljen je na pedagoško-teorijskim osnovama, ali i iskustveno usvojenim znanjima. No, neophodno je naglasiti da profesionalnu djelatnost školskog pedagoga ne možemo temeljiti samo na iskustvu niti samo na teorijskim osnovama. Zato Slatina (2012) ističe da iskustvo može teoriju donekle nadopuniti i oplemeniti, ali nikako je ne može zamijeniti. Uz to, ukazuje da ukoliko se praktični pedagoški rad ne bi temeljio na teoriji, onda bi odgojno-obrazovni radnik postao neka vrsta poluprofesionalca.

Profesionalno usavršavanje pedagoga, pored određenja koje podrazumijeva stalni razvoj kompetencija pedagoga, podrazumijeva i procese redefinisanja, preoblikovanja i transformacije postojećih znanja (Anđelković 2015).

Kako bi školski pedagog radio na sebi, te kako bi se prepoznavale potrebe za stručnim usavršavanjem, neophodno je utvrditi koje su to načelne kompetencije školskih pedagoga. Prema istraživanju čiji je cilj bio utvrditi kompetencijski profil „idealnog” pedagoga, Ledić i drugi (2013) su ustanovili da pedagog za ostvarenje svoje uloge mora posjedovati pet ključnih kompetencija:

- lične,
- razvojne,
- stručne,
- međuljudske i
- akcijske.

Pored navedenih kompetencija koje su utvrdili autori istraživanja, cijenimo važnim dodati još kompetenciju za inicijativu i poduzetništvo (Cindrić i dr. 2010, prema Vuković 2011) i kompetenciju za timski rad (Karanac 2010, Jovanović 2014).

Kompetencije koje su opisali gore navedni autori pominju se i u spisku kompetencija koje izdvaja Staničić (2003, prema Jovanović 2014) kao kompetencije potrebne školskom pedagogu za efikasno djelovanje u savremenim tokovima odgojno-obrazovnog procesa.

Maksimović i drugi (2015) definiraju kompetentnog pedagoga kao razvijenu ličnost koja pokreće društvo.

U nastavku teksta nudimo kraće objašnjenje navedenih kompetencija koje djeluju u kreiranju profila idealnog školskog pedagoga.

Lične kompetencije odnose se na autentične vrijednosti školskog pedagoga kao čovjeka, sa svim njegovim društveno poželjnim osobinama, kao što su: iskrenost, otvorenost, empatičnost, tolerantnost, komunikativnost, konativni smjer različitih gledišta i pristupa u rješavanju problema. *Razvojne kompetencije* se tiču striktno elemenata koji su usmjereni ka razvoju školske zajednice, pribavljanju novih informacija, inoviranju, praćenju trenda i napretka tehnologija. S obzirom na stalni napredak tehnologija, koji je poput brze rijeke, školski pedagog treba barem prosječnom brzinom plivati uzvodno kako bi „stajao” na mjestu. Stoga, snaga izgradnje razvojne kompetencije leži na stručnom usavršavanju. Spremnost i sposobnost interveniranja u realnom kontekstu, u kojem se od školskog pedagoga očekuje fleksibilnost u pristupu pedagoškoj praksi, temelj je kontinuiranog promatranja, procjenjivanja,

organiziranja i reorganiziranja. Brzo rješavanje praktičnih problema predstavlja jednu od ključnih kompetencija školskih pedagoga, kako ih određeni autori nazivaju još i refleksija u akciji (Schon 1983, prema Šagud 2011). Naredna kompetencija jeste *stručna kompetencija*, koja se očituje kroz kognitivni, afektivni i konativni aspekt, i to pri kreiranju i revidiranju nastavnog plana i programa, poboljšavanju kvalitete odgoja i obrazovanja, te didaktičkim organiziranjem nastavnog procesa. *Međuljudske kompetencije* su najsloženije i proizlaze iz svih prethodno navedenih. Međutim, akcent je razvijena socijalna inteligencija, koja podrazumijeva empatijske i komunikacijske vještine, međuljudsko razumijevanje, uvažavanje i poštovanje ličnosti subjekta odgojno-obrazovnog procesa. Međuljudske kompetencije su tzv. *soft skills*, vještine vođenja, motiviranja, timskog rada, koje su potrebne za napredovanje odgojno-obrazovnog procesa, što je i baza međuljudskog odnosa. *Akcijska kompetencija* samim nazivom aludira na postojanje snažnog konativnog segmenta. Neupitna je potreba za djelovanjem školskog pedagoga radi rješavanja odgojno-obrazovnih problema, konfliktnih situacija, te preveniranju potencijalnih društveno nepoželjnih oblika ponašanja kod učenika. Posjedovanje *kompetencije za inicijativu i poduzetništvo* omogućava školskim pedagozima da u radu potiču učenike, nastavnike, drugo osoblje, kao i sami sebe, na kreativnost i dinamiku u učenju, što direktno vodi ka ambijentu stvaralaštva i produktivnosti u savremenim školama. U stvaralačkom i produktivnom ambijentu, svi članovi odgojno-obrazovne zajednice usvajaju nova znanja, nove vidove komunikacije, te pretvaraju ideje u djela (Vuković 2011). Odgojno-obrazovne zajednice trebaju refleksivne praktičare, a uspješan *feedback* mogu ponuditi njeni uposlenici koji timski rade na njenom unapređenju. *Kompetencije za timski rad* doprinose i boljem profesionalnom razvoju. Timski rad zahtijeva zajednički cilj, zajedničko ulaganje u postizanje cilja i zajedničke odgovornosti, jer su postignuti rezultati uspjeha za sve članove odgojno-obrazovne institucije (Karanac 2010).

Suzić (2005) navodi 28 kompetencija za 21. vijek, koje su osnova za razumijevanje ličnih potencijala svakog modernog čovjeka, a posebno za građenje modela modernog školskog pedagoga. Osnovna namjera modela 28 kompetencija za 21. vijek bila je da predvidi ključne kompetencije za odgojno-obrazovni rad. Model sadrži četiri dimenzije kompetencija, a riječ je o: kognitivnim, socijalnim, emocionalnim i radno-akcionim kompetencijama. Svaka ova dimenzija sadrži po sedam pojedinih kompetencija potrebnih školskim pedagozima za rad u praksi. Neke od tih kompetencija su: sposobnosti razumijevanja, metakognitivnog, kritičkog

i kreativnog mišljenja, emocionalna svijest, samokontrola, vrednovanje efikasnosti učenja, adaptabilnost i fleksibilnost u prihvatanju promjena, inovacija i otvorenost za nove ideje, interpersonalne vještine, savjesnost, odgovornost, istrajnost i inicijativnost.

Na osnovu teorijskih koncepcija možemo zaključiti da sljedeće kompetencije predstavljaju ključne kompetencije koje su neophodne za kvalitetan rad i profesionalni razvoj školskih pedagoga. Riječ je o: ličnim kompetencijama, razvojnim kompetencijama, stručnim kompetencijama, međuljudskim kompetencijama, akcijskim kompetencijama, kompetencijama za inicijativu i poduzetništvo te kompetencijama za timski rad. Mišljenja smo da istaknute kompetencije čine ključne karike u profesionalnom radu i razvoju školskih pedagoga. Potrebno je percipirati pomenute kompetencije kao promjenjive, jer priroda kompetencija je razvojna i ovisne su o kontekstu. To znači da početnik, kako stiče sve više iskustva, postaje kompetentniji za obavljanje složenijih poslova, a da okolina i situacija utiču koje će kompetencije biti potrebne te na koji način će ih pojedinac upotrijebiti pri obavljanju zadataka.

Kompetencije se, za razliku od znanja, ne mogu naučiti iz udžbenika, one podrazumijevaju da čovjek nosi zakonitosti samorazvoja i samorealizacije, kao i svijet koji ga okružuje (Jermakov, 2011, prema Maksimović i dr. 2015). Zaključujući da je kompetencija sposobnost na djelu, analogno tome stručno usavršavanje i permanentan rad na sebi dobivaju na važnosti u obrazovnom sistemu.

Stručno usavršavanje školskog pedagoga

Prijeko potrebne izmjene u odgojno-obrazovnoj organizaciji i djelatnosti nagovještavaju tendencije koje nude niz mogućnosti i rješenja te otvaraju različite perspektive.

Prema Nenadiću (2002), svakoj obrazovnoj reformi nastavnici i pedagozi ne samo da su objekt i subjekt promjena nego su glavni agensi promjena.

U skladu s tim, perspektiva rada školskog pedagoga u njegovom je razvijanju i mijenjanju osnovnih zadataka kako bi sačuvao svoj identitet stručnog saradnika škole. Odnosno, školski pedagozi trebaju kontinuiranu izobrazbu⁶ i pružanje šansi za zadovoljavanje potreba za obrazovanjem. To postižu u okviru sljedećih oblika stručnog usavršavanja: *neformalni* oblici ili *in-servise*

6 Izobrazba je poseban oblik obrazovanja, a predstavlja proces u kojem se uče i usvajaju specifična, unaprijed određena i neposredno primijenjena znanja i motorne vještine uže transferne vrijednosti. Riječ izobrazba odgovara riječi *training* u engleskom jeziku, a znači trening i/ili izobrazba na radnom mjestu (Pastuović 1999).

obrazovanje i *formalni* oblici obrazovanja (postdiplomski i doktorski studiji, specijalistički studiji) i kroz radno *iskustvo* i odgojno-obrazovnu *praksu*.

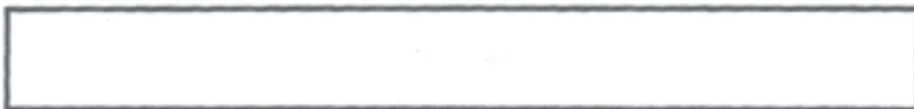
Očito je da odrasle osobe imaju izraženiju potrebu učiti, činiti, znati, ali i procijeniti dobiti koje će ostvariti učenjem i koliko trebaju uložiti u sam proces stjecanja znanja i vještina. Prema Kiss (2012), odrasle osobe imaju potrebu za upotrebljivim znanjem s realnom mogućnošću njegovog kasnijeg korištenja. Zato je neophodno u određivanju obrazovnih potreba uvijek ispitati samopercepciju odraslih osoba čije potrebe želimo ustanoviti i prepoznati.

Pastuović (Kulić, Despotović 2001) kreirao je proceduru za ispitivanje diferencijalnih obrazovnih potreba u profesionalnom osposobljavanju i usavršavanju zaposlenih. U nastavku nudimo shematski prikaz modela ispitivanja obrazovnih potreba.

**Shema br. 1: Opšti model ispitivanja obrazovnih potreba
(Kulić i Despotović 2001)**

Opšti model ispitivanja obrazovnih potreba (Pastuović)

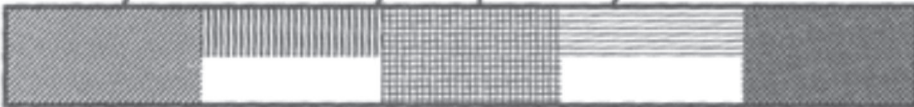
I Analiza rada



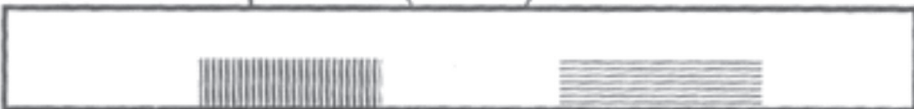
II Zahtevi rada ili funkcija (profil)



III Znanja i veštine koje se poseduju



IV Obrazovne potrebe (deficit)



Iz predstavljene sheme mogu se uočiti prvobitni koraci analize rada. U prvoj fazi se analiziraju zadaci i aktivnosti koje pojedinac obnaša, u našem slučaju školski pedagog. Sljedeći korak jesu utvrđivanja znanja, vještina i stavova koji su potrebni za rad školskog pedagoga. Treća faza se realizira putem ispitivanja teorijskih i praktičnih znanja iz domene rada školskog pedagoga. Zatim, četvrta, finalna faza, predstavlja komparaciju znanja i vještina odnosno rezultat ove faze jeste utvrđena razlika između druge faze, profiliranja, i treće faze, provjere znanja i vještina koje posjeduju školski pedagozi.

Kulić i Despotović (2001) također u procjenjivanju obrazovnih potreba pridaju važnost budućim stanjima i razvoju kompetencija, a ne samo postojećem stanju kompetencija. Autori preporučuju analizu obrazovnih potreba sljedećim četirima koracima:

1. aktiviranje, priprema i projekcija utvrđivanja obrazovnih potreba;
2. definiranje modela (vizije) poželjnog stanja, ponašanja, funkcija ili kompetentnosti;
3. utvrđivanje i analiza postojeće situacije u obavljanju različitih funkcija i uloga, trenutnog ponašanja ili nivoa kompetentnosti i znanja i
4. poređenje modelovanog odnosno projektovanog i utvrđenog stanja.

Poznato je da na učenje odraslih utiče šest faktora: socijalni kontakt, socijalna stimulacija, profesionalno unapređivanje, služenje zajednici, spoljna očekivanja i kognitivni interes (Kulić i Despotović 2001). Pored ovih faktora, na stručno usavršavanje školskih pedagoga kao način zadovoljenja obrazovnih potreba također utiče i podržava ga kontekst (okruženje) u kojem se ono odigrava (Jurić 2004) te sama socijalna stimulacija i zahtjevi društva koje uči. Tako, ministarstva obrazovanja određuju pravac obrazovnih reformi, kreiraju obrazovnu politiku/regulativu i budžet za podršku tim reformama i, u saradnji s raznim poluautonomnim stručnim institucijama, pomažu **školama** i nastavnicima u sprovođenju reformi. Prosvjetno-pedagoški zavod je stručno-pedagoška ustanova u sastavu Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo. Funkcija Zavoda jeste da prati, vrednuje, ali i da svojim radom i zalaganjem doprinosi i unapređuje odgojno-obrazovni proces, u skladu sa savremenim pedagoškim trendovima i nastavno-tehničkim standardima.⁷

⁷ Više informacija možete pronaći na digitalnoj platformi Prosvjetno-pedagoškog zavoda KS-a: <http://ppzsa.ba/>.

Nisu rijetki propusti u zakonskoj regulativi koji ostavljaju dovoljno prostora da se mogu različito tumačiti određeni članovi i/ili standardi. Potrebno je preciznije i konciznije pristupiti sistematizaciji poslova školskih pedagoga. Eksplicitnim odredbama zakonske regulative – diktatora prakse, ukazuje se na ekstrinzičnu motivaciju, međutim ona je i snažan motiv sistematizacije poslova.

Oblici stručnog usavršavanja

Programi stručnog usavršavanja trebaju se temeljiti na obrazovnim potrebama odgojno-obrazovnih radnika suočenih sa zahtjevima i trendovima u svom okruženju, potrebama obrazovne politike i nadležnog ministarstva te zahtjevima modernizacije obrazovanja. Potrebno je istaknuti i uključenost visokoškolskih nastavnika kako bi se podigao kvalitet stručnog usavršavanja školskih pedagoga. Veza između visokoškolskih institucija i institucija za stručno usavršavanje trebale bi se ojačati na partnerskoj osnovi. Bolja usaglašenost između individualnih potreba odgojno-obrazovnih radnika za profesionalnim razvojem, potreba obrazovnih institucija i obrazovnih sistema može se postići učinkovitijim planiranjem stručnog usavršavanja. Školski pedagozi bi trebali znati prepoznati svoje odgojno-obrazovne potrebe, planirati profesionalni razvoj temeljen na razumijevanju ključnih kompetencija i osobnih potreba.

Filipović i Mirković-Lebl (1961) su zaključili kako programi stručnog usavršavanja treba da budu veoma racionalno postavljeni tj. tako pripremljeni da se mogu temeljno savladati. Njihovo stajalište jeste da je pri izradi svakog programa veoma važno stalno imati u vidu potrebu za osposobljavanjem prosvjetnog kadra za individualni i samostalni rad.

Izbor tema, sadržaja i određivanje cilja koji se želi postići pojedinim programima jeste prvi i najvažniji korak u planiranju i izradi programa. Ovo pitanje je najteže i najodgovornije. Od njega zavisi politika stručnog usavršavanja, aktuelnost i efikasnost cjelokupnog rada na stručnom usavršavanju (Filipović, Mirković-Lebl 1961).

Prema *Pravilniku o stručnom usavršavanju odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika*, Prosvjetno-pedagoški zavod samostalno i u saradnji s visokoškolskim ustanovama radi na individualnom i kolektivnom stručnom usavršavanju putem organizovanja sastanaka stručnih aktiva, seminara, savjetovanja, oglednih i uglednih časova i drugih podesnih oblika rada za odgajatelje, sve profesore/nastavnike ili za profesore/nastavnike određenih

predmeta odnosno struka i stručne saradnike. U nastavku objasniti ćemo neke od oblika stručnog usavršavanja školskih pedagoga.

Samostalni rad predstavlja osnovni i glavni oblik rada na usavršavanju. Osnovna prednost ovog oblika rada je u prvom redu u tome što je glavni nosilac borbe za usavršavanje nastave i nastavnog rada u školi sam nastavnik ili drugi odgojno-obrazovni radnik. U samostalno ili individualno stručno usavršavanje ubrajaju se slijedeći vidovi rada: analiziranje stručnih časopisa, obavljanje konsultacija i međunarodnih razmjena mišljenja i iskustava, izvođenje oglednih sati, uvođenje inovacija u nastavu i odgojno-obrazovni rad, učešće u projektima i naučno-istraživačkom radu i dr.

Kolektivni oblici rada podrazumijevaju prisustvovanje oglednim časovima, učešće u radu stručnih organa, učešće na seminarima i kursevima, studijskim putovanjima i dr.

Najčešće korišteni oblik stručnog usavršavanja jeste *kurs*. U situacijama kada školski kadar nema potpuno stručno obrazovanje i neophodne kompetencije za rad, najčešće su upućivani na pohađanje različitih kurseva.

Seminari predstavljaju organizirani kolektivni oblik stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. Ovaj oblik usavršavanja omogućava aktivno učešće odgojno-obrazovnih radnika (učesnika seminara) i predavača oko teme koja ih okuplja s ciljem obogaćivanja odgojno-obrazovnog rada i odgojno-obrazovne organizacije.

Savjetovanje predstavlja najčešći oblik stručnog usavršavanja savjetnika, upravitelja i direktora odgojno-obrazovnih organizacija. Savjetovanja kao oblik rada služi ne samo za razmatranje pojedinih pitanja i problema već obezbjeđuje da se njihova rješenja prenesu na sve one koji se njima bave i koji treba da ih odgojno-obrazovnim radom oživotvore.

Prema mišljenju S. Filipović i M. Mirković-Lebl (1961) analizirani oblici su mnogo korišteni u organiziranju stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. Iako je ovako pisano sredinom prošlog stoljeća i danas smo svjedoci da su isti oblici često zastupljeni u stručnom usavršavanju školskih pedagoga KS-a. No, izdvajajući stavove i mišljenja autora Filipović i Mirković-Lebl želimo istaknuti njihovu vrijednost te opisati ovaj izvor kao „bukvar” u formalnom obrazovanju svakog školskog pedagoga.

Metodologija rada

Cilj rada je predstaviti potrebe za stručnim usavršavanjem u profesionalnom razvoju školskih pedagoga. Shodno cilju istraživanja, empirijski dio ovog rada nužno je zahtijevao procjenu pedagoške stvarnosti u školama KS-a.

Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- Da li program/i stručnog usavršavanja školskih pedagoga (formalni, neformalni i informalni) odgovaraju savremenim zahtjevima odgojno-obrazovnog rada?
- Na koji način program/i stručnog usavršavanja školskih pedagoga (formalni, neformalni i informalni) odgovaraju ključnim kompetencijama koje zagovara društvo znanja?
- Koji su aktuelni programi i oblici stručnog usavršavanja školskih pedagoga u pedagoškoj praksi KS-a?
- Kakvu ulogu imaju stručni organi (npr. PPZ) u kreiranju programa stručnog usavršavanja školskih pedagoga?
- O kojim obrazovnim potrebama govore školski pedagozi u stručnom usavršavanju?

Kako bismo odgovorili na postavljene cilj i pomenuta istraživačka pitanja, metodološki okvir je kreiran putem **studije slučaja**, jer su i teorijski dio i empirijsko istraživanje zasnovani na zakonskim odredbama i pedagoškim iskustvima u KS-u. Prema Cohen (2007) studija slučaja specifičan je primjer kojim se često ilustrira općenitije načelo, a to je „istraživanje slučaja na djelu”. Jedan slučaj je ograničen sustav, primjerice dijete, klika, klasa, škola, zajednica.

Zatim, primjenom **deskriptivne metode** ostvarili smo uvid u odgojne i obrazovne pojave, tj. ispitali stanje a time i njihove osobine bez obzira na njihove uzroke i posljedice, što predstavlja suštinsku spoznaju o prirodi i mogućnosti razvoja neke situacije (Halmi 2003).

Od istraživačkih tehnika primijenili smo **intervjuiranje** u svrhu dobivanja odgovora na neka od istraživačkih pitanja. Ova tehnika oslikava razgovor između ispitanika i istraživača koji inicira i usmjerava na sadržaj prikupljanja novih spoznaja o pedagoškim situacijama i pojavama (Mužić 1986, Cohen i dr. 2007).

Za potrebe ovog istraživanja, kreiranje **protokol intervju**a sa školskim pedagozima, koji je bio polustrukturirani kako bi ostavio dovoljno prostora za iskaze školskih pedagoga.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 6 školskih pedagoga različitih općina KS-a. Namjera je bila da propitamo mišljenje školskih pedagoga osnovnih škola o ulozi stručnog usavršavanja u njihovom profesionalnom razvoju, da procijene

svoje kompetencije i da govore o trenutnom stanju stručnog usavršavanja školskih pedagoga u KS-u. Rezultati istraživanja su pokazali da su stavovi i mišljenja školskih ispitanika, sudionika istraživanja, dosta komplementarni, odnosno da se slažu oko većine postavljenih pitanja.

Prema mišljenju školskih pedagoga, uloga stručnog usavršavanja je od presudnog značaja za pedagoško-djelatni razvoj škole. Školski pedagozi su istaknuli vrijednosti i posebnosti stručnog usavršavanja. Prema njihovom mišljenju i praktičnom radu, koji doseže prosječno 20 godina radnog staža ostvarenih u odgojno-obrazovnoj instituciji, stručno usavršavanje je značajno zbog produbljivanja znanja o određenoj tematici i problematici s kojima se susreću svakodnevno, radi pružanja adekvatnije pomoći učenicima, informiranja o rezultatima najnovijih istraživanja vezanih za odgoj, obrazovanje i razvoj učenika, unapređenja nastave, spoznaja o različitim metodama rada s učenicima, nastavnicima i stručnim kadrom u školi, zbog saradnje s drugim partnerima izvan škole, razmjena iskustava, te zbog postizanja ličnog zadovoljstva i cjeloživotnog učenja.

Vremenska ograničenja su kamen spoticanja u pohađanju stručnog usavršavanja, te su mišljenja školskih pedagoga podijeljena o intenzitetu ograničenosti. Jedni smatraju da im zbog velikog broja administrativnih obaveza ne ostaje dovoljno vremena za stručno usavršavanje, drugi se pozivaju na vremenski okvir zakonske regulative od 7 sati sedmično i važnosti organiziranja radnih obaveza, kako bi kreirali vrijeme za stručno usavršavanje, koje smatraju ključem kvalitete rada školskog pedagoga. Jedna od pedagogica je pomenula da učešće u oblicima stručnog usavršavanja nije uvijek odobreno od menadžmenta škole.

U Pravilniku⁸ programi stručnog usavršavanja školskih pedagoga nisu jasno precizirani. Naime, prema Članu 5. ovog pravilnika možemo vidjeti da najviši stručni organ ustanove utvrđuje plan i program i prati realizaciju stručnog usavršavanja odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika. Prema mišljenjima školskih pedagoga, stalni sastanci stručnih aktiva koje organizuje PPZ predstavljaju programe stručnog usavršavanja školskih pedagoga koji su aktuelni u KS-u. Također, Član 6. upućuje da je Stručni saradnik obavezan da najmanje jednom u dvije godine realizuje temu iz domena svoje struke. To su aktivnosti koje PPZ i menadžment škole potiču, evaluiraju i vrednuju u toku profesionalnog razvoja školskih pedagoga.

⁸ *Pravilnik o stručnom usavršavanju odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika*, Službene novine Kantona Sarajevo, broj 19/04.

Oblici stručnog usavršavanja treba da korespondiraju sadržaju kako bi ishodi učešća bili kvalitetniji. U Članu 5. pomenuti pravilnik tumači djelatnosti Prosvjetno-pedagoškog zavoda, koji samostalno i u saradnji s visokoškolskim ustanovama radi na individualnom i kolektivnom stručnom usavršavanju putem organizovanja sastanaka stručnih aktiva, seminara, savjetovanja, oglednih i uglednih časova i drugih podesnih oblika rada za odgajatelje, sve profesore/nastavnike ili za profesore/nastavnike određenih predmeta odnosno struka i stručne saradnike.

Pedagoška praksa pokazuje da školski pedagozi učestvuju u individualnim oblicima stručnog istraživanja, a najčešće su to sastanci stručnog aktiva, inovacije u nastavnom procesu, objavljivanje publikacija, konsultacije s direktorom škole te čitanje časopisa i druge stručne literature. Od kolektivnih oblika stručnog usavršavanja izdvojili su seminare, predavanja, konferencije, kurseve, naravno uz napomenu koliko im dopuštaju vrijeme, upravnik škole i finansije.

Školski pedagog kao voditelj pedagoško-razvojne djelatnosti ima za obavezu da prenese usvojena znanja i iskustva, da širi svoja umijeća i kompetencije na ostatak kolektiva, jer se tek ujedinjenjem i doprinosom svih odgojno-obrazovnih subjekata može ostvariti zavidno postignuće škole kao odgojno-obrazovne institucije. Školski pedagozi KS-a su odgovorili da najčešće svoje iskustvo i znanje prenose putem sjednica nastavničkog vijeća, na sastancima vijeća roditelja i vijeća učenika. Radom s nastavnicima pokušavaju prenijeti upute i ključne elemente kako bi nastavnici radili s učenicima na nastavnim satima odjeljenjske zajednice.

Kako je Prosvjetno-pedagoški zavod KS-a jedna od ključnih vladinih institucija čija je uloga unapređenje odgojno-obrazovnog procesa, neophodno je da on bude pokretač stručnog usavršavanja svih odgojno-obrazovnih subjekata pa tako i školskih pedagoga. Školski pedagozi smatraju da stručni aktivni uglavnom imaju informativnu ulogu, a rijetko potrebne edukativne sadržaje. Istakli su nezadovoljstvo radom PPZ-a, jer sadržaji stručnih aktiva ne odgovaraju na stvarne i realne potrebe školskih zajednica. Međutim, smatraju da stručno usavršavanje treba upravo da realiziraju PPZ i znanstveni kadar visokoškolskih ustanova te različite nevladine organizacije, poput udruženja u kojima rade stručnjaci iz svoje oblasti s mnogo iskustva, pozitivnih primjera i postignuća u praktičnom radu. Mišljenja su i da se PPZ trudi odgovoriti potrebama, ali da zato nema dovoljnu finansijsku podršku.

Školski pedagozi smatraju da je KS u prednosti u odnosu na druge kantone FBiH, zbog većeg broja prilika za stručno usavršavanje, kroz nevladin

sektor. Međutim, smatraju da ministarstva za obrazovanje svakog kantona podjednako (ne) rade.

Podsjećamo na Jurićev (2004) stav da kontekst u kojem rade školski pedagozi predstavlja jednu od determinanti stručnog usavršavanja. Pedagozi su iskustveno uočili zalaganje svoje škole za stručno usavršavanje, vrednovanje i podršku. Dvije pedagogice su istakle kako školska uprava organizira neke oblike stručnog usavršavanja, najčešće pozivaju gostujuće predavače, dok su se ostali ispitanici izjasnili da to nije slučaj u njihovoj školi, kao ni to da im se finansira odlazak na stručna usavršavanja, ali su često u mogućnosti da pohađaju različite oblike stručnih usavršavanja u toku radnog vremena.

Osnov za stručno usavršavanje i rad na sebi jeste samovrednovanje i samosvijest o svojim postignućima, te aspiracijama za napredak. Jurić (2004) ističe da vrednovanje omogućava razvojno-pedagoškoj djelatnosti škole povezivanje s načelima rada, a naglašava i potrebu uvida u njezinu učinkovitost. U skladu s ovim stavom, željele smo propitati mišljenje školskih pedagoga o eventualnom vrednovanju stručnog usavršavanja od strane PPZ-a ili školske uprave. Najčešće su odgovori bili da se ne vrednuje stručno usavršavanje, ali da su intrinzično motivirani za pohađanje različitih oblika stručnog usavršavanja.

Teme koje treba obrađivati putem oblika stručnog usavršavanja jesu one koje su aktuelne u odgoju i obrazovanju djece i omladine, s akcentom na praktične primjere iz prakse. Školski pedagozi su istakli teme iz kojih bi željeli produbiti vlastita saznanja. Teme su prikazane u Tabeli br. 2.

Tabela br. 2: Obrazovne potrebe školskih pedagoga

Teme u vezi sa radom s učenicima	Teme u vezi sa radom s nastavnicima	Teme u vezi sa radom s roditeljima
Inkluzija u predmetnoj nastavi	Komunikacija u odgojno-obrazovnom radu	Oblici partnerstva
Disciplina na času	Nastavne strategije u radu sa djecom s teškoćama u razvoju	Prevelika očekivanja roditelja od djeteta
„Markiranje” sa nastave	Odnosi nastavnik - nastavnik; nastavnik - učenik	Porodične prilike
Komunikacija u odgojno-obrazovnom radu		

Iz Tabele br. 2 možemo uočiti koji su to problemi trenutne odgojno-obrazovne prakse. O ovim temama poželjno je govoriti u svim oblicima stručnog usavršavanja. Na takav način obogatit ćemo teorijske koncepcije

školskih pedagoga i unaprijediti odgojno-obrazovne djelatnosti. Verbaliziranjem obrazovnih potreba školski pedagozi potiču promišljanje o nedostacima u svome radu, utiču na razvoj kritičkog mišljenja, na kreativnost, trezvenije donošenje odluka i konstruktivno obavljanje svojih aktivnosti. S obzirom na normativnu funkciju obrazovanja, Kulić i Despotović (2001) određuju smisao utvrđivanja obrazovnih potreba definisanjem stanja koje treba da bude i koje treba da se dosegne, dok je neposredni i operativni cilj andragoški i didaktičko-metodički artikulisan program obrazovanja i učenja.

Zaključna razmatranja

U nastojanju da se poboljša kvalitet ponude stručnih usavršavanja školskih pedagoga potrebno je usmjeriti aktivnosti ka poštovanju društvenog konteksta i novih paradigmi odgoja i obrazovanja. U skladu s tim programi stručnog usavršavanja školskih pedagoga trebaju se temeljiti na kompetencijskom pristupu i individualnim obrazovnim potrebama školskih pedagoga.

Zato predlažemo:

- stručno usavršavanje školskih pedagoga treba usmjeriti ka profesionalnom razvoju odnosno shvaćanju profesionalnog razvoja kao individualne potrebe i odgovornosti svakog odgojno-obrazovnog radnika;
- programi trebaju pratiti inovacije u odgojno-obrazovnom radu i biti prilagođeni društvenom kontekstu; ciljevi izobrazbe moraju biti u skladu s očekivanim uticajima na poboljšanje kvalitete rada školskog pedagoga;
- jedan od zadataka institucija za izobrazbu školskih pedagoga treba biti i kontinuirana analiza sistema stručnog usavršavanja i propitivanje obrazovnih potreba za stručnim usavršavanjem školskih pedagoga;
- potrebno je posvetiti veću vidljivost aktivnostima koje se provode na području profesionalnog razvoja školskih pedagoga;
- potrebno je redefinirati i zakonsku regulativu iz ove oblasti a njeni sadržaji trebaju biti u skladu s evropskim smjericama profesionalnog razvoja.

U trci za znanjem, vještinama, učenjem, u skladu s napretkom tehnologije, novim saznanjima, informacijama, istraživanjima i tumačenjima kvalitete rada, školski pedagog ne smije sebi dozvoliti luksuz gubljenja sebe, primjene hermeneutike i sluha za stvarni ritam duše. Humanizacijom odnosa,

razumijevanjem sebe i drugih, osluškivanjem potreba za znanjem i radom na sebi, podiže samosvijest te daje priliku i drugima da rade na sebi.

Profesionalizam, stručnost, odlično inicijalno obrazovanje i cjeloživotno učenje čine temeljni uslov za kvalitetno obavljenje odgojno-obrazovnih djelatnosti. Zato je potrebno istaknuti nove pristupe u profesionalnom razvoju školskih pedagoga te djelovati na izmjenu tradicionalnih pristupa u organiziranju stručnog usavršavanja školskih pedagoga.

PROFESSIONAL EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL PEDAGOGUES IN ANDRAGOGICAL CYCLE

- Abstract -

Profession of school pedagogue rarely finds a place in the scientific, professional and national debates, and that's the reason why it hasn't been strongly worked on the systematic acquisition and professional development of educational competencies which are necessary for quality work. Awareness about the educational needs of school pedagogue strongly influence on the quality of work and the intrinsic motivation on lifelong learning within the andragogical cycle.

This paper presents an experience of six schools from Sarajevo Canton, about the values of training for professional development, also about educational need of enriching school practice in order to achieve desirable outcomes.

The aim of the work is to determine the educational needs for professional training in the professional development of school pedagogue. This means recognizing the forms, programs and support from professional bodies in meeting the educational needs of the professional development of school pedagogue that are complement with modern training - educational requirements.

In accordance with the aim of research, the empirical part of this work necessary required the assessment of educational reality in schools in Canton Sarajevo, it has been completed trough case study, using descriptive methods and interviewing school pedagogues.

In the opinion of school pedagogues, the most important role in the professional development of school pedagogue is the Pedagogical Institute of Canton Sarajevo, which continuously works to strengthen the competencies of school pedagogue. Since the school pedagogue noticed (in)completeness of professional training programs, this paper will offer some recommendations for improvement of pedagogical practice and professional development of school pedagogues.

Keywords: school pedagogue, professional training, professional development, educational needs, competence, andragogical cycle, educational policy.

Literatura

- Anđelković, A. 2015. Praktična znanja – nedostajuća karika u profesionalnom usavršavanju i radu nastavnika. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*. Knjiga VI. Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju; str. 127-139. Preuzeto: www.scindeks.ceon.rs.
- Cohen, L.; Manion L. i Morrison K. 2007. *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko. Naklada slap (peto izdanje).
- Dizdar, S. 2005. *Vodič za uvođenje ECTS sistema studijskih bodova na Univerzitetu u Sarajevu*. Univerzitet u Sarajevu.
- Filipović, S. & Mirković-Lebl, M. 1961. Priručnik: *Stručno usavršavanje nastavnika*. Beograd. Savremena škola.
- Elezović, M. i dr. 2007. *Pedagoški praktikum*. Sarajevo. Udruženje pedagoga KS, AMIGRAF.
- Halmi, A. 2003. *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko. Naklada slap.
- Jurić, V. 2004. *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb. Školska knjiga.
- Jovanović, M. 2014. Redefinisanje uloge pedagoga i njegov profesionalni razvoj. *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja – 5. konferencija sa međunarodnim učešćem*. Tehnički fakultet Čačak.
- Preuzeto: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/PDF/608%20Jovanovic.pdf>.
- Karanac, N. 2010. Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređivanja kvaliteta obrazovno-vaspitnog procesa. *Nova škola – časopis za teoriju i praksu savremene škole i predškola*. Bijeljina. Br. VII, str. 88-97.
- Preuzeto: <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/CasopisBr7.htm>.
- Kiss, I. 2012. *Andragogija u funkciji osobnog razvoja*. Rijeka. Hrvatsko futurološko društvo.
- Kulić, R. i Despotović, M. 2001. *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Ledić, J.; Staničić, S.; Turk, M. 2013. *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Maksimović, J.; Petrović, J. & Osmanović, J. 2015. Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(1), 50-63. Preuzeto: <http://scindeks.ceon.rs/>.
- Mužić, V. 1979. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb. Educa.
- Nenadić, M. N. 2002. Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika - posmatrano iz ugla profesionalizacije i socijalizacije zvanja. *Norma*, 8(1-2), 243-253. Preuzeto: <http://scindeks.ceon.rs/>.
- Pastuović, N. 1999. *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb. Znamen.
- *Pravilnik o stručnom usavršavanju odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika*. Službene novine Kantona Sarajevo, broj 19/04.

- *Pravilnik o ocjenjivanju, napredovanju i sticanju stručnih zvanja odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika.* Službene novine Kantona Sarajevo, broj 19/04.
- *Pedagoški standardi i opći normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima za osnovnu školu.* Službene novine Kantona Sarajevo, broj 24/03.
- Simić, M. 2012. Uloga pedagoga i nastavnika u školskom vaspitno-obrazovnom sistemu. *Baština. Institut za srpsku kulturu Priština – Leposavić.* Br. 32, str. 197-207. Preuzeto: <http://scindeks.ceon.rs/>.
- Slatina, M. 2008. *Razvoj profesionalnih kompetencija univerzitetskih nastavnika u bolonjskom procesu.* II savjetovanje Reforma visokog obrazovanja - primjena Bolonjskog principa na Univerzitetu u Sarajevu. Univerzitet u Sarajevu.
- Slatina, M. 2012. *Dileme i sporenja oko sticanja kompetencija za nastavni rad u Bolonjskoj reformi.* Sarajevo. Filozofski fakultet u Sarajevu. Preuzeto: <http://www.pedagogijaffsa.com/>.
- *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020).* 2014. Zagreb. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Suzić, N. 2005. *Pedagogija za XXI vijek.* Banja Luka. TT-Centar.
- Šagud, M. 2011. Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja.* Vol. 8, No. 2; str. 259-267.
- Preuzeto: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172482.
- Vukasović, A. 1998. *Pedagogija.* Zagreb. HKZ „Mi”.
- Vuković, N. 2011. Izazovi školskom pedagogu. *Napredak.* Vol. 152, No, 3-4; str. 551-568. Preuzeto: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123191.

Nezir Halilović¹

UDK: 37.013.83:28-254

PRVA OBJAVA – KUR'ANSKI POZIV NA CJELOŽIVOTNO UČENJE

- Sažetak –

U ovom radu je predstavljeno razumijevanje koncepta cjeloživotnog učenja kroz prizmu kur'anskih poruka Prve objave. Nakon uvodnog razmatranja i navođenja pet ajeta koji sačinjavaju Prvu objavu te definiranja korištenih pojmova analizirane su kur'anske poruke iz prve objave u kontekstu potrebe cjeloživotnog učenja. Rezultati nedvosmisleno potvrđuju da je koncept cjeloživotnog učenja u potpunosti kompatibilan s porukama riječi iz Prve objave objavljenih u Kur'anu, te da Kur'an traži cjeloživotno učenje od vjernika, pri čemu im ostavlja široku slobodu izbora u pogledu izbora tokom tog procesa.

Ključne riječi: Kur'an, učenje, obrazovanje, cjeloživotno učenje i obrazovanje.

Uvod

Većina ljudi na sam spomen religije i religijskih knjiga uglavnom pretpostavlja da će uslijediti navođenje dogmatski, čisto-teološki i nerijetko transcendentalnih pojmova i događaja. Razloga za to ima mnogo, koliko god da su u pitanju stereotipi i percepcije religije nametnute sredstvima masovne komunikacije, s jedne strane, toliko su za tu i takve percepcije nerijetko odgovorni i sami vjerski službenici koji bez ikakve potrebe vjeru redovno prezentiraju na ustaljene, tradicionalne načine i klišeje. Upravo iz tog razloga, kada se spomene da je religija, u našem slučaju islam, izuzetno

¹ Dr. sc. Nezir Halilović – šef Odjela za vjeronauku u Upravi za obrazovanje i nauku Rijaseta Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini i docent na Islamskom pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici; e-mail: nezirhalil@yahoo.com.

snažan stimulator i motivator za procese cjeloživotnog učenja i izgradnje, većina bude nemalo iznenađena.

Prve riječi objave Kur'ana

Riječ Kur'an (ar. *نَارْقَلَا*) je danas toliko raširena da većina slušalaca uopće i ne razmišlja o njenom značenju i pod tim pojmom uglavnom podrazumijeva „svetu knjigu muslimana”. Ova sintagma je nastala kao posljedica raširenosti u „skoro svim evropskim rječnicima” (Guellouz, A. prema Karić, E. 1999: 21). Malobrojni znaju dublje značenje pojma „Kur'an”. Pojam „Kur'an” je i jedan od oblika aktivnog participa glagola „qare'e” i radi se o zajedničkoj imenici, odnosno o infinitivu. Riječ Kur'an znači ‘čitanje’ ili ‘sakupljanje’. Korijen ove riječi su 2 arapska glasa: kaf (ق), ra (ر), te sukun tj. hemze (ْ). U svim oblicima koji su izvedeni iz ovog korijena proteže se jedno glavno značenje te riječi a to je ‘sakupiti’. Kur'an se čita ili, kako je to uobičajeno reći među bosanskim muslimanima, „uči”. Neki islamski učenjaci smatraju da je Kur'an nazvan tim nazivom zato što u sebi sakuplja i sadrži ajete, sure, zapovijedi, zabrane, obećanje, prijetnje, vijesti o prošlim narodima itd. Po ovome bi riječ Kur'an značila ‘zbirka’. To je značenje riječi Kur'an s jezičke strane, dok ta riječ, po vjerovanju muslimana, označava posljednju Božiju knjigu, koja je preko meleka Džibrila objavljena posljednjem Božijem poslaniku Muhammedu, s. a. v. s. (Handžić 1972). „U savremenom arapskom jeziku taj glagol se i danas koristi u značenju ‘čitati’, ‘odgonetnuti’, označavajući djelovanje čiji predmet je, općenito uzev, pisani tekst. Otuda se često upotrebljava prijevod riječi Qur'an u smislu ‘Knjiga’” (Guellouz, A. prema Karić, E. 1999: 21). Kur'an je postepeno objavljivao u periodu od 23 godine, od 610. do 632. godine, i to 13 godina u Mekki i 10 godina u Medini. Od perioda objave do danas, muslimani su na različite načine pristupali Kur'anu, počevši od onih koji su u njemu vidjeli obredni tekst čije samo čitanje spada u vjerske obrede pa do onih koji u njemu traže izvor i putokaz za savremena naučna otkrića. Tako, danas su sve češći stavovi istraživača koji pozivaju na iščitavanje Kur'ana u kontekstu savremenih naučnih dostignuća i sagledavanje njegove nadnaravnosti kroz nagovještaje naučnih otkrića iz novijeg vremena. „I pored toga što tretira raznovrsne teme, u Kur'anu nema grešaka ni u kom pogledu. On nam donosi saznanja koja je bilo nemoguće dokučiti u vrijeme kada je objavljen. U Kur'anu nalazimo činjenice iskazane u samo nekoliko riječi za čiju spoznaju je čovjeku bilo potrebno ne samo hiljadugodišnje iskustvo nego i pomoć savremenih teleskopa, mikroskopa, planskih posmatranja i istraživanja” (Taslaman, C. 2006: 10). S druge strane,

sve su češći i savremeni pristupi po kojima se u Kur'anu traže modeli i upute za izgradnju idealnog muslimanskog društva. O tome govori učenik Seida Kutba, jednog od najistaknutijih muslimanskih autora 20. stoljeća. „Temeljni cilj Kur'ana, kako ga je shvatio Kutb, je dinamičan, pragmatičan, živući. Taj cilj stremi ka tome da iznova izgradi muslimansku personalnost, muslimansku zajednicu i muslimansko društvo” (Al-Halidi, A. 1988: 33). Bez obzira da li čovjek u čitanju Kur'ana traži ibadet (Bogougodno djelo za koje očekuje nagradu na Onom svijetu), naučne činjenice za postojeća ili nova naučna otkrića ili, pak, teži da popravi svoje stanje i doprinese izgradnji naprednog plemenitog društva, nema nikakve dileme da su svi navedeni pristupi Kur'anu legitimni, tim prije što i sam Kur'an u više navrata sve one koji sumnjaju u njegovu istinitost poziva na provjeru njegovih sadržaja. „A ako sumnjate u ono što objavljujemo robu Svome, načinite vi jednu suru sličnu objavljenim njemu, a pozovite i božanstva vaša, osim Allaha, ako istinu govorite. Pa ako ne učinite, a nećete učiniti, onda se čuvajte vatre za nevjernike pripremljene, čije će gorivo biti ljudi i kamenje” (Kur'an: Bekare, 23-24). Budući da se radi o poznatim, svima dostupnim sadržajima Kur'ana, te otvorenom pozivu na kritički pristup svim navodima, kur'anske poruke će trajno biti otvorene i aktuelne svim mogućim istraživačima. No da bi se bilo šta od toga moglo postići potrebno je imati osnovna saznanja o Kur'anu, tj. potrebno je učiti. Zanimljivo je da su upravo te riječi „UČI, ČITAJ...” prve riječi Kur'ana koje su objavljene čovjeku. Tačnije, radi se o prvih pet ajeta kur'anske sure El-Alek: „Čitaj, u ime Gospodara tvoga, koji stvara, stvara čovjeka od ugruška! Čitaj, plemenit je Gospodar tvoj, koji poučava peru, koji čovjeka poučava onome što ne zna” (Kur'an: El-Alek, 1-5).

Već na prvi pogled uočava se da u porukama prve objave dominiraju edukacijske riječi i poruke (čitaj, poučavanje, pero, ono što čovjek (ne) zna). Osim toga, procesi na koje ukazuju riječi Prve objave su:

- Proces čitanja
- Proces stvaranja (proces permanentnih promjena u čovjeku i svijetu oko njega i predmet izučavanja svih prirodnih nauka)
- Proces izgradnje plemenitosti u čovjeku, budući da se Gospodar opisuje kao plemeniti
- Proces poučavanja peru, tj. pisanju i pismu
- Proces poučavanja svemu onome što čovjek ne zna.

Nakon ove analize jasno se uočava da su svi procesi na koje ukazuju riječi Prve objave otvoreni procesi, te da će malo ko od razumom obdarenih ljudi za

sebe reći da je okončao ijedan od ovih procesa. Tako postepeno dolazimo i do predmeta ovog rada te se uočava da je kur'anskim pozivom iskazanim u Prvoj objavi, u suštini, trajno otvoren proces cjeloživotnog učenja i obrazovanja. No, prije nego li se uđe u još dublju tematiku tog poziva, nužno je definirati ključne pojmovi kako bi se postiglo što potpunije razumijevanje.

Čovjek i procesi učenja i obrazovanja

Utvrdili smo da su prve Božije riječi posljednje objave čovječanstvu upravo poziv na čitanje i učenje, što nameće potrebu definiranja tog pojma. Nema dileme da je jedna od najznačajnijih aktivnosti u sveukupnoj povijesti čovječanstva, kako na kolektivnom tako i na individualnom nivou, upravo učenje. Ako bismo kod čovjeka tražili jedan imenitelj, tj. jedno svojstvo koje ga stalno opisuje, onda bi to svakako bila činjenica da je čovjek biće koje neprekidno uči. Učenje je toliko prisutno u našim životima da svakodnevno učimo i usvajamo mnoštvo novih stvari, postupaka i pristupa. S druge strane, pojam učenja se najčešće veže za period školovanja, raznih jezičkih kurseva ili, pak, posebne obuke na poslu. Nema dileme da je malo ljudskih aktivnosti koje tako vjerno, gotovo nerazdvojno, prate čovjeka od njegovog prvog koraka na Zemlji pa do danas i koje će ga, sasvim je izvjesno, u budućnosti zauvijek pratiti. Šta je čovjek, kao živo biće, od svoje pojave na Zemlji pa sve do danas učio, pitanje je koje apsorbuje cjelokupnu povijest čovječanstva i na njega se, shodno svojoj oblasti, osvrću sve poznate nauke današnjice. Ako to pitanje ograničimo na konkretnu jedinku, tj. određenu ličnost, daleko je lakše dati odgovor na njega, i tada bi odgovor glasio da je ta osoba učila sve što je karakteriše, izuzev onoga što joj je dato čistim biološkim naslijeđem. Nema aktivnosti u ljudskom životu koja nije bazirana na prethodnom učenju. „Učili smo da hodamo, govorimo i igramo; da vozimo automobil, plivamo i sviramo na klaviru; da sričemo, pišemo i čitamo; pamtimo činjenice, brojeve telefona i pjesme, učimo šta da jedemo, čega se plašimo, šta da izbjegavamo i koje objekte da seksualno želimo. Usvajamo moral, vrijednosti i interesovanja. Prihvatamo religije, vjerovanja i ideologije. Razvijamo sklonosti, predrasude i manire. Učimo nove pojmove, značenja i samoobrazovanja; učimo strane jezike. Nalazimo nove motive, ambicije i nade. Učimo znakove, putokaze i simbole. Postepeno stičemo sopstvene crte i težnje ličnosti i razvijamo jednu vodeću ličnu savjest i manje ili više razumljivu filozofiju života. Čak učimo i kako da učimo” (Olport 1985: 58). Osim što je vezano za svaku jedinku, sljedeća karakteristika učenja jeste da je u pitanju prvenstveno individualni proces, ono je privatno i lično, toliko lično da dotiče najdublju intimu svakog

čovjeka. Međutim, naslijeđe i nastava potvrđuju da se na taj individualni proces, u manjoj ili većoj mjeri, može i spolja uticati. Za učenje možemo slobodno reći da učenje predstavlja individualno, neposredno ili posredno, iskustvo spoljašnjeg okruženja i svijeta. „Svako pozitivno ili negativno životno iskustvo, koje vodi do promjene ponašanja, znači učenje” (Danilović 1998: 9).

Učenje je dugo vremena predmet brojnih naučnih radova i istraživanja, tako da u pristupu ovom pojmu nalazimo na izrazito bogatu materiju unutar koje možemo razlikovati četiri pristupa:

1. Laičko poimanje pojma učenja

Većina ljudi ima svoju „definiciju”, svoje razumijevanje učenja, i sve one se mogu svesti pod laička poimanja učenja. Laičko shvatanje učenja objašnjava učenje kao proces koji se uglavnom opisuje sljedećim karakteristikama: (Učenje je svjesna, namjerna i cilju usmjerena aktivnost.; Cilj aktivnosti učenja je stjecanje znanja i vještina.; Učenje je najčešće vezano za ponavljanje.; Učenje je uvođenje smisla u informacijama.; Učenje je usvajanje znanja, spretnosti i navika.; Učenje je mijenjanje ličnosti.; Učenje je obrada informacija.) Klasični laički prototip osobe koja uči predstavlja dijete, mlada osoba ili čovjek koji sjedi za knjigom i uči. Većina osoba kada govori o učenju, uglavnom ima na umu ovu vrstu aktivnosti. Možda nam najbolju ilustraciju općeg razumijevanja učenja daju rezultati istraživanja Barryja i Sahlberga (1996) u kome su se 14 do 15-godišnja djeca izjasnila da je učenje „odlazak u školu da zapamtiš nove stvari koje ti nastavnik kaže i da ih dobro pohraniš u svoju glavu” i „pokušaj da pronađeš odgovor na svoja lična pitanja ili stjecanje novih vještina. To je, također, i zainteresiranost da ti poraste znanje i razviju se sposobnosti, zato što to neko traži, ili zato što si ti lično zainteresiran za to” (prema, Barry i Sahlberg 1996: 195). Obje izjave odlično pokazuju da učenje predstavlja aktivnost koja može biti spolja potaknuta, kao i da može biti lično motivirana. Osim toga, obje izjave ilustrativno pokazuju dječije razlikovanje formalnog od neformalnog i informalnog učenja. Međutim, ponekad se u svakodnevnom govoru otkriva jedno šire, ali još uvijek laičko, poimanje učenja. Naime, za neko dijete se može čuti da se „naučilo izboriti za ono što želi”, roditelji u srdžbi često koriste frazu „naučit ću ja njega...”, itd. Iako se u navedenim primjerima koristi riječ učenje, pod tim izrazima uopće se ne misli na uobičajeno stjecanje znanja, već se prvenstveno misli na učenje ponašanja, određenih crta ličnosti, socijalnih stavova i drugih karakteristika koje nadilaze uobičajeno sticanje

znanja i motornih vještina. Laičko shvatanje pojma učenja, kao posebnu vrstu aktivnosti raspoznaje i fenomen učenja motornih vještina koji se usko veže uz tradicionalni pojam šegrtovanja. Učenje motornih vještina bazira se na posmatranju izvođenja radnje, koje može biti popraćeno verbalnim pojašnjenjima, a zatim osoba koja uči pokušava samostalno ponoviti tu radnju, pri čemu su svijest i namjera (tj. cilju usmjerena aktivnost) značajne karakteristike i ovog učenja.

2. Psihološko poimanje pojma učenja

Psihologija je problemu učenja posvetila tako veliku pažnju da se na tome razvila posebna naučna disciplina, psihologija učenja i poučavanja, koja se bavi prvenstveno tim procesima. Kao rezultat toga došlo se do širokog razumijevanja pojma učenja. „Učenje prožima skoro svaku čovjekovu aktivnost. Čovjek ne stiče samo nova saznanja i vještine, već uči kako da uči i pamti, kako da rješava probleme, tj. kako da misli; oponašanje objekata i drugih osoba u velikoj mjeri zasniva se na prethodnom iskustvu; čovjek stiče nove motive, vrijednosti i na tom sticanju učenje ima značajnu ulogu; na osnovu iskustva, emocije se vezuju za druge ljude, objekte, principe; brojne osobine (crte) ličnosti se uče ili bar učenje ima značajnu ulogu u njihovom nastanku. (...) Ukratko, skoro svaki ‘djelić’, svaka komponenta čovjekove aktivnosti, kao i ono jedinstvo i cjelina, koju svaki čovjek predstavlja, zasnovani su dobrim dijelom na učenju” (Radonjić 1985: 17). I zaista, ako se posmatra jedna generacija beba u porodilištu, uočava se velika ujednačenost, međutim, odlaskom u različite socijalne sredine, uslijed različitih dispozicija i utjecaja različitih odgojnih pristupa, stimulativne ili nestimulativne sredine, te djelovanjem brojnih drugih faktora, nakon dvadeset godina među tom djecom će se naći značajne razlike. Uvažavajući te značajke, psiholozi su dali jednu moderniju definiciju učenja koja se često navodi u udžbenicima psihologije: „Učenje je relativno trajna i progresivna promjena ponašanja individue koja je rezultat prethodne aktivnosti individue.” Međutim, ova definicija je naišla na opravdanu kritiku jer postoje oblici učenja koji su trajni, a ne relativno trajni, svjedoci smo da se pored progresivnih promjena, uče i one negativne, osim toga progresivnost podrazumijeva akumulaciju, tj. kvantitativni rast, međutim postoji učenje navikavanja ili habituacija koju karakteriše kvantitativno opadanje reakcija, tj. kako da se ne reagira, dalje postoji učenje iz jednog puta, bez potrebe za progresivnošću. Osim toga, učenje je rezultat kako spoljašnjih, tako i unutrašnjih, mentalnih, aktivnosti individue (opažanje, mišljenje i sl.). Zbog svega toga Radonjić daje jednu novu definiciju pojma

učenja: „Učenje je trajna i relativno specifična promjena ponašanja individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenom ponašanju, a koja je rezultat prethodne aktivnosti individue” (Radonjić 1985: 29).

3. Pedagoško poimanje pojma učenja

Učenje je proces čiji je primarni cilj sticanje znanja i sposobnosti, stavova o okruženju, razvijanje vještina i sticanje navika. Kada se radi o organiziranom učenju (nastavi), onda se usvajanje znanja naziva „materijalna strana”, razvijanje sposobnosti „funkcionalna strana” učenja, a usvajanje pozitivnih stavova i ispravnih odnosa „odgojna” dimenzija učenja odnosno nastave. Pod znanjima podrazumijevamo „sistem ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti” (Poljak 1985: 13). U navedenoj definiciji znanja uočavaju se dvije značajne kategorije koje treba dodatno pojasniti. To su:

- Činjenice koje označavaju konkretnosti, odnosno pojedinosti o objektivnoj stvarnosti koje čovjek upoznaje perceptivnim putem tj. svojim čulima: npr. vidi oblake, čuje grom, osjeti miris dunje, okus hrane, toplinu ili hladnoću predmeta itd.
- *Generalizacije ili apstrakcije* su kategorija do koje se dolazi mišljenjem i drugim mentalnim procesima a najznačajnije su: pojmovi, pravila, principi, metode, zakoni, definicije, zaključci, dokazi, kategorije, aksiomi, postulati, izvodi, norme, postavke, hipoteze, anticipacije, teorije, misli, ideje, sistemi, simboli, algoritmi, formule, vrijednosti itd.

4. Filozofsko poimanje učenja

Četiri su opća pristupa kojima se pokušava filozofskim putem dokučiti suština učenja:

1. *Urođeni idealizam* – postavke o učenju koje datiraju još od Platona, Sokrata, kasnije Dekarta (Descartes), a danas kod Čomskog (Chomsky) i dr. Po ovom shvatanju, ideje se oduvijek nalaze u umu osobe koja nešto spoznaje i u odgovarajućim uvjetima i okolnostima one se samo otkrivaju.

2. *Empirijski pristup* – zagovaraju ga Lok (Lock), Hjum (Hume) i drugi, a osnovna postavka je da se dijete rađa kao „tabula rasa – potpuno prazna ploča”, bez ikakvih prethodnih iskustava i unaprijed stvorenih mišljenja, a znanje se stiče korištenjem čula i otkrivanjem svijeta koji nas okružuje. Svaka „ideja” rezultat je iskustava i nije izmišljena niti urođena.

3. *Konstruktivizam* – baziran je na fundamentalnom stavu da se učeniku znanje ne može dati, već ga treba sam usvojiti (konstruisati). Osoba aktivno obrađuje, uprošćava i rekonstruiše dobijene informacije, pri čemu je racionalan, ali i ograničen svojim sposobnostima (relativno mali kapacitet memorije naspram izrazito složenog okruženja). Upravo zbog složenosti svijeta koristimo se pojednostavljivanjem i (re)konstrukcijom svih informacija iz okruženja, u čemu nam mogu i drugi pomagati, a nastava je najbolji primjer tog učenja. U tom procesu pojednostavljenja, transformisanja i (re)konstrukcije znanja presudni faktor je prethodno znanje (konceptije), na kojem se gradi novo znanje.

4. *Konektivizam* – je savremena teorija učenja „za digitalno doba”, kako su je oblikovali George Siemens i Stephen Downes, nakon analize bihejviorizma, kognitivizma i konstruktivizma. Ova teorija je nastala kao pokušaj njihovog objašnjavanja efekata koje proizvodi savremena tehnologija na naš život, na našu komunikaciju i na način na koji učimo. Donald G. Perrin, urednik međunarodnog časopisa za edukacijsku tehnologiju i učenje na daljinu (International Journal of Instructional Technology and Distance Learning), rekao je da ova teorija „kombinira relevantne elemente prethodnih teorija učenja, socijalne strukture i tehnološka dostignuća kako bi kreirala snažnu teorijsku osnovu za učenje u digitalno doba”. Osnovni problem u ovoj teoriji je kako savremene tehnologije staviti u funkciju učenja.

Obrazovanje

Za razliku od učenja koje je dominantno individualna kategorija usko vezana za svaki individuum, obrazovanje je nešto drugačiji pojam i dominantno se odnosi na ustanove i organizovani sistem. Pojam obrazovanja obavezno podrazumijeva učenje u okviru određene ustanove, organizovan proces, sadržaj i rezultat organiziranog i/ili slučajnog učenja u funkciji razvoja različitih sposobnosti, kao i stjecanja raznovrsnih znanja, vještina, umijeća i navika. Za razliku od učenja koje je, kako je već rečeno, prvenstveno intimna kategorija, obrazovanje je javna kategorija i podložno je društvenom nadzoru. Obrazovanje se obično dijeli na formalno – u obrazovnim ustanovama, i obuhvata sljedeće nivoe: predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko, dodiplomsko, diplomsko i postdiplomsko obrazovanje, te neformalno – koje se odnosi na razne oblike obrazovanja van škole (kursevi, razna udruženja...), te informalno – koje je rezultat svjesne lične aktivnosti individuumu i za koje ne postoji organizovana podrška učenju sa strane. Dakle, radi se o čistom samoobrazovanju.

Cjeloživotno učenje i obrazovanje

Pojmovi „cjeloživotno obrazovanje” (*lifelong education*) i „cjeloživotno učenje” (*lifelong learning*) vode porijeklo iz Engleske. Njihova pojava je vezana s razvojem ideje i prakse obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama Zapada. Iako se pojam javlja tokom 20-ih godina prošlog stoljeća, koncept cjeloživotnog učenja i obrazovanja dobija na značaju tek nakon Drugoga svjetskog rata. Naime, nastao je i razvio se kao odgovor na „svjetsku krizu obrazovanja”, o kojoj je 60-ih godina 20. stoljeća govorio Kumbas (Coombs 1968). Kriza je nastala kao posljedica javljanja mnoštva novih poslova za koje obrazovne ustanove nisu posebno pripremale učenike i studente, a izlaz iz ove krize isti autor vidi u jačanju neformalnog obrazovanja. Međutim, ovaj pojam je postao međunarodno prihvaćen na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih koje su održane u organizaciji UNESCO-a (1960. i 1965. godine). Razvoj koncepta obrazovanja odraslih bitno je pridonio formiranju koncepta cjeloživotnog obrazovanja (Jarvis 1983). Termin cjeloživotno obrazovanje bio je promovisan posredstvom UNESCO-ovih publikacija početkom sedamdesetih godina od kojih je najznačajnija izvještaj Edgara Faurea iz 1972. godine pod nazivom: „Learning to be – the world of education today and tomorrow”. „Termin cjeloživotno učenje prevladao je 1996. godine na sastanku 25 ministara obrazovanja zapadne i srednje Evrope, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i SAD-a što je održan u Parizu, na kojem je zaključeno da se time ostvaruje paradigmatički preokret ‘od obrazovanja k učenju’ koji je nužan kao primarni cilj svjetske obrazovne reforme. Također je zaključeno da ‘cjeloživotno učenje za sve’ treba biti vodeće načelo buduće obrazovne politike” (Pastuović 2008: 254). Nakon toga trodijelna kategorizacija učenja postaje okosnica u kreiranju obrazovnih sistema i u konceptu cjeloživotnog učenja i obrazovanja počinje se praviti vrlo jasna distinkcija između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Što se tiče najznačajnijih odrednica tog pojma, po mnogima ih je najbolje sažeto opisao Dave: „Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrisati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljlivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja (Dave 1976: 35-36). Poslije je u koncept cjeloživotnog učenja uključeno i iskustveno učenje. „Cjeloživotno obrazovanje obuhvata

namjerno i nenamjerno (slučajno), tj. iskustveno učenje” (Titmus 1989: 548). Iako se pojmovi cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja često koriste kao sinonimi, među njima postoji razlika. Pojam cjeloživotnog učenja je mnogo širi nego pojam cjeloživotnog obrazovanja. U korištenju pojma cjeloživotno obrazovanje akcenat je na obrazovnom programu koji se koristi, dok je kod pojma cjeloživotno učenje akcenat na individuumu koji uči te njegovom izboru sadržaja i aktivnosti kojima pridaje značaj i pažnju te namjerno ili nenamjerno uči. S obzirom da i učenje i obrazovanje ukazuju na otvorene procese, u ovom radu ćemo ih koristiti kao sinonime jer i jedan i drugi pojam daju iste rezultate, tj. napredak individue i društva. „Ključne implikacije koncepcije cjeloživotnog obrazovanja, odnosno cjeloživotnog učenja, jesu promjena razumijevanja obrazovanja kao školovanja i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima, a ne i odraslima. Prema tradicionalnom shvaćanju, život je podijeljen u dva odvojena razdoblja: razdoblje djetinjstva i mladenaštva u kojem se uči i razdoblje odraslosti u kojem se radi. Cjeloživotno učenje proširuje koncept obrazovanja sa školovanja mladih (i odraslih) na neformalno i informalno obrazovanje odraslih, a uključuje i iskustveno učenje mladih i odraslih” (Pastuović 2008: 255). Na osnovu svega navedenog jasno se da uočiti da su riječi prve objave „IKRE’...” u potpunosti kompatibilne s odrednicama pojmova cjeloživotnog učenja i obrazovanja, a s obzirom da su starije od ovih savremenih koncepata može se slobodno reći da su ih direktno i nagovijestile. Budući da vjerski tekstovi sa sobom nose i obligatni aspekt, dalje se može konstatovati da je obaveza svakom vjerujućem čovjeku da se uključi i tokom cijelog života učestvuje u konceptu cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Kur’anske poruke Prve objave između određenosti i neodređenosti

Analizom kur’anskih poruka Prve objave kroz prizmu određenosti i neodređenosti može se uočiti da one sa sobom nose niz vrlo snažnih i značajnih poruka i dodatnih smjernica za sve one koji ih uvažavaju. Inače, jedno od fundamentalnih pravila u Kur’anu jeste pitanje određenosti i neodređenosti kur’anskog iskaza, jer čim nešto nije konkretno određeno to ukazuje da te poruke imaju status općenitosti. Upravo kroz tu prizmu određenosti i neodređenosti analizirat ćemo poruke Prve objave u Kur’anu u kontekstu didaktičkog upitnika.

Neodređenost uzrasta – ko treba učiti

Ako pažljivo analiziramo poruke Prve objave uočićemo da se njima uopće ne precizira KO treba učiti i čitati. Ta činjenica direktno implicira obavezu svim osobama bez obzira na uzrast, spol, rasu, imovinsko stanje, društveni položaj itd. da se cijelog života usavršavaju učeći, što je direktna odrednica „cjeloživotnog učenja i obrazovanja”. Dakle, psihostruktura svake osobe postaje irelevantna pred obavezom da čovjek čita i uči dokle god je živ.

Neodređenost oblasti učenja – šta treba učiti

Osim što nije konkretno određeno ko treba učiti, u poruci Prve objave nije navedeno ni ŠTA treba učiti. Dakle, predmet čitanja, učenja, izučavanja postavljen je potpuno otvoreno i općenito te se direktno odnosi na sve ljudske naučne oblasti i dostignuća iz umjetnosti, kulture i drugih oblasti života. Dobri poznavaoци historije islamske civilizacije su dobro upoznati s činjenicom da su najveći umovi muslimanskog svijeta (Ibn Sina, El-Biruni, Ibn Rušd...) bili istaknuti naučnici u mnoštvu različitih naučnih disciplina, u čemu su čovječanstvu dali nemjerljiv doprinos.

Neodređenost mjesta – gdje treba učiti

Već je navedeno da se organizovani proces učenja odvija u obrazovnim ustanovama. Tokom vremena, čovječanstvo je razvilo niz obrazovnih ustanova koje se mogu klasificirati po različitim odrednicama. Međutim, ako se te odrednice isključe, a ostane poruka da čovjek treba učiti, onda se ponovo postiže općenitost obaveze, a svakom pojedincu se ostavlja na slobodan izbor gdje i u kojoj će se ustanovi, pa čak i u kojoj državi, uključivati u procese učenja i obrazovanja. Dalje, čovjeku je ostavljen slobodan izbor da li će se usavršavati (učeci) u svojoj kući, na poslu, na kursovima, u obrazovnim ustanovama, da li će se uključiti u *e-learning* ili će preferirati printane knjige. Dakle, sve je to ostavljeno na slobodnu volju, samo se traži da čovjek čita i uči.

Neodređenost vremena – kada treba učiti

Sljedeći segment ove analize predstavlja razumijevanje poruke Prve objave pitanjem KADA treba učiti? Da li se to odnosi na jutarnje, prijepodne, poslijepodne, večernje ili ponoćne sate? Da li se, pak, odnosi na predškolski, osnovnoškolski, srednjoškolski, dodiplomski, diplomski, postdiplomski period? Da li se odnosi na pripremni period prije traženja

posla, na dodatno usavršavanje u profesiji nakon što čovjek pronade posao ili, pak, na dalje usavršavanje nakon što stekne zasluženu penziju? S obzirom da ništa od navedenog nije precizirano, poruka je vrlo jasna. Odnosi se na sve periode ljudskog života, a na čovjeku je da, shodno svom rasporedu, odabire i koristi svaku priliku za dodatno usavršavanje i izgradnju svojih sposobnosti.

Neodređenost sredstva – čime (koristeći koja sredstva) treba učiti

Čovječanstvo je tokom vremena izumjelo mnoštvo raznovrsnih nastavnih sredstava i pomagala kojima se intenzivira proces učenja. Danas na raspolaganju imamo na stotine različitih didaktičkih sredstava kojima čovjek značajno ubrzava i intenzivira procese učenja. Shodno utvrđenom pristupu, kur'anski ajeti Prve objave ostavljaju na slobodnu volju i izbor svakom čovjeku da se u procesu učenja koristi bilo kojim didaktičkim sredstvom. Bitno je samo da uči, a koja sredstva će koristiti u tom procesu stvar je njegovih sklonosti i njegove slobodne volje. Istina, u ajetu se spominje da Gospodar čovjeka poučava peru (pisaljci, olovci, tastaturi...), ali ovdje pero valja razumijevati samo kao sredstvo intenzifikacije procesa učenja kojim se samo manje ili više trajno čuvaju podaci i informacije koje čovjek ocijeni kao značajne za proces njegovog cjeloživotnog učenja i usavršavanja.

Neodređenost načina – kako treba učiti

Kao što nisu određena sredstva koja će čovjek koristiti u procesu cjeloživotnog učenja također nije određen ni način, KAKO, odnosno na koji način, treba učiti, što implicira da svaki čovjek u procesu učenja bira metode, oblike rada, postupke, izvore literature, profesore i edukatore koji mu najviše odgovaraju. Dakle, kako će ko učiti uopće nije važno. Ponovo je važno samo to da čovjek uči.

Određenost razloga učenja – zašto treba učiti

Nakon svih ovih neodređenosti kur'anskih poruka Prve objave dolazi se i do skoro pa jedine određenosti u svih pet ajeta. Naime, jedino što je striktno određeno jeste poruka da čovjek treba učiti u ime svoga Gospodara! U suštini, ova odrednica implicira da čovjekovo učenje i cjeloživotna izgradnja trebaju biti jedan od najiskrenijih, najintimnijih i najplemenitijih procesa posvećenih direktno Gospodaru svih svjetova. Hipokratova zakletva, učiteljska zakletva, advokatska zakletva... i sve ostale zakletve kojima se ističe odanost u pozivu, plemenitost u radu i djelovanju, te druga svojstva koja se ističu profesionalnim zakletvama, u suštini su samo derivati ove poruke Prve objave. Osoba koja u

proces učenja uđe na osnovu uputa Prve objave, osoba koja cijelog života uči u ime Stvoritelja svjetova, zasigurno neće imati problema u poštovanju bilo kojih ljudskih ili profesionalnih moralnih kodeksa. Takve osobe su dragocjene u bilo kojem društvu da se nalaze i svima je od interesa da ih ima što više.

Zaključna razmatranja

Prva objava je otvoreni poziv na cjeloživotno učenje

Nakon svega navedenog lahko se da razumjeti da su kur'anske poruke sadržane u Prvoj objavi otvoreni poziv na cjeloživotno učenje. Taj poziv u sebi sadrži svega dva insistiranja, tačnije dva imperativa. Prvi je da čovjek konstanto uči tj., današnjim rječnikom rečeno, da bude revnostan u procesu cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Pri tom procesu su mu ostavljeni na slobodnu volju i lični izbor svi ostali detalji tog procesa čija je širina ukazana u prethodnim stavkama. Drugi imperativ je da sav njegov trud i zalaganje na tom planu budu u ime Boga, kao nešto najintimnije, najiskrenije i najplemenitije, ali nešto čija će blagodat obuhvatiti kako njega tako i druge ljude i širu društvenu zajednicu.

THE FIRST REVELATION OF THE HOLY QURAN – QURANS' INVITATION ON LIFELONG LEARNING

- Abstract-

This paper presents an understanding of the concept of lifelong learning through the prism of the messages from the Qurans First proclamation. After the introductory considerations and the quotation of five ayats, which constitute the First proclamation, and the definition of used terms, the Quran's messages from the First proclamation were analyzed in the context of the need for lifelong learning. The results clearly prove that the concept of lifelong learning is fully compatible with the messages from the First proclamation in the Quran and that Quran requires lifelong learning from his believers. In doing this, Quran leaves to the believers a wide freedom of choice regarding the choice in the process of lifelong learning.

Keywords: Quran, learning, education, lifelong learning and education.

Literatura

- Al-Halidi, A. 1988. El-Menhedžu l-Hareketi fi Zilali l-Kur'an, svezak 2, Džidda.
- Barry i Sahlberg. 1996. Psychology And Education: Understanding Teaching And Learning. Chicago - London - New Delhi - Paris - Seoul - Sydney - Taipei - Tokyo.
- Coombs, P. 1968. The World Educational Crisis. New York. Oxford University Press.
- Coombs, P. H. 1968. The World Crisis in Education. New York. Oxford University.
- Danilović, M. 1998. Tehnologija učenja i nastave. Novi Sad, Zrenjanin, Beograd.
- Dave, R. H. (ed.) 1976. Foundations of Lifelong Education. New York. Pergamon Press.
- Handžić M. 1972. Uvod u tefsirsku i hadisku nauku. Sarajevo.
- Jarvis, P. 1983. Adult and Continuing Education. New York. Croom Helm.
- Karić, E. 1998. Semantika Kur'ana. Sarajevo. Bemust.
- Korkut, B. Kur'an s prijevodom.
- Olport, G. 1985. Sklop i razvoj ličnosti. Knjiga I. Beograd.
- Pastuović, N. 2008. Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju - Odgojne znanosti. Vol. 10, br. 2. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Poljak, V. 1985. Didaktika. Zagreb. Školska knjiga.
- Radonjić, S. 1985. Psihologija učenja. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Taslaman, C. 2006. Kur'an: nenadmašeni fenomen. Sarajevo. Dobra knjiga.
- Titmus, C. J. (ed.). 1989. Lifelong Education for Adults. Oxford, New York, Beijing, Kronberg, Sao Paulo, Potts Point (Australia), Tokyo, Toronto. Pergamon Press.



PRIKAZ KNJIGE

Larisa Kasumagić Kafedžić¹

MEDIJSKA PISMENOST U DIGITALNOM DOBU²

Knjiga *Medijska pismenost u digitalnom dobu* sadržava osam radova koji, prikazujući relevantne teorijske okvire recentnih svjetskih istraživanja u oblasti medijske i informacijske pismenosti i novih pristupa i savremenih trendova u odgojno-obrazovnim programima, pokušavaju ukazati na moguće načine razvoja navedenih kompetencija u Bosni i Hercegovini putem zakonodavne i medijske regulacije, odgojno-obrazovnog sistema i aktivnosti nevladinog sektora i medija. Istraživački naponi i detaljne analize autora ovih članaka (Vesima Čičkušić, Vuk Vučetić, Mario Hibert, Namir Ibrahimović, Vanja Ibrahimbegović Tihak, Sandra Bjelan Guska, Lea Tajić, Beba Ešrefa Rašidović) razmatraju različite trendove u razvoju medijske pismenosti u kontekstu kritičko-pedagoških orijentacija i ukazuju na važnost sistematičnog pristupa, prvenstveno u domenu edukacije, a sve prikazane analize mogu se grupirati u nekoliko ključnih tema koje se međusobno prožimaju u svim radovima:

- Stvaranje informacijskog hiperprostora, spektakularizacija svakodnevnice u savremenom društvu „medijatizovanog” čovjeka jeste medij unutar kojeg relativno laka dostupnost informacija ne znači u isto vrijeme stvaranje novoga znanja. Informacija sama po sebi nikad ne predstavlja samo znanje, niti prenošenje informacija znači prenošenje znanja, što direktno korespondira sa savremenim konstruktivističkim poimanjem procesa učenja i podučavanja, gdje se podučavanje ne smatra procesom „ulijevanja” znanja u prazne čaše, jer je učenje aktivan proces konstruiranja znanja. S druge strane, društvena izolovanost i usamljenost rezultira korištenjem društvenih medija za pronalaženje zajednica i veza koje su narušene u stvarnom svijetu i koje se nastoje nadoknaditi i obnoviti u virtualnom društvenom prostoru, te tako mnoge društvene mreže

1 Dr. Larisa Kasumagić Kafedžić, docent na Odsjeku za anglistiku, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu; e-mail: larisakasumagic@yahoo.com

2 Prikaz knjige *Medijska pismenost u digitalnom dobu*. Izdavač: *Internews* u Bosni i Hercegovini. Za izdavača: Sue Folger. Urednica: Vanja Ibrahimbegović Tihak. Godina izdanja: 2015.

stvaraju u ljudima pozitivan osjećaj povezanosti s drugima dajući im osjećaj učešća u društvenim pitanjima a da pri tome ne zahtijevaju poseban napor. U takvom kontekstu, tehnologija jeste značajna, ali isto tako može da bude dovoljno ozbiljna opasnost i može dovesti do konzumentskog odnosa i prihvatanje svega što je nadohvat „miša”, pa bi „klikanje moglo zamijeniti mišljenje i razmišljanje”. Novi mediji nude mogućnost za otvorenost i demokratiju, ali isto tako i za nevidljivu pasivizaciju i kontrolu.

- Informatička pismenost predstavlja podlogu za informacijsku pismenost, gdje suština nije u tehnološkoj infrastrukturi i vještinama njenog korištenja kao svojevrsne informatičke virtuoznosti nego u vještinama za samostalno pretraživanje, pristupanje, selektiranje i vrednovanje informacije s ciljem trajnog stjecanja znanja, što može ostvariti samo informacijski pismena osoba i zato informacijska pismenost nalazi svoje mjesto u obrazovnim programima svih ekonomski razvijenih zemalja.
- Značaj metakompetencija za informacijsku pismenost i njihov interdisciplinarni karakter posebno ističu bibliotečko-informacijski stručnjaci, koji ulažu velike napore da skrenu pažnju šire društvene javnosti na značaj metakompetencija, koje su sadržane u pojmu informacijske pismenosti, i na njihov interdisciplinarni karakter, pri čemu se informacijska pismenost ne može svesti samo na funkcionalne vještine niti se ona može vezati isključivo za biblioteke neovisno od drugih akademskih praksi i mišljenja. Informacijska pismenost nije ni dodatak, opcija ili dopuna nastavnom planu i programu, ona je kontinuum sposobnosti, ponašanja, pristupa i vrijednosti koje su duboko isprepletene s upotrebom informacija, tako da su fundamentalni element učenja, školovanja i istraživanja.
- Medijska pismenost je u protekloj deceniji dobila značajno mjesto u evropskoj medijskoj politici, što je rezultiralo povećanjem angažmana evropskih regulatora za audiovizelne medije i oblasti medijske pismenosti i u isto je vrijeme sastavni dio obrazovne politike, s tendencijom daljeg intenziviranja i razvoja. Iako se unapređenje medijske pismenosti ne navodi eksplicitno u zakonodavnom okviru kao obaveza, Regulatorna agencija za komunikacije BiH, slijedeći regulatorne prakse u Evropi, preuzela je zadaću unapređenja medijske pismenosti i podizanja svijesti o odgovornom i sigurnom korištenju svih medijskih usluga.

- Iako su mnogi programi usmjereni na motiviranje internetske generacije i digitalnih urođenika upotrebom dodatnih tehnoloških alata, razvijanje kritičkog mišljenja i ovladavanje vještinama argumentacije i kritičkog dijaloga, kao preduvjeta za razvoj informacijske pismenosti, trebali bi biti njihov primarni fokus. Važno načelo savremene nastave postaje učenje utemeljeno na istraživanju, a nastavni proces zasniva se na pripremanju studenata za kritičko propitkivanje i ovladavanje vještinama argumentacije.
- Intelektualna kritika ideologije „informacijskog konzumerizma”, analiziranje mehanizama ugnjetavanja i represije, preispitivanje institucionaliziranih pedagoških praksi te prepoznavanje važnosti kritičke pedagogije kao osnovnog pedagoškog okvira za podučavanje medijske i informacijske pismenosti u kontekstu „erozije privatnosti” i odnosa moći, koju je neophodno kontekstualizirati, povezati sa specifičnom zajednicom i obrazovnom kulturom, također treba da bude u fokusu obrazovnih politika i odgojno-obrazovnih programa.
- Neophodnost uključivanja medijske edukacije u sve nivoe obrazovnog sistema unutar jasno definirane strategije na državnom nivou, a ne samo kroz seminare i edukacije koji se organizuju u nevladinom sektoru, ili stidljivo preko predmeta kao što su kultura govora ili medijska kultura. Metodička raznolikost i razvoj didaktičkog materijala za medijski odgoj u osnovnim i srednjim školama, ali i na nastavničkim fakultetima, ključni su kako bi se uvažila sva heterogenost pretpostavki za uspješno poučavanje i učenje te obogaćivanje i širenje metodičkog repertoara i prevođenje u raznovrsne sadržaje i načine učenja (predstave, igrokazi, slike, muzičko-scenski sadržaji, forum teatar i sl.) koji bi učenika stavili u aktivni položaj učenja i dekonstruiranja problema te iznalaženja mogućih rješenja simuliranih životnih situacija.

Ono što je zajedničko u svim radovima knjige *Medijska pismenost u digitalnom dobu* jeste suštinsko razumijevanje da obrazovanje nikada nije neutralno, i nikada nije apolitično. Obrazovanje i treba da ima pokretačku, transformacijsku, motivacijsku, poticajnu, i prosvjetiteljsku ulogu i snagu, i treba da se opire i suprotstavlja politikama indoktrinacije i jednodimenzionalnosti. Nije bitno samo šta se podučava nego i kako se podučava. Velik broj demokratskih država ugradio je u svoje kurikulume programe građanskoga, međukulturnog, medijskog i političkog obrazovanja, čiji je glavni cilj poticanje razvoja kritičke

medijske pismenosti, međukulturnog razumijevanja i empatije te građanskih kompetencija kod mladih ljudi. Zanemarivanje ovih tema u obrazovanju dovodi do ozbiljnih negativnih posljedica u razvoju demokratske političke kulture. Stoga ovakvi i slični radovi predstavljaju važan doprinos u poticanju aktivnog građanskog sudjelovanja u demokratskim društvima jer ukazuju na ključne kompetencije medijskog odgoja i kritičke medijske i informacijske pismenosti, koje se razvijaju tokom cjelokupnog socijalizacijskog procesa u svima predmetnim područjima i na svim uzrasnim nivoima, a presudnu ulogu u poticanju njihovog razvoja ima obrazovanje.

Adnan Tufekčić¹

THEATRE, MYTH AND ELDERLY IN EDUCATION EXPERIENCE²

The collection of papers in the area of education of adults under the title *Theatre, Myth and Elderly in Education Experience* edited by Ilona Zakowicz, is comprised of the following chapters:

1. Educational aspects in the old age,
2. Theatrical activities in the education of seniors,
3. Myths, legends and fables in an educational context and
4. Computer and images in the education of seniors.

In the first chapter, *Educational aspects in the old age* there are three addenda:

- *The specificity of adult education,*
- *Activity and dignified living conditions – a chance for the elderly to enjoy a serene autumn of their life and*
- *Free time activities as a means of preventing the effects of old age.*

In the above-mentioned sub-chapters, an overview of the most important determinants of education of adults is provided, with an accent on the importance of life experience in adults as the most significant potential in their process of studying. Beside this, elaboration is aimed at the organization and significance of the university for the third age and development of various activities and interests in the elderly, as well as different activities of retired people during their free time, which are important for their health and welfare.

The second chapter, *Theatrical activities in the education of seniors* comprises of two sub-chapters:

- *The education of older people – drama as a form of non-formal education and*
- *The integrational theater group from the perspective of seniors and students.*

1 Adnan Tufekčić, Filozofski fakultet u Tuzli; E-mail: adnan.tufekcic@gmail.com.

2 Review, edited by Ilona Zakowicz, Pro Scientia Publica, University of Wrocław, ECS Wrocław, 2015.

This chapter explains the use of drama as a form of informal education of adults is (that is, various possibilities offered by this theater form in education of elderly people), as well as trans-generational relations in theater groups comprised of the elderly and students (viewed through mutual regard by others and mutual exchange of experiences and trans-generational cooperation).

The third chapter, *Myths, legends and fables in an educational context* is themed through the following sub-chapters:

- *Myth and legend – comparison trial of definitions and*
- *Between analogy and metaphor – on visual techniques in computer skills training of seniors.*

Through the mentioned sub-chapters, the importance of differentiating between myth and legend, as well as their correct definition, is emphasized, as well as consequences of using these terms as synonyms for the development of personal and collective identity in educational space. Furthermore, visual techniques in programs of development of computer skills among the elderly, which take place in institutions with the aim of educating elderly people, have been explored.

In the fourth chapter, *Computers and images in the education of seniors*, there are four sub-chapters:

- *An abstraction, outer space, a fairy tale, a web, or an entanglement of cables? – cyberspace in the conception of seniors participating in information technology education,*
- *Multimedia computer classes – reflections of the studies,*
- *The Impact of new technologies on the creation of the image of the elderly and*
- *The image of old age – the opinions of seniors from U3A of University of Wrocław.*

In this chapter, computer literacy of the elderly and teaching them computer literacy is explored and explained. The problem of digital gap is especially emphasized between generations in the digital age, which leads to digital exclusion of the elderly due to their inability of using computers and accessing the Internet. In addition, results of the research referring to participation of elderly people in using new technologies and their potential for technological achievement in Poland are included. Beside this, in this chapter the influence and significance of information technologies on forming imagery about growing old and elderly persons was researched.

The collection of papers *Theatre, Myth and Elderly in Education Experience* edited by Ilona Zakowitz represents a work in which very important theoretical-methodological and empirical insights in certain significant issues and problems of educating adults and elderly people in contemporary society are presented. Namely, aside from leaning on the most important theoretical concepts about learning and education of adults, the content of numerous sub-chapters provides empirical indicators which refer to these phenomena. In all this, emphasizing various forms of activities of elderly persons who are directly and indirectly connected to education in the adult age is significant. It can be said that this kind of approach is present in every sub-chapter provided in the book. This represents especially important dimension of the publication, because activity and self-assertion of adults and elderly people only in the educational process is emphasized. The particular all-encompassing of the collection of papers seems very interesting, because the editor encompasses addenda which, on the one hand refer to the place and role of myth, legend and theater in structuring various learning and education activities in adults and the elderly, and on the other hand to the role of computers and information technologies in education of elderly people. This characteristic, which refers to combining different starting points and viewpoints in the analysis of education of adults, emphasizes systematic trait of the text and, to a certain point, gives it elements of a textbook as well, which can be used while studying the most important andragogic phenomena.

The collection of papers represents a significant contribution in the area of educational sciences, particularly in the area of gerontology and andragogy in general, but in its certain disciplines as well, such as: andragogic didactics, andragogy of work, andragogy of free time, social andragogy and andragogy of media. Also, the collection of papers is a significant contribution to conceptualizing and structuring the educational system for adults and its integration in the overall educational system in contemporary society.

The content of the publication is structured in the manner that all fundamental demands for publication of this kind are fulfilled. Chapters in the book are in an appropriate manner differentiated and at the same time integrated into one whole, which gives the collection of papers the characteristic of wholeness and didacticism.

In accordance to the above-mentioned, the collection of papers *Theatre, Myth and Elderly in Education Experience*, edited by Ilona Zakowitz, completely fulfills requirements for perusing within scientific-educational literature in the field of educational sciences. That is why it can be recommended to experts in

various fields of study (andragogy, pedagogy, sociology, psychology, social work) whose area of work is aimed at education in adult and older age, to students whose interests are aimed at the field of andragogic work, as well as to all other interested readers who will undoubtedly find it very useful.

Mirjana Mavrak¹

„GLOBALNA I EVROPSKA POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH” KATARINE POPOVIĆ U NASTAVI ANDRAGOGIJE

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu je visokoškolska institucija koja je nedavno proslavila 65 godina svoga postojanja. U tom periodu na ovoj se instituciji, u krilu Odsjeka za pedagogiju, razvija između ostalih i znanstveni i nastavni predmet *Andragogija*, koji široko područje istraživanja i prakse obrazovanja odraslih objedinjuje u oskudnom broju nastavnih sati tokom završne godine dodiplomskog studija pedagogije.

Uključena u opći nastavni okvir, svaka andragoška tema doživljava izvjesnu redukciju u direktnim kontakt-satima sa studentima, pa **razvoj andragoškog mišljenja i plasiranje pojedinih sadržaja ima svekolika ograničenja**. Mnoge teme ostaju neobrađene na nastavnim satima tokom akademske godine pa se studentima sugeriraju grupni ili individualni oblici rada u procesu samoučenja. Sadržaji koji obiluju puninom i jasnoćom informacija dobijaju na značaju jer se nastavnikovo vođenje kroz sadržaj pretvara u facilitaciju procesa. Potrebno je metodički organizirati susrete u nastavi tako da obimni sadržaji budu što efikasnije obrađeni i s odgovarajućim didaktičkim efektima. Ovo je moguće postići samo ako su **tekstovi koji se nude studentima pregledno strukturirani i napisani jasnim jezikom, koji sadrži i elemente znanstvene kompetencije i metafore koja tekstu daje dodatnu poticajnost**.

Pomenute karakteristike **u sebi objedinje knjiga autorice Katarine Popović *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih***, koju je 2014. godine objavio Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u suradnji s Društvom za obrazovanje odraslih Srbije. Knjiga se bavi politikom obrazovanja, koja se kao relativno mlada znanost izučava na sarajevskom Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta, otvarajući mogućnost da postojeći predmet *Obrazovne politike* bude sagledan u novom, andragoškom ruhu, koje i pred postojeći kurikulumski predmet

¹ Mirjana Mavrak je doktor pedagoških znanosti i profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.

stavlja nova pitanja. Tema o kojoj nam izlaže dr. Popović svojevrsan je susret opće politike, tranzicijske ekonomije, obrazovnih reformi, s jedne strane, i pedagogije, psihologije, ekonomije, prava, ergologije, historije, s druge strane. Analizirajući velik broj dokumenata o globalnim i europskim tokovima obrazovanja odraslih, dr. Popović politiku obrazovanja odraslih opisuje kao „zamisao nemogućeg” isprepletenu intuitivnim i refleksivnim pristupima u razumijevanju te zamisli.

Niz pitanja postavljenih u svrhu etabliranja politike obrazovanja odraslih čitatelje vodi kroz jasnu strukturu teksta kao cjeline: čime se bavi politika obrazovanja odraslih i kako funkcionira kao andragoška disciplina, da li je moguće osnažiti njen identitet uz funkcionalno razgraničavanje i povezivanje s drugim disciplinama, te kako je moguće uspoređivanjem i komparativnom istraživačkom metodom promišljati andragoške probleme „iz cipela drugih”. Uz ova istraživačka pitanja metodologija na kojoj počiva tekst dobija jasne obrise pa knjiga postaje i literarno značajna za još jedan predmet koji se izučava na sarajevskom studiju pedagogije, *Naučno-istraživački rad*. Način na koji autorica objašnjava tokove istraživačke analize u svome radu (analiza konteksta različitih politika obrazovanja, njihovih ciljeva, implementacija i posljedica koje slijede), studentima ilustrira praktično poštovanje komunikacijske paradigme, važne za svaki andragoški ciklus a sazdane od pitanja „tko – kome – zašto – kako – s kojim efektom”.

Knjiga je zbroj **osam cjelina** čiji slijed precizno poštuje kriterij od općeg ka posebnom i pojedinačnom. Prvi, uvodni dio knjige, u svjetlu potrebe obrazovnog povezivanja sa šarenim svijetom i istodobnog ostajanja u svojim specifičnostima, naslonjen je na međunarodno priznat zahtjev: misli globalno, djeluj lokalno. Ovdje autorica raspravlja o **etimologiji naziva** discipline *obrazovna politika* i *politika obrazovanja odraslih* osvrćući se na engleske i njemačke sintagme koje laičkoj zajednici mogu zvučati istovjetno, a zapravo u sebi kriju značajne razlike u filozofiji poimanja ove andragoške znanstvene discipline.

Kako laička upotreba pojmova poput pedagoški/odgojni/obrazovni egzistira na razini sinonima, tako se često sve što je iz odgoja i obrazovanja vezano uz odrasle ljude smatra tek nadogradnjom ili proširenjem postojećeg pedagoškog fenomena. Ako jednu znanstvenu disciplinu nazovemo *obrazovna politika* (slijedom njemačkog Bildungspolitik ili engleskog Education Policy/Education Politics), tada njeno „proširenje” na obrazovanje odraslih jezički kompliciramo, jer bi andragoška disciplina imala predug i nezgrapan naziv (obrazovna politika koja se bavi obrazovanjem odraslih...). *Politika*

obrazovanja (ili Policy of Education), međutim, bezbolnije postaje *politika obrazovanja odraslih* (Policy of Adult Education).

Svojom utemeljenom raspravom autorica ne oduzima pravo čitatelju da dalje raspravlja o opravdanosti znanstvenih naziva i termina, ali – više no znanstvenu istinu – time nudi model promišljanja i kritičke opservacije fenomena uopće. Na isti način, ona ilustrira promjenu obrazovno-političke paradigme iz one koja je u prošlosti bila oslonjena na naručena istraživanja (analiza za politiku ili policy-based evidence) do one koja se danas oslanja na podatke koje nudi znanost, poput *politike obrazovanja odraslih* (analiza politike koju osmišljava znanstvena, a ne politička zajednica).

Ključno pitanje u ovoj knjizi jeste kako funkcionira **odnos globalnog i lokalnog u sferi obrazovanja odraslih**. Istraživanje na kojemu se temelji sadržaj knjige ima deskriptivni i kritičko-analički karakter, pri čemu analizi podliježu različiti međunarodni strateški dokumenti, deklaracije i nacrti koji se tiču obrazovanja odraslih, dok se njihova usporedba vrši u dva smjera: horizontalno, među organizacijama koje funkcioniraju kao suvremenice i vertikalno, unutar svake organizacije s obzirom na povijest kroz koju je svaka organizacija prošla. Autorica se osvrće ne samo na odabir vlastitog istraživačkog dizajna već i na druge moguće opcije koje *nije* odabrala. Time studentu-čitatelju šalje poziv da se okuša u nekom drugom istraživačkom smjeru – ako ova knjiga nudi obrazac analize aktera i nositelja međunarodne politike obrazovanja odraslih, preostaju još najmanje tri neiskorištena pristupa: analiza procesa kreiranja politike obrazovanja odraslih, analiza utjecaja i rezultata te politike i analiza pojedinih problema obrazovanja odraslih koji su bili predmetom politike obrazovanja odraslih.

Nakon ovakvog uvoda **s lakoćom se može pratiti funkcija pojedinih međunarodnih organizacija i spleta lokalnih organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih**. U sljedećih pet poglavlja knjige susrećemo se s pet različitih organizacija čiji su dokumenti ušli u uzorak za analizu. Razlozi zbog kojih je učinjen ovakav odabir uzorka višestruki su. UNESCO, Svjetska banka i OECD su tri važna autoriteta za svjetsku pozornicu: UNESCO kao autoritet u sferi definiranja ljudskih vrijednosti, prava i sloboda, Svjetska banka kao ekonomski autoritet i snaga kapitala, a OECD kao autoritet znanosti i struke koji podržava istraživački potencijal i empirijsko znanje. Slijedi Europska unija kao prostor koji je zemljopisno važan na lokalnoj i regionalnoj razini kao nadnacionalna, metadržavna jedinica upravljanja. I konačno, peti član uzorka su organizacije civilnog društva, jer je to pojam koji objedinjuje šarolikost identiteta, djelovanja i utjecaja na obrazovanje odraslih.

Svako od ovih pet poglavlja (od II do VII) strukturirano je **prema obrascu analitičkog trolista „koncepti – paradigme – pristupi”**. Za svaku od ovih organizacija urađena je studija generičkih ideja, nacрта i skica za obrazovanje odraslih (analiza koncepata), studija teorija ili obrazaca prema kojima su ove organizacije radile na svojim konceptima (analiza paradigmi) i studija načina na koji su razvijale zamišljeno (analiza pristupa). Tako je studija obuhvatila analiziranje općih diskursa i narativa, odnosa moći na globalnoj razini i njihovog utjecaja na obrazovanje odraslih, porijeklo i promjene koncepata, te vrijednost zbog koje se ti koncepti prepoznaju kao modeli primjenjivi u raznim kontekstima.

Kada se čitanjem knjige dr. Popović uoče **dileme** koje autorica dijeli sa čitateljstvom raspravljajući o tek nekim primjerima obrazovnih paradigmi i njihovih promjena, ne može izostati pitanje o mogućnostima da u nastavnom procesu, pomenutom na početku ovog prikaza, budu obrađeni koncepti koji su ključni za razumijevanje položaja andragogije u sustavu odgojnih znanosti ili za poimanje razlika između cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja. Općedruštveni povijesni sukob između razvijenih i nerazvijenih, bogatih i siromašnih, Sjevera i Juga, Istoka i Zapada odjednom se pojavljuje u opisanim opredjeljenjima za određeni andragoški terminološki uzus: razvijene zemlje Sjevera i Zapada, koje su obrazovanje odraslih formalizirale i institucionalizirale, govore o cjeloživotnom učenju koje nadilazi formalno školovanje, a zemlje poput latinoameričkih, naprimjer, govore o cjeloživotnom obrazovanju odraslih, ističući mogućnost da obrazovaniji čovjek, koji diplomom može dokazati svoj obrazovni status, ima veće mogućnosti izbora posla, što ga onda vodi i kvalitetnijem životu.

Tako **naizgled nebitna znanstvena rasprava o odnosu učenja i obrazovanja dobija sasvim novo značenje**, dok cjeloživotno učenje može biti pretočeno u novu paradigmu sveživotnog učenja. Autorica posebno ističe svijest o mogućnosti da se paradigma koja se slijepo drži svoje nepromjenjive istine vrlo lako pretvara u paradogmu, a dogmi u znanosti ne bi trebalo biti mjesto. Ovakve napomene i dijelovi rasprave posebno su važni za studente koji, najčešće tradicionalno školski odgojeni na vrijednosti jedne istine (škola ne podržava uvijek postavljanje pitanja, greške na kojima se uči i sl.), vječito pitaju „koji je odgovor ispravan”. U promjenjivom globalnom svijetu studente treba podučavati postavljanju pitanja, a ne davanju tačnih odgovora – studija o globalnoj i lokalnoj slici politike obrazovanja odraslih upravo je doprinos takvom ishodu učenja.

Indikatori koji su u analizi koncepata, paradigmi i pristupa uzeti u obzir su niz andragoških kategorija poput ciljeva i zadataka obrazovanja odraslih, njegovih funkcija i uloga, prioriteta u obrazovanju odraslih, dominantnih sadržaja, ciljnih/korisničkih grupa koje se obrazuju, te metoda kojima se andragoški ciklusi ostvaruju, od propitivanja potreba i planiranja do ocjenjivanja obrazovnog rada. Te analize govore, nadalje, o kvaliteti i prisustvu procesa kakvi su stapanje ili konvergencija politika obrazovanja odraslih, širenje ili difuzija politika obrazovanja odraslih i transfer politika iz jednog obrazovnog sustava u drugi. U ilustrativnim tablicama, koje imaju preglednu i komparativnu funkciju (poput tablice na str. 32), povezivanje teorije i prakse politike obrazovanja odraslih postaje očigledno: kada, naprimjer, Ujedinjene nacije žele promovirati održivi razvoj preko vrijednosti povratnog obrazovanja, glavni instrument upravljanja je diseminacija diskursa, a sve u funkciji usvajanja jedne nove ideje.

Govoreći o svakoj odabranoj organizaciji koja određuje tokove obrazovanja odraslih u Europi i svijetu, dr. Popović **dodatno vizualizira njihove uloge** preko slike UNESCO-a kao „**globalne dadilje**”, Svjetske banke kao „**buldožera s novčanikom**”, OECD-a kao „**sive eminencije**”, Europske unije kao „**patuljka i diva**” istodobno, a civilnog društva kao „**prijatelja i/ili neprijatelja**” vladajućih struktura u jednoj državi. Svaku od ovih predstava moguće je doslovno nacrtati u kreativnom pristupu sadržaju knjige, što u radu sa studentima dodatno budi čula i olakšava funkcionalno pamćenje. To zgusnutom tekstu, punom vrijednih informacija iz kojih se daju izvlačiti pregledni zaključci o tokovima obrazovanja odraslih u povijesti, dodaje upotrebnu vrijednost. Pet centralnih poglavlja ispunjeno je mnoštvom značajnih osvrtâ na pojam koji dominira u svakoj organizaciji ponaosob (od cjeloživotnog obrazovanja i konferencija o obrazovanju odraslih, ekonomije zasnovane na znanju, preko promocije istraživačkog rada u svrhu društvenog i ekonomskog blagostanja do koncepta permanentnog obrazovanja, ljudskih prava i sloboda), na težište aktivnosti koje su u tim organizacijama bile centralne od vremena njihovih početaka do danas, na osnovne ideje oko kojih su nastajali nacrti, strategije, preporuke i programi obrazovanja odraslih. Iz teksta je vidljiva razvojnost pojedinih uloga i ideja, poput one o liderskoj andragoškoj ulozi pojedinih zemalja poput Francuske ili Velike Britanije netom nakon II svjetskog rata, koju nakon nepunih 50 godina preuzima Njemačka, koja je nakon izgubljenog rata bila prisutna na međunarodnoj sceni, ali sa vrlo ograničenim utjecajem. Tu je i narastanje interesovanja za nevladin sektor, koji dobija na važnosti s kritikom tradicionalne škole ‘60-ih – ‘70-ih godina

20. stoljeća i promjenom obrazovne paradigme u kojoj obrazovanje postaje „roba sa ekonomskom vrijednošću”. Evidentni su opredjeljenje pojedinih organizacija, poput Svjetske banke, da ulažu u formalno osnovnoškolsko obrazovanje djece zanemarujući visoko obrazovanje i težnja drugih, poput OECD-a, da ova ulaganja dovedu u ravnotežu podržavajući istraživanja i znanstveni razvoj.

Prisustvo ideja **neoliberalnog kapitalizma i neoliberalne ekonomije** provlači se kao autorska zamjedba kroz cijelu knjigu. Autorica opravdano postavlja pitanje prava da državna ili ma koja druga razina uprave zahtijeva obučenog, kompetentnog pojedinca, ali da pri tom smatra osobno ulaganje u vlastiti kvalitet krucijalnim, oslobađajući društveno ulaganje ikakve odgovornosti za obrazovanje odraslih. Tako se dolazi do **paradoksa u obrazovanju odraslih**: u javnosti postoji otvoreno zalaganje za humanistički obrazovni pristup u kojemu je pojedinac važan, a iza toga se krije korporativni kapitalizam. S jedne je strane pozitivno i dobro pomjerati fokus kvalitete s diplome kao dokumenta koji ne znači nužno ekspertizu za neki posao ili neko područje znanosti i umjetnosti ka kompetencijama i vještinama koje bi bile mjerljive i svjedočile o stvarnom prisustvu ekspertize, ali se s druge strane nameće etička dilema u vidu pitanja o svođenju čovjeka na „ljudski kapital”. **Ovako polarizirani, a jasno opisani stavovi i koncepti daju prostor za nove diskusije u studentskim skupinama.**

Analiza dokumenata vezanih uz Europsku uniju daje još jednu „sliku” ovom albumu politike obrazovanja odraslih: **sliku starog vina u novim bocama**. Neki su koncepti o kojima se govorilo još 1970. poput povratnog obrazovanja „prepakirani” i operacionalizirani, pretočeni u nove ključne pojmove poput pojma kompetencija. Sistematizacija koncepta kompetencija na kojoj je Europska unija marljivo radila definirajući različite okvire koji pomažu definiranju zajedničkog profesionalnog europskog prostora podigla je mogućnost mobilnosti radne snage i suradnje, ali je istodobno takmičarstvo stavila u prvi plan. Kako ljudi postaju veća konkurencija jedni drugima tako međuljudski odnosi trpe, a s time i mnoštvo inkluzivnih ideja oslonjenih na humanost. Dakle, polaritetno možemo shvatiti i pojam kompetencije koji, jezički gledano, ima isti korijen kao i riječ kompeticija (takmičenje): s jedne strane ulažemo u najbolje, a onda to najbolje uništava ono drugo što nije takvo.

Knjiga daje prostora i usporedbama europskog i nekih drugih obrazovnih prostora. Eksplicitnije no u mnogim drugim srodnim raspravama, ovdje je dat pregled prioriteta koji označavaju obrazovanje odraslih na dva kontinenta

– u zemljama zapadne Europe i SAD-a. U europskom protoru obrazovanja odraslih država je temeljna jedinica u kojoj se donose odluke i koja utječe na izgled i uređenost sistema, dok u SAD-u ovu ulogu donositelja odluka preuzima tržište. U Europi postoji tradicija teorijske misli, a u SAD-u pragmatizam, koji je u doseljeničkim identitetima bio jedini način preživljavanja. Tim prije nije moguće pribjegavati transferu obrazovnih politika niti „prepisivati” politička rješenja u obrazovanju bez stvarnog uvida u kulturni i povjesni kontekst jednog prostora, o čemu je pisao i jedan od hrvatskih andragoga, Tihomir Žiljak.

Socijalne promjene, za koje se stalno zalažemo tvrdeći da je obrazovanje značajan činitelj poboljšanja čovjekovih životnih uvjeta, zapravo su neka vrsta političkog eksperimenta, kako o tome autorica govori u svom zaključnom razmatranju. Zarad eksperimentiranja, koje ne rezultira uvijek jasnim „izračunima” dobitka, Svjetska banka upućuje svoje osnovne zamjerke obrazovanju odraslih tvrdeći da je profesija andragoga „populistička” te da se argumentiranje često svodi na zalaganje za koncepte na osnovu parcijalnih uvida u stvarnost. Tako se tvrdi da kompenzacijsko „obrazovanje druge šanse” predstavlja osnovu svakog napretka, a prešutkuje se kvaliteta znanja i vještina stečena na različite načine (obrazovanje i trening ne daju iste rezultate). Na ovim i sličnim dilemama autorica sagledava dva načina da obrazovanje postane činitelj napretka: s jedne strane zaključke iz prakse prevesti u principe političkog djelovanja, a s druge, uz stalno istraživanje i preispitivanje, principe političkog djelovanja iz nekog drugog prostora prevoditi u svoje akte i djelovanje.

Dr. Popović zaključuje da su **svakom andragogu potrebne jasne granice i opredjeljenja unutar osobne profesionalne uloge**: čemu mogu doprinijeti, što hoću i želim učiniti. Ona se zalaže za jasno „ne” sigurnim obećanjima da se nešto može postići u nekom zadanom vremenu, apelirajući na obrazovanje odraslih kao uvjetovano svim onim varljivim ljudskostima koje spavaju u svakom pojedincu, ali i jasno „da” djelovanju i nenapuštanju „obrazovne nade”. Ona podcrtava da **humanistička i neoliberalna paradigma** ne moraju nužno isključivati jedna drugu, već redefinirati svoje granice i iz odnosa „ili-ili” preći u odnos „i-i”. Ona upozorava na **opasna izjednačavanja pojmova cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih** koja nimalo naivno, s obzirom na politiku, ekonomiju i globalne odnose, prebacuju ukupnu odgovornost za obrazovanje na pleća pojedinca, abolirajući odgovornost države za obrazovne učinke.

Knjiga **Katarine Popović** *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih: koncepti, paradigme i pristupi* dotiče probleme o kojima se puno piše i govori, ali se malo što čini na njihovom stvarnom razumijevanju. Tako pitanja ostaju i dalje otvorena, a znanost i struka često postaju instrumentom u rukama politike. Sve dok se andragoška zajednica zatvara u sebe i bavi se svojim internim problemima, šanse za promjene realnosti su male. Ova je knjiga prostor koji nudi **otvaranje prema toj realnosti i povezivanje s drugima**.

Iako u ovom trenu, iz naše bosanskohercegovačke pretjerano fragmentirane stvarnosti u kojoj tek usistemljavamo i institucionaliziramo andragoške tokove i obrazovanje odraslih, nije moguće reći koliko smo spremni otvarati se prema drugima kada i naš profesionalni identitet nije sasvim definiran, ova knjiga daje mogućnosti da se zapitamo o svome prisustvu na globalnoj andragoskoj sceni. U jednom tjednu sarajevski studenti Odsjeka za pedagogiju, njih 38, raspolagali su tekstom knjige dr. Popović, aktivno se baveći dijelovima sadržaja, a onda na jednom sveučilišnom dvosatu razmijenili elemente naučenog u netradicionalnom metodičkom pristupu u obrazovanju odraslih vježbom „Košnica”². Time su saznali ne samo o obimu onoga što obrazovanje odraslih danas jeste već i naučili kako se „gust” i informativan tekst može u timskom radu svladati s većim užitkom. Autorici hvala za taj užitak, a onima koji ovaj prikaz budu čitali topla preporuka da za knjigom i sami posegnu.

2 Vježba je opisana u priručniku „Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih”, koju potpisuju W. Müller i S. Wiegmann, u izdanju Hrvatske zajednice pučkih otvorenih sveučilišta (Zagreb, 2000.).

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

Časopis *Obrazovanje odraslih* objavljuje originalne naučne i stručne radove 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 događajima iz zemlje, regiona, Europe i svijeta koji se odnose na obrazovanje odraslih.

Dostavljanje radova

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 zarezmom. 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 tekst 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 poravnanje.

Recenzija. Sve pristigle radove 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/izdavastvo.html#03>.

